

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

**ВИПУСК 23. ТОМ 1
ISSUE 23. VOLUME 1**

**Дрогобич, 2019
Drohobych, 2019**

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 4 від 21.03.2019 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Вип. 23. Том 1. – 172 с.

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

Головний редактор: Пантук М.П. – д.пед.н., проф.

Заступники головного редактора:

Ільницький В.І. – д.і.н., проф. (співредактор);

Душний А.І. – к.пед.н., доц., чл.-кор. МАНПО (співредактор);

Зимомря І.М. – д.філол.н., проф. (співредактор).

Редакційна колегія:

Бермес І.Л. – д.мист., проф.; Бистрова О.О. – д.філол.н., проф.; Боршевич В.Т. – д.і.н.; Вагнер Марек – д.габіл. з іст., проф. (Польща); Ярушак М.І. – к.пед.н.; Давидов М.А. – д.мист., проф., акад. МАІ, засл. діяч мист. Укр.; Дмитрів І.І. – к.філол.н., доц. (відп. секретар); Добрянський І.А. – д.пед.н., проф.; Жигайло О.О. – к.психол.н., доц.; Зимомря М.І. – д.філол.н., проф.; Іванишин П.В. – д.філол.н., проф.; Імханіцький М.Й. – д.мист., проф., засл. діяч мист. РФ (Росія); Квас О.В. – д.пед.н., проф.; Кемінь В.П. – д.пед.н., проф.; Кияновська Л.О. – д.мист., проф., засл. діяч мист. Укр.; Козаренко О.В. – д.мист., проф., засл. діяч мист. Укр.; Козир А.В. – д.пед.н., проф.; Литвин М.Р. – д.і.н., проф.; Медведик Ю.С. – д.мист., проф.; Москалець В.П. – д.психол.н., проф.; Новаковська Катажина – д.габіл. з філол. (Польща); Оршанський Л.В. – д.пед.н., проф.; Палінчак М.М. – д.політ.н., проф.; Петречко О.М. – д.і.н., проф.; Сабат Г.П. – д.філол.н., проф.; Савчин М.В. – д.психол.н., проф.; Сейко Н.А. – д.пед.н., проф.; Сенік Л.Т. – д.філол.н., проф.; Сергійчук В.І. – д.і.н., проф.; Ситник О.М. – д.і.н., доц.; Сташевська І.О. – д.пед.н., проф., акад. МАНПО; Сташевський А.Я. – д.мист., проф., акад. МАІ, засл. діяч мист. Укр.; Стемпнік Анджей – д.габіл. з іст., проф. (Польща); Тельвак В.В. – д.і.н., проф.; Футала В.П. – д.і.н., проф.; Циховська Е.Д. – д.філол.н., проф.

Рецензенти:

Астаф'єв О.Г. – д.філол.н., проф. каф. теорії літ., компаратив. і літ. тв. ІФ КНУ ім. Т. Шевченка.

Падалка Г.М. – д.пед.н., проф. каф. ф-но вик. та худ. культ. ІМ НПУ ім. М. Драгоманова.

Патриляк І.К. – д.і.н., проф. каф. новіт. іст. України, декан іст. фак. КНУ ім. Т. Шевченка.

Скотна Н.В. – д.філос.н., проф., зав. каф. практ. психол., ректор ДДПУ ім. І. Франка.

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

Статті збірника прирівнюються до публікацій у виданнях України, які включені до міжнародних науково-метричних баз відповідно до вимог наказу МОН України від 17 жовтня 2012 р. № 1112 (зі змінами, внесеними наказом МОН України від 03.12.2012 р. № 1380).

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

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

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

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74,
факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, 2019

© Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М., 2019

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 4 from 21.03.2019)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2019. – Issue 23. Volume 1. – 172 p.

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

Chief editor:

M. Pantjuk – PhD hab. (Education), Professor.

Deputy Editors:

V. Ilnytskyi – PhD hab. (History), Professor (co-editor);

A. Dushnyi – PhD (Education), Associate Professor, EISA Corresponding Member (co-editor);

I. Zymomrya – PhD hab. (Philology), Professor (co-editor).

Editorial board:

I. Bermes – Doctor of Arts, Professor, V. Borshchevych – Doctor of History; M. Wagner – Dr. habil. in History, Professor (Poland); M. Yarushak – Ph.D. in Education; M. Davydov – Doctor of Arts, Professor, Academician of IIA, Honored Artist of Ukraine; I. Dmytriv – Ph.D. In Philology, Associate Professor (exec. Secretary); I. Dobryanskyj – Doctor of Education, Professor; O. Zhyhaylo – Ph.D. In Psychology, Associate Professor; M. Zymomrya – Doctor of Philology, Professor; P. Ivanyshyn – Doctor of Philology, Professor; M. Imhanizkij – Doctor of Arts, Professor, Honored Artist of the Russian Federation (Russia); O. Kvas – Doctor of Education, Professor; V. Kemin’ – Doctor of Education, Professor; L. Kyjanovska – Doctor of Arts, Professor, Honored Artist of Ukraine; O. Kozarenko – Doctor of Arts, Professor, Honored Artist of Ukraine; A. Kozyr – Doctor of Education, Professor; M. Lytvyn – Doctor of History, Professor; J. Medvedyk – Doctor of Arts, Professor; V. Moskaletz – Doctor of Psychology, Professor; K. Nowakowska – Dr. habil. in Philology (Poland); L. Orshanskyj – Doctor of Education, Professor; M. Palinchak – Doctor of Political Sciences, Professor; O. Petrechko – Doctor of History, Professor; H. Sabat – Doctor of Philology, Professor; M. Savchyn – Doctor of Psychology, Professor; N. Sejko – Doctor of Education, Professor; L. Senyk – Doctor of Philology, Professor; V. Serhijchuk – Doctor of History, Professor; O. Sytnyk – Doctor of History, Associate Professor; I. Stashevska – Doctor of Education, Professor, Academician EISA; A. Stashevskyi – Doctor of Arts, Professor, Academician of IIA, Honored Artist of Ukraine; A. Stempnik – Dr. habil. in History, Professor (Poland); V. Telvak – Doctor of History, Professor; V. Futala – Doctor of History, Professor; E. Tsyhovska – Doctor of Philology, Professor.

Reviewers:

O. Astafjev – Doctor of Philology, Professor of Literature Theory, Comparative Literature and Literary Work Department of Philology Institute Kyiv of ational Taras Shevchenko University.

H. Padalka – Doctor of Education, Professor of piano performance and artistic culture Department of Art Institute National Pedagogical Dragomanov University.

I. Patryljak – Doctor of History, Professor of Ukraine Modern History Department, the Dean of History Faculty of Kyiv National Taras Shevchenko University.

N. Skotna – Doctor of Philosophy, Professor, Head of Applied Psychology Department, Rector of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

The collection is notated in such international databases as: Index Copernicus International, Polish Scholarly Bibliography, Info Base Index, Research Bible, Open Academic Journals Index, Scientific Indexing Services, Inno Space, Cite Factor.

The articles are equaled to publications in Ukrainian journals included in international scientific metric databases in accordance with the MES of Ukraine order dd. 17 november 2012 p. No 1112 (amended by the MES of Ukraine order dd. 03.12.2012 No 1380). Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition

www.aphn-journal.in.ua

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

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2019
© V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2019

ІСТОРІЯ

УДК 94:622.32(477.83)«194-201»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166045>

Ліна БІЛОУС,

кандидат політичних наук, доцент,

доцент кафедри суспільних наук

Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

(Івано-Франківськ, Україна), linabilous.if@gmail.com

ІСТОРІЯ НАФТОГАЗОВОЇ СПРАВИ ДРОГОБИЦЬКО-БОРИСЛАВСЬКОГО ПРОМИСЛОВОГО РАЙОНУ СЕРЕДИНИ 40-Х РОКІВ ХХ СТ. – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Стаття присвячена аналізу досліджень вітчизняними науковцями історії нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району періоду середини 40-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. На основі здійсненого аналізу праць вітчизняних вчених щодо зазначеної проблеми з'ясовано основні напрями цих досліджень: геолого-геофізичні дослідження, технологія і техніка буріння нафтових і газових свердловин, розробка нафтових і нафтогазових родовищ, нафтопереробка, підготовка кадрів та розвиток галузевої науки.

Ключові слова: нафтогазова справа, Дрогобицько-Бориславський промисловий район, вітчизняні вчені, наукові праці, напрями досліджень.

Lina BILOUS,

Candidate of Political Science, Associate Professor,

Associate Professor of Social Sciences Department of

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

(Ivano-Frankivsk, Ukraine), linabilous.if@gmail.com

THE HISTORY OF OIL AND GAS BUSINESS OF DROHOBYCH-BORYSLAV INDUSTRIAL REGION IN THE MID-40S OF THE 20TH CENTURY – EARLY 21ST CENTURY IN THE STUDIES OF DOMESTIC SCIENTISTS

The article deals with the analysis of domestic scientists' studies of the history of oil and gas business of Drohobych-Boryslav industrial region in the mid-40s of the 20th century – early 21st century and defining the priority areas of these studies.

A brief review of the history of oil and gas business of the said industrial area from the end of the 18th century till the beginning of the 21st century has been conducted. It is noted that this development is mainly connected with Boryslav City, which was the center of oil production in Galicia, and Drohobych, which was considered to be the largest center of oil refining here.

It is indicated that the operation of hydrocarbon deposits on Boryslav territory began from the end of the 18th century and was characterized by spontaneous oil production. Commercial production of oil began in the late 19th century. Even earlier, in the middle of the 19th century, the first oil refineries were opened in Drohobych.

It is noticed that the development of the oil industry in Eastern Subcarpathia region began during the reign of the Austrian invaders in 1772–1918 and continued under the government of bourgeois Poland in 1919–1939. In this regard, both Austrian and Polish occupation authorities viewed the western lands as a raw material appendage to their home states.

It is emphasized that the inclusion of Western Ukraine in the USSR in 1939 had a principal influence on the development of the oil and gas industry of Eastern Subcarpathia region in the period after the end of World War II.

The achievements of Drohobych-Boryslav industrial area in oil and gas business in the post-war period are briefly presented. It is noted that the oil and gas industry of Ukraine has been in crisis since the mid-90s of the 20th century.

The importance of hydrocarbon energy sources such as oil and gas is undeniable. However, publications on the history of oil and gas production can hardly be named numerous. In addition, the materials of existing studies require better systematization and generalization.

Among all the works of domestic scientists on the study of various aspects of the history of oil and gas business of Drohobych-Boryslav industrial region, the author of the article analyzes only those works that mainly relate to the research of the post-war period of the development of the area. On the basis of the analysis conducted the following main lines of the research of Ukrainian scientists have been designated: geological and geophysical research, technology and technique of well-drilling, development of oil and gas fields, oil refining, personnel training and development of industry science.

Key words: oil and gas business, Drohobych-Boryslav industrial region, domestic scientists, scientific works, lines of research.

Постановка проблеми. Основою господарства Дрогобицько-Бориславського промислового району, що розташований у південно-західній Галичині, є багаті родовища корисних копалин, насамперед нафти (Борислав, Східниця, Урич, Орове, ін.) і газу (Борислав, Трускавець, ін.) (Дрогобицько-Бориславський промисловий район, веб-сайт). Відомо, що Борислав, який був центром нафтовидобування в Галичині, називали «Галицькою Каліфорнією», а Дрогобич – найбільшим тут осередком переробки нафти.

Історія нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району бере свій початок з експлуатації вуглеводневих покладів на території м. Борислав із кінця XVIII ст. Видобування нафти тоді велося за допомогою шурфів-копанок, колодязів. На зміну стихійному нафтовидобутку, коли нафта ще не мала широкого застосування і її в основному використовували для мащення возів та медичних цілей, в кінці XIX ст. прийшли перші свердловини, які бурились ударно-канатним способом на більш широкі горизонти. Розпочинається промисловий видобуток нафти. Ще раніше, всередині XIX ст., у Галичині виникають перші нафтопереробні заводи, зокрема, в Дрогобичі у 1848 р. почав працювати нафтоперегінний завод Шрайнера і Герца, а в 1863 р. – завод Готліба.

Важливо зауважити, що розвиток нафтової промисловості на Східному Прикарпатті розпочався за часів панування австрійських окупантів 1772–1918 рр. і продовжувався під владою буржуазної Польщі у 1919–1939 рр. При цьому як австрійські, так і польські окупаційні власті розглядали західноукраїнські землі, як сировинний придаток до своїх держав, тобто тримали ці землі у стані колоній.

Принциповий вплив на післявоєнний розвиток нафтогазової промисловості мало приєднання Західної України до УРСР у 1939 р. Це спричинило створення певних умов для індустріалізації краю, зокрема розвитку нафтогазової промисловості та її реорганізації (Гах, 1994: 25–26).

У післявоєнний період у Дрогобицько-Бориславському нафтогазопромисловому районі значно посилюються геолого-пошукові і розвідувальні роботи, відкриваються нові родовища, впроваджується комплекс нових технологій у розробці родовищ та інтенсифікації продуктивності свердловин, циклічно функціонує нафтовидобуток, реконструюються та розширюються нафтопереробні заводи, де впроваджуються нові технологічні процеси та виробляються нові види нафтопродуктів (Музичко, 1997: 101; Маскаєв, Чередниченко, 1997: 216).

Починаючи з середини 90-х рр. в умовах економічної кризи щороку видобуток нафти на Прикарпатті скорочується, зменшуються обсяги експлуатаційного буріння, майже не ведеться їх бюджетне фінансування, пошукові роботи практично зупинені, відбувається масове скорочення працівників нафтовидобувної та суміжних галузей. Вихід із такої ситуації фахівці бачать у відкритті нових родовищ нафти на нових високоперспективних об'єктах як на заході, так і на сході України, а також подальше розширене освоєння уже виявлених запасів нафти шляхом введення в дію законсервованих родовищ і свердловин, відновлення ліквідованих свердловин та їх раціонального використання (Мончак та ін., 2018: 14–16).

Історія нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району – це, передусім, історія видобутку й переробки таких найважливіших у XX ст. вуглеводневих джерел енергії, як нафта й газ. Але за великого значення останніх публікації з історії нафтогазовидобутку важко назвати численними. Крім того, матеріали наявних досліджень потребують кращої систематизації та узагальнень.

Аналіз досліджень. У результаті пошуку будь-яких наукових розвідок щодо вибраної теми дослідження нам довелось констатувати відсутність якихось позитивних результатів.

Мета статті полягає у спробі аналізу праць українських науковців щодо досліджень історії нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району середини 40-х рр. XX ст. – початку XXI ст. та визначення пріоритетних, на нашу думку, напрямів цих досліджень.

Виклад основного матеріалу. Проаналізовані нами наукові праці щодо досліджень тих чи інших аспектів історії нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району умовно можна поділити на дві групи. До першої групи вважаємо належними ті наукові доробки, дослідження яких стосуються лише періоду до 40-х рр. XX ст. Це, зокрема, публікації Р. Макітра та М. Семенюк (Макітра, Семенюк, 2012: 155–160; Макітра, Семенюк, 2013: 110–112; Макітра, Семенюк, 2014: 74–77; Макітра, Семенюк), матеріали, впорядковані О. Васьківим та Л. Михалевичем (Васьків, Михалевич, 2002), роботи О. Микулича (Микулич, 2004), В. Клапчука (Клапчук, 2013: 67–216), В. Білецького, Г. Гайка та П. Салуги (Білецький, Гайко, Салуга, 2017: 38–39).

До другої групи належать ті наукові розвідки, в яких тією чи іншою мірою представлено історію нафтогазової справи Дрогобицько-Борислав-

ського промислового району в контексті історії розвитку нафтової, газової та нафтопереробної промисловості України загалом та Західної України зокрема, особливо в повоєнний період, коли розпочалось інтенсивне зростання видобутку нафти й газу та їхньої переробки. Це дослідження Й. Гаха, Є. Іваницького та В. Михалевича, Р. Окрепкого та С. Омелянчука, І. Музичка, К. Оганова та З. Осінчука, А. Маскаєва та Г. Чередниченка, І. Вишнякова, М. Вуля, Г. Досина та ін., М. Марухняка, А. Андруссяка, М. Величка, Г. Бражини та Р. Яремійчука, Ю. Смука, К. Оганова, Ю. Качмара, В. Дорошенка та ін., З. Осінчука та Р. Кондрата, М. Братичака, М. Братичака, Л. Косовича та Я. Пенського, М. Братичака, Ю. Іщука, Р. Макітри, М. Семенюк та Б. Ярмолюка; Ч. Ярача, Є. Крижанівського та І. Васька, І. Куротчина, М. Данчишака та Л. Михалевича, В. Чебана та Д. Лещука, Р. Кондрата та Л. Середницького, О. Соскіна, Ф. Козака, О. Кудряшова, А. Мичака та В. Філіповича.

У спільній роботі І. Вишнякова, М. Вуля, Г. Досина, О. Ступки, Р. Трушкевича, П. Шпака (Вишняков та ін., 2004: 68–79) висвітлені історія геолого-геофізичних досліджень українського Прикарпаття у післявоєнний період через відображення формування наукових поглядів на тектоніку Карпат і Передкарпаття, розвиток поглядів на походження нафти й газу для Карпатського регіону загалом, історія промислового освоєння Західного регіону України, в тому числі й Бориславсько-Покутської зони.

Праця І. Вишнякова, М. Вуля, Г. Досина, Г. Ладженського, А. Пилипчука, В. Свириденка, Р. Трушкевича, П. Шпака та Б. Яроша (Вишняков та ін., 2004: 127–129) подає історію розробки покладів Бориславського нафтогазоконденсатного родовища за допомогою методів сейсморозвідки, гравіметричних та аеромагнітних досліджень, електророзвідувальних робіт, структурно-пошукового буріння.

Окремо розглянуто історію розвитку геофізичних методів розвідки корисних копалин, насамперед нафти й газу, у Західному регіоні, в тому числі Бориславсько-Покутській зоні, а також охарактеризовано розвиток методів польової геофізики у праці В. Чебана та Д. Лящука (Чебан, Лящук, 2007: 213–231).

У дослідженнях Є. Іваницького та В. Михалевича (Іваницький, Михалевич, 1995: 25–102), Й. Гаха (Гах, 1994: 50–65), Г. Бражини, Р. Вінярського та І. Фіногенова (Бражина, Вінярський, Фіногенов, 1997: 90–94), М. Марухняка, А. Андруссяка, М. Величка, Г. Бражини та Р. Яремійчука

(Марухняк та ін., 2004: 173–205), І. Куротчина, М. Данчишака та Л. Михалевича (Куротчин, Данчишак, Михалевич, 2010), З. Осінчука та М. Поліника (Осінчук, Поліник) відображено історію впровадження різних способів (технологій) буріння свердловин у Бориславському нафтовому районі (ударного, роторного, турбінного, електробуріння, реактивно-турбінного), техніки буріння (установок різною вантажопідйомністю, різних конструкцій доліт, високопродуктивних забійних двигунів, різних типів бурильних і обсадних труб із підвищенням їх міцності і герметичності, складних конструкцій свердловин) та різноманітних бурових промивальних рідин, що сприяло зростанню обсягів, глибини і швидкості буріння.

Наукові розвідки Й. Гаха (Гах, 1994: 27–58), І. Музичка (Музичко, 1997: 99–101), К. Оганова та З. Осінчука (Оганов, Осінчук, 1997: 184–186, 192–195), Є. Іваницького та В. Михалевича (Іваницький, Михалевич, 1995: 25–102), І. Куротчина, М. Данчишака та Л. Михалевича (Куротчин, Данчишак, Михалевич, 2010), Ю. Смука, К. Оганова, Ю. Качмара, В. Дорошенка, Д. Єгера, Л. Середницького, І. Музичка, Н. Гульки, В. Іванішина та Е. Лискевича (Смук та ін., 2004: 254–257, 274–279, 280–284, 285–290), Р. Кондрата та Л. Середницького (Кондрат, Середницький), О. Кудряшова, А. Мичака та В. Філіповича (Кудряшов, Мичак, Філіпович, 2012: 18–20) відображають динаміку відкриття в Бориславському нафтопромисловому районі у повоєнні роки родовищ (Орів-Уличнянського, Старосамбірського, Заводівського, Новосхідницького, Іваніківського, Південностинавського, Мельничанського) та численних свердловин, динаміку видобутку нафти та нафтового газу з них та тих, які експлуатувались і раніше.

Значну увагу науковці приділяють також висвітленню процесів переведення свердловин зі свабового та желонкового способів їх експлуатації на глибиннонасосний, впровадження системи автоматизації і телекерування роботою свердловин, а також розвитку та аналізу методів інтенсифікації видобутку нафти й газу і підвищення нафтовіддачі. До останніх, що використовувались на Бориславщині в післявоєнний період, учені зараховують: інтенсивне поглиблення свердловин, перфорацію вищезалігаючих продуктивних горизонтів, торпедування у свердловинах зарядами масою від кількох до десятків кілограмів, теплові, кислотні обробки привибійної зони пласта, обробка міцелярними розчинами, гідравлічний розрив пласта, термохімічні методи впливу, газоповітряна репресія, заводнення тощо.

Зрозуміло, що успішне вирішення цих складних техніко-технологічних проблем дослідники правомірно пов'язують з ініціативною, новаторською працею робітників, інженерно-технічних працівників промислів, науковців.

Заслужують на увагу матеріали, впорядковані Й. Гахом (Гах, 1994: 65–71), роботи А. Маскаєва та Г. Чередниченка (Маскаєв, Чередниченко, 1997: 214–216, 230–231, 243–245), М. Братичака (Братичак, 2013: 33–37), М. Братичака, Л. Коссовича та Я. Пенського (Братичак, Коссович, Пенський, 2004: 364–371, 386–388, 393–397), М. Братичака, Ю. Іщука, Р. Макітри, М. Семенюк та Б. Ярмолюка (Братичак та ін.), Л. Тимошенка (Тимошенко, 2009: 217, 239). У цих працях відображена історія виникнення і функціонування найбільшого нині хімічного заводу ВТП «Галлак» у м. Борислав (спочатку нафтоперегінний завод «Рафінерія», пізніше – нафтопереробний завод № 10) і ВАТ «Нафтопереробний комплекс Галичина» у Дрогобичі, яке своїм корінням сягає нафтопереробних заводів «Польмін» і «Галиція». Водночас науковцями прослідковано обсяги переробки нафти, запровадження нових технологічних установок, кількісні та якісні параметри асортименту продукції і названо прізвища тих людей, хто зробив помітний внесок у розвиток нафтопереробної галузі.

Нині в Україні склалася вкрай несприятлива ситуація, коли наші нафтозаводи, маючи достатні потужності для виробництва нафтопродуктів, простоюють. Так, наприклад, при проектній потужності 3,2 млн тонн на рік Дрогобицький НПЗ у 2009 р. переробляв 0,42 млн тонн нафти, у 2010 р. – 0,37, у 2011 р. – 0,16, а в 2012 р. практично не працював. Шанси на його повернення до життя оцінюються деякими експертами як майже нульові (Соскін).

У зв'язку з незначним видобутком нафти в Україні обсяги її переробки великою мірою залежать від масштабів поставок її з-за меж країни.

У дослідженнях Й. Гаха (Гах, 1994: 180–199), Ч. Ярача, Є. Крижанівського та І. Васька (Ярач, Крижанівський, Васько, 2004: 464–465, 467–468, 471–475, 477–478, 485–515), Ф. Козака (Козак

різною мірою відображено історію створення та розвитку професійних, середньотехнічних та вищих навчальних закладів. У Бориславі це була школа фабрично-заводського навчання (ФЗН), яка функціонувала в 1945–1960-х рр., у Дрогобичі – Дрогобицький нафтовий технікум (1945–2012), з 2012 р. – Дрогобицький коледж нафти і газу, у Львові – Львівський політехнічний інститут (1939–1993), з 1993 р. – Державний університет «Львівська політехніка», а з 2000 р. – Національний університет «Львівська політехніка», в Івано-Франківську – Станіславський загальнотехнічний факультет (1960–1963), з 1963 р. – Івано-Франківський філіал Львівського політехнічного інституту, з 1967 р. – Івано-Франківський інститут нафти і газу (ІФІНГ), з 1994 р. – державний технічний університет нафти і газу (ІФДТУНГ), а з 2001 р. – національний технічний університет нафти і газу (ІФНТУНГ). Ці навчальні заклади здійснювали (і більшість із них продовжує здійснювати) підготовку робітничих, інженерних та наукових кадрів для нафтогазового комплексу України загалом, її Західного регіону зокрема, в тому числі і для Дрогобицько-Бориславського нафтогазопромислового району.

Також у названих працях аналізується робота першого наукового закладу нафтового профілю на Прикарпатті – Центральної науково-дослідної лабораторії (ЦНДЛ), яка була створена наприкінці 1945 р. у Бориславі і перебазована в лютому 1960 р. у Станіслав (тепер м. Івано-Франківськ) для наукового забезпечення видобутку нафти, зокрема вдосконалення розробки родовищ, техніки та технології буріння, підвищення нафтогазоконденсатовіддачі пластів.

Висновки. Здійснений аналіз праць українських науковців щодо досліджень історії нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району періоду середини 40-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. дає змогу визначити такі основні, на наш погляд, напрями цих досліджень: геолого-геофізичні дослідження, технологія і техніка буріння свердловин, розробка нафтових і нафтогазових родовищ, нафтопереробка, підготовка кадрів та розвиток галузевої науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецький В., Гайко Г., Солуга П. Розвиток нафтовидобутку в Східних Карпатах: хронологія, значення, досягнення. *Історичні науки. Схід*. 2017. № 1 (147). С. 38–41.
2. Братичак М. М. Від газолінових заводів Прикарпаття до сучасної нафтопереробної промисловості України. *Нафтогазова галузь України*. 2013. № 2. С. 33–37.
3. Братичак М., Коссович Л., Пенський Я. Нафтопереробна та нафтохімічна промисловість. *Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії* (Редактори: Калашникова О., Рейхерт Р.). Інститут нафти і газу. Видавництво «Наукова думка». Краків-Київ, 2004. С. 361–399.
4. Видобуток нафти на Східному Прикарпатті / Смух Ю. М. та ін. Там само. С. 254–297.
5. Геолого-геофізичні дослідження Українського Прикарпаття / Вишняков І. Б. та ін. Там само. С. 68–79.
6. Дрогобицько-Бориславський промисловий район: веб-сайт. URL: http://www.horyzont.narod.ru/encyklopedia2/en_2_drohobusko_borys.htm (дата звернення 08.11.2018).

7. З історії нафтового Борислава / за ред. О. Васьківа, Л. Михалевича. Борислав, 2002. 32 с.
8. Іваницький Є., Михалевич В. Історія Бориславського нафтопромислового району в датах, подіях і фактах. Дрогобич : Добре серце, 1995. 102 с.
9. Інженерний вклад у технологію буріння свердловин на території Українського Прикарпаття / Марухняк М. Й. та ін. *Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії* / Редактори: Калашникова О., Рейхерт Р. Інститут нафти і газу. Видавництво «Наукова думка». Краків – Київ, 2004. С. 173–211.
10. Клапчук В. М. Корисні копалини Галичини: видобування та переробка. Монографія. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ : Фоліант, 2013. 508 с.
11. Козак Ф. В. Забезпечення галузі кадрами. *Нафтогазова галузь України: поступ і особистості*. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0057-0059.pdf> (дата звернення 08.11.2018).
12. Кондрат Р. М., Середницький Л. М. Видобування нафти й газу. Там само. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0031-0038.pdf> (дата звернення 08.11.2018).
13. Кудряшов О. І., Мичак А. Г., Філіпович В. Є. Бориславське нафтогазове родовище – ретроспектива та перспективи. *Стан, проблеми та перспективи нафтогазової галузі України* : збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції, Борислав, 7–9 вересня 2012 р. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2012. С. 18–20.
14. Куротчин І., Данчишак М., Михалевич Л. Історія бурової справи на Україні. Музей нафтової і газової промисловості України. *Бурення*. 2010. 14/03. URL: <http://first-drilling.com.ua/2010/03/istor-ya-burovo-spravi-na-ukra-n> (дата звернення 08.11.2018).
15. Макітра Р. Г., Семенюк М. В. До історії досліджень і використання нафти Прикарпаття. *Актуальные проблемы поисковой и экологической геохимии* : Сб. тезисов Международной научной конф. Киев, 1–2 июля 2014 г. 2014. С. 74–77.
16. Макітра Р., Семенюк М. Розвиток промислового видобутку нафти в Галичині у XIX ст. *Праці Наукового товариства ім. Шевченка. Хімія і біохімія*. 2013. № 33. С. 108–118.
17. Макітра Р., Семенюк М. Сторінки історії нафтового промислу на Прикарпатті (1815–1900 рр.). URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bistream/handle/123456789/59708/50-Makitra.pdf?sequence=1> (дата звернення 08.11.2018).
18. Макітра Р., Семенюк М. Умови видобутку нафти в XIX столітті на теренах Заходу України. *Геологія і геохімія горючих копалин*. 2012. № 3-4(160-161). С. 155–160.
19. Маскаєв А. К., Чередниченко Г. І. Нафтопереробна і нафтохімічна промисловість. *Нафта і газ України* / гол. ред. М. П. Ковалко. Київ : Наукова думка, 1997. С. 214–255.
20. Микулич О. Нафтовий промисел Східної Галичини до середини XIX ст. Видання 2-е, доповнене. Дрогобич, 2004. 32 с.
21. Музичко І. І. Розвиток нафтовидобувної галузі. *Нафта і газ України* / гол. ред. М. П. Ковалко. Київ : Наукова думка, 1997. С. 99–112.
22. Найважливіші родовища нафти і газу Східного Прикарпаття / Вишняков І.Б. та ін. *Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії* / Редактори Калашникова О., Рейхерт Р. Інститут нафти і газу. Видавництво «Наукова думка». Краків-Київ, 2004. С. 116–133.
23. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку XXI ст.) / ДДПУ ім. І. Франка, істор. факультет / наук. ред. Л. Тимошенко. Дрогобич : Коло, 2009. 320 с.
24. Нафтовий комплекс Прикарпаття / Упор. Й. М. Гах. Київ : Наукова думка, 1994. 200 с.
25. Оганов К. О., Осінчук З. П. Нова техніка і технології в нафтовій і газовій промисловості. *Нафта і газ України* / гол. ред. М. П. Ковалко. Київ : Наукова думка, 1997. С. 184–214.
26. Окрепкий Р. М., Омелянчук С. Г. Розвиток геолого-розвідувальних робіт, відкриття нафтових і газових родовищ. Там само. С. 75–77.
27. Осінчук З. П., Кондрат Р. М. Видобуток газу з родовищ Східного Прикарпаття. *Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії* / Редактори: Калашникова О., Рейхерт Р. Інститут нафти і газу. Видавництво «Наукова думка». Краків-Київ, 2004. С. 315–327.
28. Осінчук З. П., Поліник М. М. Буріння свердловин. *Нафтогазова галузь України: поступ і особистості*. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0025-0030.pdf> (дата звернення 08.11.2018).
29. Переробка нафти і газу / Братичак М. М. та ін. Там само. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0047-0052.pdf> (дата звернення 08.11.2018).
30. Про перспективи нарощення видобутку нафти на Прикарпатті / Мончак Л. С. та ін. *Нафтогазова галузь: Перспективи нарощування ресурсної бази* : матеріали Міжнародної науково-технічної конференції, Івано-Франківськ, 23–25 травня 2018 р. С. 14–16.
31. Соскін О. Нафтопереробна промисловість України: хто винен в занепаді і як її відродити? *OSP-UA: info*. URL: <http://osp-ua.info/mainnews/10000-naftopererobna-promislovisht-ukrayini-khto-vinen-v-zanepadi-i-jak-yiyi-vidroditioleg-soskin.html> (дата звернення 08.11.2018).
32. Чебан В., Ляшук Д. Історія розвитку геофізичних методів розвідки корисних копалин у західному регіоні України. *Праці Наукового товариства ім. Шевченка*. Т. XIX : Геологічний збірник. Львів, 2007. С. 213–231.
33. Ярач Ч., Крижанівський Є., Васько І. Підготовка кадрів. Розвиток галузевої науки. *Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії* / Редактори: Калашникова О., Рейхерт Р. Інститут нафти і газу. Видавництво «Наукова думка». Краків-Київ, 2004. С. 461–485.

REFERENCES

1. Biletskyi V., Haiko H., Soluha P. Rozvytok naftovydobutku v Skhidnykh Karpatakh: khronolohiia, znachennia, dosiahnennia [The Development of Oil Production in the Eastern Carpathians: Chronology, Meaning, Achievements]. *Historical Sciences. The East*. 2017. № 1 (147). Pp. 38–41 [in Ukrainian].
2. Bratychak M. M. Vid hazolinovykh zavodiv Prykarpattia do suchasnoi naftererobnoi promyslovosti Ukrainy [From Gasoline Plants of Subcarpathia to the Modern Oil Refining Industry of Ukraine]. *Oil and Gas Industry of Ukraine*. 2013. № 2. Pp. 33–37 [in Ukrainian].
3. Bratychak M., Kossovych L., Penskyi Ya. Naftererobna ta naftokhimichna promyslovist [Oil Refining and Petrochemical Industry]. Oil and Gas of Subcarpathia. Outline of History. (Editors: Kalashnykova Olha, Reikher Roman). Institute of gas and oil. Naukova Dumka Publishers. Krakow-Kyiv, 2004. Pp. 361–399 [in Ukrainian].
4. Vydobutok nafty na Skhidnomu Prykarpatti / Smuk Yu. M. and others [Oil Production in Eastern Subcarpathia]. *Ibid*. Pp. 254–297 [in Ukrainian].
5. Heoloho-heofizychni doslidzhennia Ukrainskoho Prykarpattia / Vyshniakov I. B. and others [Geological and Geophysical Researches of Ukrainian Subcarpathia]. *Ibid*. Pp. 68–79 [in Ukrainian].
6. Drohobyt'sko-Boryslavskiyi promyslovyi raion [Drohobych-Boryslav Industrial Region]: website. URL: http://www.horyzont.narod.ru/encyklopedia2/en_2_drohobycko_borysl.htm (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
7. Z istorii naftovoho Boryslava / Edited by O. Vaskiva, L. Mykhalevycha [From the History of Petroliferous Boryslav]. Boryslav, 2002. 32 p. [in Ukrainian].
8. Ivanytskyi Ye., Mykhalevykh V. Istoriia Boryslavskoho naftopromyslovoho raionu v datakh, podiiakh i faktakh [The History of Boryslav Oil Industry Region in Dates, Events and Facts]. Drohobych : Dobre Sertse Publishers, 1995. 102 p. [in Ukrainian].
9. Inzhenernyi vklad u tekhnolohiiu burinnia sverdlodyn na terytorii Ukrainskoho Prykarpattia / Marukhniak M. I. and others [Engineering Contribution to Well Drilling Technology on the Territory of Ukrainian Subcarpathia]. Oil and Gas of Subcarpathia. Outline of History / Editors: Kalashnykova O., Reikher R. Institute of gas and oil. Naukova Dumka Publishers. Krakow-Kyiv, 2004. Pp. 173–211 [in Ukrainian].
10. Klapchuk V. M. Korysni kopalyny Halychyny: vydobuvannia ta pererobka [Mineral Resources of Galicia: Production and Processing]. Momograph. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Ivano-Frankivsk : Foliant Publishers, 2013. 508 p. [in Ukrainian].
11. Kozak F. V. Zabezpechennia haluzi kadramy [Providing the Industry with Personnel]. Oil and Gas Industry of Ukraine: Progress and Personalities. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0057-0059.pdf> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
12. Kondrat R. M., Srednytskyi L. M. Vydobuvannia nafty y hazu [Oil and Gas Production]. *Ibid*. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0031-0038.pdf> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
13. Kudriashov O. I., Mychak A. H., Filypovych V. Ye. Boryslavske naftohazove rodovyshe – retrospektyva ta perspektyvy [Boryslav Oil and Gas Field – Retrospect and Prospect]. *The Condition, Problems and Perspectives of Oil and Gas Industry of Ukraine: the collection of abstracts of the International Scientific and Practical Conference on September 7–9, 2012 in Boryslav*. Lviv : Lviv Polytechnic National University Publishers, 2012. Pp. 18–20 [in Ukrainian].
14. Kurotchyn I., Danchyshak M., Mykhalevykh L. Istoriia burovoi spravy na Ukraini. Muzei naftovoi i hazovoi promyslovosti Ukrainy [The History of Drilling Business in Ukraine. The Museum of Oil and Gas Industry of Ukraine]. Drilling. 2010. 14/03. URL: <http://first-drilling.com.ua/2010/03/istor-ya-burovo-spravi-na-ukra-n> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
15. Makitra R. H., Semeniuk M. V. Do istorii doslidzhen i vykorystannia nafty Prykarpattia [To the History of Exploration and Use of Subcarpathia Oil]. *Topical Issues of Exploratory and Environmental Geochemistry* : the collection of abstracts of the International Scientific Conference on July 1–2, 2014 in Kyiv City, 2014. Pp. 74–77 [in Ukrainian].
16. Makitra R., Semeniuk M. Rozvytok promyslovoho vydobutku nafty v Halychyni u XIX st. [The Development of Industrial Oil Production in Galicia in the 19th Century]. *Works of Shevchenko Scientific Society. Chemistry and Biochemistry*. 2013. № 33. Pp. 108–118 [in Ukrainian].
17. Makitra R., Semeniuk M. Storinky istorii naftovoho promyslu na Prykarpatti (1815–1900) [Pages of History of Subcarpathia Oil Industry (1815–1900)]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bistream/handle/123456789/59708/50Makitra.pdf?sequence=1> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
18. Makitra R., Semeniuk M. Umovy vydobutku nafty v XIX stolitti na terenakh Zakhodu Ukrainy [The Oil Production Conditions on the Territory of Western Ukraine in the 19th Century]. *Geology and Geochemistry of Fossil Fuels*. 2012. № 3-4(160-161). Pp. 15–160 [in Ukrainian].
19. Maskaiev A. K., Cherednychenko H. I. Naftererobna i naftokhimichna promyslovist [Oil Refining and Petrochemical Industry]. Oil and Gas of Ukraine / Chief editor M. P. Kovalko. Kyiv. Naukova Dumka Publishers, 1997. Pp. 214–255 [in Ukrainian].
20. Mykulych O. Naftovyi promysel Skhidnoi Halychyny do seredyny XIX st. [Eastern Galicia Oil Industry till the Middle of the 19th Century]. Second edition, enlarged. Drohobych, 2004. 32 p. [in Ukrainian].
21. Muzychko I. I. Rozvytok naftovydobuvnoi haluzi [The Development of Oil Extraction Industry]. Oil and Gas of Ukraine / Chief editor M. P. Kovalko. Kyiv : Naukova Dumka Publishers, 1997. Pp. 99–112 [in Ukrainian].
22. Naivazhlyvishchi rodovysheha nafty i hazu Skhidnoho Prykarpattia / Vyshniakov I. B. and others [The Most Important Deposits of Oil and Gas in Eastern Subcarpathia]. Oil and Gas of Subcarpathia. Outline of History / Editors Kalashnykova O., Reikher R. Institute of gas and oil. Naukova Dumka Publishers. Krakow-Kyiv, 2004. Pp. 116–133 [in Ukrainian].

23. Narysy z istorii Drohobycha (vid naidavnishykh chasiv do pochatku XXI st.) [History of Drohobych in Outline (from Ancient Times till the Beginning of the 21st Century)] / Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, History Department / Science editor L. Tymoshenko. Drohobych : Kolo Publishers, 2009. 320 p. [in Ukrainian].
24. Naftovyi kompleks Prykarpattia / Compiler Y. M. Hakh [Oil Complex of Subcarpathia]. Kyiv : Naukova Dumka Publishers, 1994. 200 p. [in Ukrainian].
25. Ohanov K. O., Osinchuk Z. P. Nova tekhnika i tekhnolohii v naftovii i hazovii promyslovosti [New Technology and Techniques in Oil and Gas Industry]. Oil and Gas of Ukraine / Chief editor M. P. Kovalko. Kyiv : Naukova Dumka Publishers, 1997. Pp. 184–214 [in Ukrainian].
26. Okrepkyi R. M., Omelianchuk S. H. Rozvytok heoloho-rozviduvalnykh robot, vidkryttia naftovykh i hazovykh rodovysheh [The Development of Geological Exploration works, Discovery of Oil and Gas Fields]. Ibid. Pp. 75–77.
27. Osinchuk Z.P., Kondrat R.M. Vydobutok hazu z rodovysheh Skhidnoho Prykarpattia [Gas Extraction from the Deposits of Eastern Subcarpathia]. Oil and Gas of Subcarpathia. Outline of History / Editors Kalashnykova O., Reikherth R. Institute of gas and oil. Naukova Dumka Publishers. Krakow-Kyiv, 2004. Pp. 315–327 [in Ukrainian].
28. Osinchuk Z. P., Polinyk M. M. Burinnia sverdlovyn [Well Drilling]. *Oil Industry of Ukraine: Progress and Personalities*. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0025-0030.pdf> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
29. Pererobka nafty i hazu / Bratychak M. M. and others [Oil and Gas Refining]. Ibid. URL: <http://www.logos.biz.ua/proj/naftogaz/pdf/0047-0052.pdf> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
30. Pro perspektyvy naroshchennia vydobutku nafty na Prykarpatti / Monchak L. S. and others [About the Prospects of Increasing Oil Production in Subcarpathia]. *Oil Industry: Prospects of Resource Base Upbuilding* : materials of the International Scientific and Technical Conference on May 23–25, 2018. Ivano-Frankivsk, 2018. Pp. 14–16 [in Ukrainian].
31. Soskin O. Naftopererobna promyslovist Ukrainy: khto vynen v zanepadi i yak yii vidrodyty? [Oil Refining Industry of Ukraine: Who Is Guilty of Decay and How to Revive It?]. OSP-UA: info. URL: <http://osp-ua.info/mainnews/10000-naftopererobna-promislovist-ukrayini-khto-vinen-v-zanepadi-i-jak-yiyi-vidroditi-oleg-soskin.html> (last accessed data 08.11.2018) [in Ukrainian].
32. Cheban V., Liashchuk D. Istoriia rozvytku heofizychnykh metodiv rozvidky korysnykh kopalyn u zakhidnomu rehioni Ukrainy [The History of Development of Geophysical Methods of Mineral Resources Exploration in Western Ukraine]. *Works of Shevchenko Scientific Society*. Volume XIX: Geological collected works. Lviv, 2007. Pp. 213–231 [in Ukrainian].
33. Yarach Ch., Kryzhanivskiy Ye., Vasko I. Pidhotovka kadriv. Rozvytok haluzevoi nauky [Personnel Training. The Development of Industry Science]. Oil and Gas of Subcarpathia. Outline of History / Editors Kalashnykova O., Reikherth R. Institute of gas and oil. Naukova Dumka Publishers. Krakow-Kyiv, 2004. Pp. 461–485 [in Ukrainian].

Maria GEORGIEVA,
Doctor of Philosophy in Historical Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory
and History of State and Law
National Transport University
(Kiev, Ukraine) georgievamasha@ukr.net

EFFECT OF EURO-INTEGRATION PROCESSES ON THE AGRICULTURAL SECTOR OF THE ECONOMY OF BULGARIA

The development of integration at the European level is a modern sign of progressive changes in agriculture and a relatively new direction in the research of the national agrarian science. European benchmarks provide the agricultural sector with an appropriate vector of development and open up new opportunities for agricultural rebirth and create additional comparative advantages in the agro-food market in the face of globalization of the economy. A serious step from the point of view of deepening of trade relations between Ukraine and the EU should be the Free Trade Agreement (FTA), which will facilitate the approximation of the national agricultural sector of the economy to European standards, its adaptation to the Common Agricultural Policy of the EU (CAP) and expansion of the presence on Ukrainian agro-food the market of new EU member states.

In order to successfully solve the problems of European integration, the agrarian sector of Ukraine's economy has sufficient prerequisites: a rich natural resource and export potential, a strong human capital, a gradually growing investment attractiveness, a preserved pattern of rural life and centuries-old traditions of agriculture. In this context, research and scientific understanding of the experience of creating a European agrarian model will contribute to structural reforms in the field of agriculture and to increase the competitiveness of agri-food products in the European and world markets.

At the same time, the awareness of opportunities, as well as the probability of the challenges of European integration processes for the domestic agrarian sector of the economy, is extremely important in the context of deepening of the economic crisis.

Thus, the level of readiness of the domestic agrarian sector of the economy to the conditions of European integration, as compared to the CEE countries that joined the EU in the last wave shows that similar transformations in our country did not occur, which is due to the relevance of this study.

Key words: Eurointegration, Ukraine, Bulgaria, European Union, agriculture, agrarian sector.

Марія ГЕОРГІЄВА,
orcid.org/0000-0002-0567-1589
доктор філософії з історичних наук,
доцент кафедри теорії та історії держави і права
Національного транспортного університету
(Київ, Україна) georgievamasha@ukr.net

ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА АГРАРНИЙ СЕКТОР ЕКОНОМІКИ БОЛГАРІЇ

У статті досліджено розвиток аграрного сектору економіки Болгарії в євроінтеграційних та глобалізаційних умовах та окреслено шляхи реформування сільського господарства Болгарії у відповідності до європейських стандартів. Проаналізовано положення Європейської угоди, які відображають умови щодо розвитку болгарської сільськогосподарської сфери. Особливу увагу приділено негативним наслідкам для сільського господарства Болгарії від її асоційованого членства з ЄС. Розглянуто перспективи євроінтеграції для аграрного сектору економіки Болгарії.

Ключові слова: євроінтеграція, Україна, Болгарія, Європейський Союз, сільське господарство, аграрний сектор.

Formulation of the problem. Adaptation of the domestic agrarian sector of the economy to the conditions and requirements of the European Union is a complicated and controversial process. Due to the natural and economic features of the agricultural sector, its long internal and external isolation from

developed European countries, significant differences between Ukraine and the EU in determining priorities of the state agricultural policy, scientific discussions about the available European integration perspectives of the agrarian sector are continuing. Extremely important in these conditions is an assessment of the

positive and possible negative consequences of Bulgaria's accession to the EU, the development of its own scenarios for European integration for the agrarian sector of the Ukrainian economy based on Bulgarian experience.

Since 1993, when the decision of the Verkhovna Rada of Ukraine "On the main directions of foreign policy of Ukraine" declared the desire to acquire membership in the European Union (Гайдуцький, 2013), the leadership of our country signed and implemented a number of important bilateral and multilateral agreements, created a proper institutional basis for a bilateral dialogue between the official Kyiv and Brussels. However, the Partnership and Cooperation Agreement between Ukraine and the EU and the EU-Ukraine Action Plan, like the Eastern Partnership, did not provide for mechanisms that would allow Ukraine to become a member of a united Europe. In addition, none of these documents mentioned the eurointegration prospects of official Kyiv. A new impetus to the bilateral dialogue was given in 2009, when on June 16 at the 13th meeting of the EU-Ukraine Cooperation Council the "EU-Ukraine Association Agenda" was approved. Work on the text of the Association Agreement continued until the end of 2011, and on March 30, 2012, the heads of the negotiating delegations of Ukraine and the European Union argued the text of the document (Гайдуцький, 2013).

Undoubtedly, this important and long-awaited event can be considered a milestone in the path of Ukraine to the EU, since it is from the Association Agreement that our western neighbors started their way to a united Europe. It is quite obvious that the EU 2012 is not a European community in the 1993 model, when it signed the association agreements with Bulgaria, the Czech Republic, Slovakia and Romania, as it is impossible to compare the situation in those countries then, and now in Ukraine. However, without questioning the grandeur of the old Roman saying that "it is impossible to enter a single river twice", one should use positive experience and take into account the disadvantages that occurred when approaching the EU's neighbors to Ukraine, in particular Bulgaria.

Research analysis. Bulgarian scientists made a significant contribution to the study of the problems of Bulgaria-EU relations, the issues of the agrarian sector in the context of European integration processes and the analysis of Bulgaria's globalization problems – С. Grozdanova (Грозданова, 2016), І. Baeva (Баева, 1999), D. Vachkov (Вачков, 2011), D. Ruscheva (Русчева, 2010). Their results allow us to form a system of knowledge on the European integration perspective of the Bulgarian agrarian sector of the Bulgarian economy.

The purpose of the article. Identify the main advantages and disadvantages for Bulgarian agrarian commodity producers when Bulgaria joins the EU and assess their impact on the development of the agricultural sector in Bulgaria.

Presenting main material. According to the State Statistics Service of Ukraine, Ukraine's foreign trade was characterized by a negative balance, the balance of which in recent years was balanced from 4.8 billion dollars. The US (2009 figure) to 17.7 billion dollars USA (2008 indicator). It should be noted that Ukraine fiscal year 2011 ended with a negative balance of \$ 12.7 billion (Гайдуцький, 2013). At the same time, the economy of Ukraine, which has a positive surplus in foreign trade, is agriculture. For example, in 2010 the export of agrarian sector products amounted to 10.2 billion dollars USA, while imports – 6.05 billion dollars USA. The tendency to increase the positive foreign economic balance of Ukrainian agricultural products and its significant share in the foreign trade of our state have led to the need for proper and versatile preparation of the agrarian sector to deepen Ukraine's integration with the EU. Based on the fact that Bulgaria was economically the most similar to Ukraine among the states that joined the EU in 2004 and 2007, at the time when work on the economic component of the Association Agreement continued (Гайдуцький, 2013), we consider an extremely valuable borrowing of Bulgarian European integration experience and an analysis of the difficulties faced by the Bulgarian agricultural sector within the framework of the process.

At the same time, with the onset of radical political, social and socio-economic transformations in Bulgaria among the political elites, the idea of becoming a member of an associate member of the European communities was formed. The factors that pushed Bulgaria to such a step were the decline in Bulgarian exports of agricultural products in the markets of its southern neighbors and the realization that the agreement with the EEC would facilitate the access of Bulgarian goods to the markets of the member countries of the association. At the same time, Bulgarians relied on new opportunities for access to state-of-the-art technologies, increased opportunities for receiving financial assistance, rebuilding the Bulgarian economy and accelerating economic development (Русчева, 2010: 83).

In May 1990, the Bulgarian government applied for membership as an associate member of the European Communities (Овсяный, 2002: 217). After almost a yearly negotiation process in November 1991, the procedure for initialing the relevant agreement took place. It should be noted that the negotiations were

extremely difficult, since, together with it both the Czech Republic and Romania, it was necessary to negotiate not only with the European Commission authorized by Brussels, but also with all twelve member-states of the Community (Вачков, 2011: 334). In fact, by the end of the summer, it was not possible to unblock the approval of draft association agreements due to the lack of “twelve” agreement on the opening of markets for imports from applicant countries. The greatest controversy arose in the issue of importing coal, steel, textiles and agricultural products. Jacques Delors, European Commission president, condemned European politicians to the point that they initially pronounced “sentimental speeches” on democracy and a free market, and then “shut the door to Bulgarian tomatoes and grapes” (Баева, 1999: 371).

Eventually, after long negotiations, on March 8, 1993, an agreement was signed establishing an association between the Republic of Bulgaria and the European Communities and their member countries. The European agreement, which was subsequently enumerated by the said document, was concluded for an indefinite period; it should have come into being on the first day of the new month after all parties have ratified it (Баева, 1999: 373). Due to delay in ratification of the agreement by the EU member states, the European agreement entered into force only on February 1, 1995. However, since March 1994, the trade part of the treaty – the Transition Agreement (Баева, 1999: 373) has begun to act since March 1994.

In the Agreement, one of the central places was allocated to economic issues. In particular, among the goals of associate membership, “support for the development of trade and harmonious economic relations between the Parties, in order to promote dynamic economic development and prosperity in Bulgaria” was identified in the second place (Баева, 1999: 373). True, such a wording did not cover all goods. Guided by the concern for the protection of their own producers, European politicians advocated imposing restrictions on “vulnerable” products (agricultural products, steel, coal, textiles) and, reluctantly, only agreed to partially open their markets for agricultural products.

The third part of the Agreement is devoted to the issue of movement of goods. It should be noted that the provisions relating to trade in agricultural and non-agricultural (industrial) goods were fundamentally different. With regard to industrial goods, the Agreement envisaged the introduction of a free trade area, i.e. customs duties, quantitative and other restrictions on the border between Bulgaria and the Communities were eliminated. A completely different situation was with trade in agricultural commodities. Although the share of agricultural products in both

export and import of Bulgaria is several times lower than the share of industrial products (Йовчева 2007: 219), however, special attention of both parties to this sphere caused the situation where the Association did not foresee the extension of the zone free trade. In view of the well-developed system of protecting the Union agricultural market, Brussels went exclusively to a limited and selective liberalization. That is, liberalization covered only some agricultural commodities. In addition, it was only a matter of partial reduction, rather than the elimination of trade barriers.

For some goods manufactured in Bulgaria, the duty in the EU was reduced one time in 1994, while others during the 3–5 years gradually increased preferences. Facilitating access to the EU market was to reduce customs duties and / or so-called “alignment” surcharges that protected the common market from imports. However, the reduction of duties and surcharges concerned the exceptionally well-defined number of goods. For export, which exceeded certain quotas, there were no privileges (Йовчева, 2007: 223).

The additional problem that prevented the export of agricultural products from Bulgaria to the EU was the procedures that had to be followed to obtain preferences. The licensing system envisaged a number of conditions that had to be met, and therefore it was unprofitable to seek preferences for minor consignments of goods. In general, only 27% of Bulgaria’s agricultural exports to the EU were foreseen to reduce non-quantifiable duties. Hence, facilitating access to the EU market was modest.

The liberalization of access to the Bulgarian agricultural market has been outlined in a much simpler way. First of all, this was due to the lack of a developed system of protection against competitive import goods coming from member countries of the united Europe. On March 1, 1994, Bulgaria reduced duties on 246 agricultural products, which accounted for 24.8% of imports from the EU countries. The decrease was 10%, most often from 35% to 25%, or 25% to 15%. In early 1997, Bulgaria abolished the ban on the import of ethyl alcohol and non-aromatic vodka, as well as quantitative restrictions on imports of other alcoholic beverages from the EU. The entire restriction on imports of food products was abolished on January 1, 1999 (Русчева, 2010: 80).

At the same time, the European agreement contained several so-called “safeguard clauses”, that is, provisions that allowed the parties to impose certain restrictions or new safeguards on imports in clearly defined situations. The safeguard clause relating to trade in agricultural products states: “<...> if, given the particular vulnerability of agricultural markets, the import of products of one of the Parties that is the sub-

ject of a concession <...> will lead to serious concerns in the markets of the other Party, the two Parties will without delay carry out advice to find the appropriate solution to the problem. Until a solution to the problem is found, the Party concerned may apply the means that it considers necessary” (Русчева, 2010: 84).

In assessing the consequences of Bulgaria’s becoming an associated member of the EU for Bulgarian agriculture, the high degree of complexity of this case should be noted. The fact is that the analysis is complicated by a number of factors, which, acting in parallel, practically do not allow to distinguish the actual consequences of the signing of the European agreement. First, we note that the effects of liberalization within the framework of acquiring associate membership were superimposed on the consequences of the transformation associated with the transition of the Bulgarian economy from command-administrative to market-based management. Another factor complicating the assessment of the agreement, since 1995, was the effects of innovations in world trade after the Uruguay Round of trade negotiations and the creation of the WTO.

Assessing the signing by Bulgaria of the European agreement, in general, one cannot but agree with the famous Bulgarian researcher D. Vackov, that this fact should be recognized for the success of the Bulgarian state. International economic integration was an objective historical phenomenon and is currently the most effective way of accelerating the economic development of European states. Beginning of the integration of Bulgaria with the European Union was the most important and at the same time the most effective external factor that facilitated and, most likely, made possible a quick restructuring of the Bulgarian economy (Вачков, 2011: 271).

The European Agreement, as the first and one of the most important treaties concluded by Bulgaria in the 1990s, served as a stabilizing factor for the Bulgarian trade policy and economic system. By helping in economic stabilization, the deal simultaneously provided greater predictability of the economic system and a safe framework for both Bulgarian and foreign investors. The implementation of the European agreement has led to an increase in the credibility of Bulgaria as a reliable trading partner. A concrete manifestation of such a positive impact was the improvement of the position of the Bulgarian state in the international financial markets, which enabled the negotiations to reduce foreign debt in Paris and London clubs successfully and affect the inflow of foreign capital to Bulgaria (Грозданова, 2016: 73).

The above factors contributed to the fact that in 1997 Bulgaria was credited to 10 new investment markets with the highest degree of reliability. During

1990–1998 the import of investment capital to Bulgaria amounted to 29 billion dollars USA (Йовчева 2007: 196). True, this fact was not closely related to Bulgarian agriculture. In our opinion, the provision contained in Article 45 of the Treaty, which allowed entrepreneurs from the EU to only lease land in Bulgaria (Йовчева, 2007: 197–198), led to a situation where the share of foreign investment in the agricultural sector was fairly low. We would like to emphasize that the separate principles and conditions on which Bulgaria signed the Association Agreement were not useful for her. To a large extent, this was the case for the agricultural sector. In particular, Bulgaria has committed itself to abolishing quotas for import of agricultural products from EU countries for 5 years. It should be borne in mind that the Bulgarian agrarian sector was obsolete in the early 1990’s and was characterized by a low level of state subsidies. At the same time, agriculture in the member states of the European Union was much more efficient, with subsidies of 40–60% (Баева, 1999: 201). In these circumstances, this step was unequivocally unjustified.

Even during the reign of command and administrative methods of management, the countries of Western Europe were considered as the main consumers of Bulgarian agrarian products. During the discussion of the terms of the European agreement, it was envisaged that Bulgaria would have a small negative trade balance in the turnover of industrial goods. At the same time, it was believed that it would be balanced by agricultural products. However, this scenario has not been implemented. A big surprise for Bulgarian economists and analysts was that, since the mid-1990s, the trade in agro-manufactured goods had a negative balance for Bulgaria. In particular, in 1996, the negative balance was 0.5 billion dollars USA (Баева, 1999: 203). During 1991–1997, the value of Bulgarian exports of agricultural products to the EU decreased by 7%, while exports increased by almost twice. The share of agricultural products in Bulgarian exports to the EU has also decreased. In 1991, it was 17.4%, and seven years after the signing of the Association Agreement it accounted for only 7.6%. Also, from 63% (1993) to 39% (1997), the share of Bulgarian agri-food products that were exported to united Europe decreased due to the expansion of export supplies to the markets of eastern neighbors [13, s. 22]. All this happened against the backdrop of the “bay” of the Bulgarian market for agricultural products originating from the EU countries (Грозданова, 2016: 180).

As such negative tendencies associated with the deterioration of agricultural trade balance indicators were also observed in other countries of Southern Europe, this gives grounds for arguing that one of

the reasons for this was the European agreement. The funds provided in the contract were insufficient, and the countries of Southern Europe, including Bulgaria, failed to maintain an additional surplus in foreign trade in products of the agro-industrial complex.

Conclusions. In these circumstances, it is worth paying attention to the factors that led to the terms of the agreement unfavorable for Bulgaria. First of all, we note the weakness of the negotiating position of Bulgaria. Country in the early 90's of the twentieth century. was in an extremely difficult economic situation and hoped for overseas support. It was the Bulgarian side that depended on reaching agreement, establishing close contacts, and subsequently gaining full membership in the Union. Negotiations with an economically much stronger partner forced the Bulgarian representatives to conclude, which was a peculiar pay for the conclusion of the deal.

The growing skepticism of the Western European states regarding the assistance and potential accession of the countries of Southern and Central-Eastern Europe to the Communities provoked a situation in which a number of Member States were not subject to significant concessions for Bulgaria and its neighbors. Bulgarian diplomats realized that the deal was partly inadequate to their interests, but at the same time they understood that due to the EU's tough stance, it was not possible to achieve bigger concessions.

The situation when the conditions of the agricultural sector were not completely favorable for Bul-

garia in the European Agreement were taken into account by the Bulgarian side during negotiations on gaining full membership in the EU. Undoubtedly, the level of financial support provided to Bulgarian peasants was lower than that received by the workers of the respective sphere of the countries that joined the European Communities of the European Union during the previous enlargements. However, it was the Bulgarian farmers who, on the eve of Bulgaria's accession to the EU, were the largest Euroskeptics, received the greatest profit from the 2007 enlargement (Овсяный, 2002: 321).

Ukraine has made a significant step towards becoming an association with the EU. However, as the experience of neighboring countries testifies, even the acquisition of the status of an associate member may pose certain difficulties. In the case of Bulgaria, the conditions under which the association was concluded were not entirely favorable for the agricultural sector. The high level of Ukrainian agriculture, which has not been fully disclosed, allows us to maintain a stable balance of agricultural trade in foreign trade. It is fundamentally important that the conditions on which Ukraine will form an association with the EU has not changed the state of affairs. In our opinion, one of the factors that could help this is the inclusion and prevention of Bulgarian miscalculations in the agricultural sector by Ukrainian diplomats in the process of preparing and conducting appropriate negotiations.

BIBLIOGRAPHY

1. Баева И. Модерна България: Сборник исторически изследвания в чест на 65 – годишните на проф. д-р Величко Георгиев и акад. Илчо Димитров. София : Аве факта, 1999. 396 с.
2. Вачков Д. НРБ от началото до края. София : Институт за изследване на близкото минало, 2011. 480 с.
3. Гайдучкий П. Україна – ЄС: проблеми інтеграції. *Джерело тижня*. 2013. 7 червня. URL: <http://agroconf.org/content/gaydukiyukraina-es-problemy-integracii>
4. Грозданова С. Предпоставки за интегриране на селскостопанската и продоволствената политика. *Научноизследователски проект*. София : Циела, 2016. 189 с.
5. Йовчева Г. Стопанска история на България. Документи и казуси. Ямбол : Светлина, 2007. 408 с.
6. Овсяный Н. История Болгарии. Москва : Монолит-Евролинц-Традиция, 2002. 337 с.
7. Русчева Д. Продоволствените ресурси на България при осъществяване на Общата селскостопанска политика на ЕС. София : Унив. изд. “Св. Климент Охридски”, 2010. 151 с.

REFERENCES

1. Baeva I. Moderna Bŭlgariya: Sbornik istoricheski izsledvaniya v chest na 65 – godishnite na prof. d-r Velichko Georgiev i akad. Ilcho Dimitrov. Sofiya : Ave fakta, 1999. 396 p. [in Bolgarii]
2. Vachkov D. NRB ot nachaloto do kraya. Sofiya : Institut za izsledvane na blizkoto minalo, 2011. 480 s. [in Bolgarii]
3. Grozdanova S. Predpostavki za integrirane na selskostopanskata i prodovolstvenata politika. Nauchnoizsledovateliski projekt. Sofiya : Ciela, 2016. 189s. [in Bolgarii]
4. Ŭovcheva G. Stopanska istoriya na Bŭlgariya. Dokumenti i kazusi. Yambol : Svetlina, 2007. 408 s. [in Bolgarii]
5. Ovsyanyĭ N. Istoriya Bolgarii. Moscow : Monolit-Evrolints-Traditsiya, 2002. 337 s. [in Bolgarii]
6. Ruscheva D. Prodovolstvenite resursi na Bŭlgariya pri osŭshchestvyavane na Obshtata selskostopanska politika na ES. Sofiya : Univ. izd. “Sv. Kliment Okhridski”, 2010. 151 s. [in Bolgarii]

УДК 911.2(477.87)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166081>

Іван ГОДЯ,
orcid.org/0000-0002-4027-8811
кандидат економічних наук,
доцент кафедри туристичної інфраструктури і сервісу
факультету туризму та міжнародних комунікацій
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна), *dz2352@gmail.com*

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ САДОВО-ПАРКОВОГО ТУРИЗМУ ЗАКАРПАТТЯ

У статті визначено місце садово-паркового туризму в структурі геотуризму в світі та Україні, його сутність і завдання; коротко подано історію розвитку цього різновиду туризму. Охарактеризовано основні об'єкти садово-паркового туризму загальнодержавного і місцевого значення на Закарпатті. Визначено основні проблеми розвитку садово-паркового туризму в регіоні.

Ключові слова: геотуризм, садово-парковий туризм, садово-паркове мистецтво, ландшафт, природно-заповідний фонд, фестиваль квітів.

Ivan HODIA,
*PhD, Associate Professor of the Department
of tourism infrastructure and services,
Faculty of Tourism and International Communications
Uzhhorod National University
(Uzhgorod, Ukraine), dz2352@gmail.com*

DEVELOPMENT OF GARDEN-PARKING TOURISM OF TRANSCARPATHIA

The article defines the place of garden tourism in the structure of the geotourism in the world and Ukraine, its essence and tasks. A short history of the development of this type of tourism is presented. The main objects of garden and park tourism of national and local significance in Transcarpathia are described. It is identified the main problems of development of garden tourism in the region.

It focuses on the specifics of garden and park (garden, park, flower) tourism, which consists in the fact that, on the one hand, it only begins to spread in the world, and on the other hand, landscape gardening has a long history. Its origin dates back to the ages and is a sign of civilization, the cultivation of the natural environment. Landscape art belongs to synthetic arts and is one of the most complex and time-consuming, because it operates within animate things and living creatures – plants.

The article emphasizes that parks-monuments of garden art are the most prominent and valuable examples of park construction in order to protect them and use them for aesthetic, educational, scientific, environmental and recreational purposes. The park-sights of garden-park art of the national importance are nature protection recreational establishments. It is noted that all in Ukraine there are 88 parks-monuments of garden art of national and 426 local significance.

It is noted that the park of the sanatorium “Carpathians” and the Uzhhorod Botanical Garden belong to landscapes of state-of-the-art landscape of national significance. Among the most important Transcarpathian parks, the local significance is the Laudona and Podzamkovy Park in Uzhgorod, the Park Pereni in the Vineyard, the park of 140 exotic trees and bushes in Mukachevo, the Wagner Park in the Nevytsky Castle, and others. Great demand for tourists is the tour “Sakura Flower in Uzhgorod”, a two-day tour “In the Valley of Daffodils”. During the journey, tourists will be able to get acquainted with such objects of gardening art as Valley of Narcissus, the park of the sanatorium “Karpaty”, parks of Mukachevo and others.

It is emphasized that one of the main problems of development of garden-park tourism in the Transcarpathia is the problem of using and preserving monuments of garden art and other objects of tourism. Problems also remain the issue of garden architecture. Many old monuments are destroyed, and new ones are not created. Hope that the situation with the development of landscape gardening in the region will improve, to a certain extent, is related to the arrival of young specialists in this field. Therefore, it is extremely important to train skilled specialists in the field of garden art.

Key words: geotourism, garden-park tourism, landscape gardening, landscape, natural reserve fund, flower festival.

Постановка проблеми. Хоча Закарпаття є надзвичайно перспективним регіоном України з погляду туризму, рекреації та відпочинку, туристична галузь регіону лише починає набирати обертів. У перші десятиліття ХХІ ст. туризм став головною стратегічною галуззю народного гос-

подарства Закарпаття. Важливо наголосити, що майже всі види туризму, які нині культивуються в нашій області, почали розвивати ще за часів перебування краю у складі Австро-Угорської дуалістичної монархії та Чехословацької республіки. На початку розбудови української державності в 90-х рр. туристична галузь функціонувала, базуючись на колишніх радянських санаторно-курортних об'єктах і виїзному туризмі (Шандор, Туристична галузь...).

Серед численних видів туризму нашої області набуває дедалі більшої популярності геотуризм – розділ пізнавального туризму, що ґрунтується на вивченні геологічних (геоморфологічних) об'єктів і процесів, а також отриманні від контакту з ними естетичного задоволення. Деякі вчені розглядають геотуризм як певний різновид краєзнавчого туризму, що має багато спільного з кваліфікованим (активним) туризмом.

Як відзначає Ф. Ф. Шандор, у багатьох регіонах Закарпаття створені геопарки та ландшафтні парки, які задовольняють культурні й рекреаційні потреби туристів. У Закарпатській області наявні три великі природозаповідні території, придатні для геотуризму. Найбільшим за площею є Карпатський біосферний заповідник. Він займає майже 2,5% території Карпатського регіону. Його екосистеми віднесені до найцінніших на нашій планеті і з 1993 р. входять до міжнародної мережі біосферних резерватів ЮНЕСКО. Загальна площа заповідника – 53,63 тис. га. У складі Карпатського біосферного заповідника налічується шість відокремлених масивів і ботанічні заказники державного значення «Чорна Гора» і «Юліївська Гора» (Виноградівський р-н). Вони розміщені на території Рахівського, Тячівського, Хустського і Виноградівського районів (Шандор. Про садово-парковий...).

Важливою складовою частиною геотуризму є садово-парковий туризм (садовий, парковий, квітковий) – різновид туризму, пов'язаний із відвідуванням місцевостей садово-паркового мистецтва. Специфіка цього різновиду туризму полягає в тому, що, з одного боку, він тільки починає розповсюджуватися у світі, а з іншого – садово-паркове мистецтво має давню історію. Його виникнення сягає вглиб віків і є ознакою цивілізації, окультурення природного середовища. Садово-паркове мистецтво належить до синтетичних видів мистецтв і є одним із найбільш складних і трудомістких, адже оперує з неживими речами і живими істотами – рослинами.

Наявність численних пам'яток садово-паркового мистецтва в Україні робить перспективним

розвиток садово-паркового туризму в нашій країні загалом і на Закарпатті зокрема. Спеціальні пропозиції, пов'язані з відвідуванням мальовничих садів і парків Ужгорода (парку Лаудона, ботанічного саду), Мукачева (період цвітіння сакур і магнолій), Хуста (період цвітіння нарцисів), а також фестивалів квітів – фестивалю троянд у селі Дідово, – одна з туристичних новинок, яка повинна залучити гостей і посприяти розвитку внутрішнього туризму Закарпаття (Шандор. Про садово-парковий...).

Аналіз досліджень. На жаль, дослідженням садово-паркового туризму в Україні загалом і Закарпатті зокрема присвячено мало уваги. В. І. Білоус (Білоус, 2001) подає коротку історію розвитку та методів створення художніх садів, Г. І. Денисик та І. В. Кравцова (Денисик, Кравцова, 2012) досліджують садово-паркові ландшафти Правобережного лісостепу України; В. Гетьман (Гетьман, 2010), А. В. Кічура (Кічура, 2009), Н. В. Чир (Чир, 2016) розкривають актуальні питання дослідження природно-заповідного фонду Закарпатської області, залишаючи питання садово-паркового туризму поза увагою.

Мета статті – з'ясувати історію та нинішній стан розвитку садово-паркового туризму Закарпаття.

Виклад основного матеріалу. Поняття «сад» і «парк» досить близькі один до одного і часто бувають взаємозамінними. Але вони мають різні функції і є цілком самостійними об'єктами людської діяльності.

Сад – переважно сільськогосподарський об'єкт для вирощування й отримання фруктів і ягід, а парк – мистецький об'єкт з особливим розплануванням, включенням різних архітектурних споруд від малих архітектурних форм (альтанки, павільйони) до палаців, театрів, стадіонів, різних спортивних майданчиків. Частка історичних парків мала у своєму складі й ділянку плодового саду (плодовий сад і город у замку Віландрі, в парку Во ле Віконт (Франція), в парках передмість Санкт-Петербурга, італійський парк XVII ст. в замку Підгірці (Україна) мав ділянку винограднику). У сучасних парках від цих настанов зазвичай відходять, а функції плодового саду і парку розмежовують (Бейдик, 2001: 114).

М. М. Кляп і Ф. Ф. Шандор визначають сад як територію з посадженими людиною плодовими деревами та чагарниками. Також у саду можуть рости декоративні чагарники, квіти, бути присутніми елементи городу. Сади бувають різних типів: ботанічний; зимовий; фруктовий; плодовий; японський і його різновид – Сад каменів. Також

садом називають город із посадженими плодово-ягідними культурами (Кляп, Шандор, 2011: 269).

Парк – це спеціальна обмежена територія (природна чи штучна), виділена переважно з метою рекреації, відпочинку. У побуті слова «парк» і «сад» далеко не розійшлися. Тому широко використовується словосполучення «садово-паркове мистецтво». М. М. Кляп і Ф. Ф. Шандор виділяють такі основні типи парків: англійський; ботанічний; дендропарк; водний парк; зоологічний; лісопарк; національний парк; парк культури і відпочинку; парк розваг; природний парк; французький; приватний; етнокультурний (Кляп, Шандор, 2011: 270).

Нерідко сади і парки набувають статусу пам'яток. Пам'ятки садово-паркового мистецтва – це історико-культурні пам'ятки, що органічно включають у свій склад рослини, особливості ландшафту (пагорби, джерела води та водоспади, долини ручаїв чи річок, камені, скелі, дальні пейзажні перспективи, іноді заболочені ділянки), архітектурні споруди, скульптури, квітники тощо.

В історії суспільства створення історико-культурних ландшафтів і, зокрема, об'єктів садово-паркового мистецтва почалося ще в Давньому Єгипті близько 4 тис. років до н. е. Особливого розмаху садово-паркове мистецтво досягло в період розквіту стародавньої столиці Єгипту – Фів, де будували розкішні вілли, оточені садами. Численні рослини спеціально привозили з інших країн (Терлецький та ін., 1985: 7).

Персія та Індія також відрізнялися високим рівнем розвитку садово-паркового мистецтва. Основою їх суворо геометричного (регулярного) планування був т. зв. «чор-бак» – чотири квадрати. Алеї, викладені плитами, перетиналися під прямим кутом, а простір між ними заповнювався густими деревними насадженнями, ставками і розкішними квітниками (Гостев, Юскевич, 1991: 7).

У стародавніх державах європейського Середземномор'я спостерігаються різні тенденції щодо композиційного використання рельєфу як ландшафтно-складової частини. Вони пов'язані із загальними відмінностями у художній культурі. Зокрема, грецькому підходу в архітектурі та мистецтві властиве прагнення до гармонії з природою, до максимально можливої злитості з навколишніми ландшафтами.

Завдяки завойовницьким походам Олександра Македонського суспільство античної Греції опинилося під впливом культури і традицій Єгипту, Індії і Персії. Садово-паркове мистецтво не було винятком. Греки привнесли в проектування куль-

турних ландшафтів і нову тенденцію – більш вільне композиційне рішення. Оскільки грецькому мистецтву спочатку було властиве прагнення до гармонії з природою, сади і парки уподібнювалися живому організму, що перебуває в тісному зв'язку з природним оточенням і людиною. У цьому контексті слід зазначити основні принципи містобудування Аристотеля (IV ст. до н. е.), який вважав, що проектування і населеного пункту, і парку повинно розглядатися не лише як комплекс технічних питань, але й із погляду художності (Терлецький та ін., 1985: 8).

У Стародавньому Римі, навпаки, проголошували ідею протиставлення геометричних і прямолінійних форм штучного ландшафту вільній мальовничості навколишньої природи. Римська традиція вважала за краще регулярне планування не тільки вулиць і площ, але і замських вілл, оточених великими садами. Вілли переважно будувалися у гірській місцевості, тому мали ступеневе композиційне рішення.

Найбільш відомими шедеврами паркобудівництва Європи минулих століть визнано сад Бальбі у Флоренції (Італія), парк Сан-Сусі у Потсдамі (Німеччина), палацовий парк у Версалі (Франція) та Національний дендрологічний парк «Софіївка» (Україна). Досить відомі Санкт-Петербурзькі палацові комплекси (Росія) (Юдина, 2002: 87).

Ще за часів Київської Русі слов'яни змінювали різні природні об'єкти, що знаходилися на території храмів. Заповідні гаї називалися в них «божеліссям», «праведним лісом», «святи бором». У священних гаях заборонялося рубати дерева, ламати гілки, косити траву. У неналежний час туди навіть заборонялося ходити. Тоді така заборона називалася заповіданням. Заповідання проголошувалося урочисто, перед великими зібраннями людей. Лісові урочища обходили зі священиками й образами, свяченою водою і молитвами, оголошуючи заборону рубати дерева кілька років. Старі дерева часто обносилися огорожею, і за огорожу міг заходити тільки жрець. Крім лісових гаїв, у слов'ян заповідними вважалися деякі озера, річки, великі валуни, вигадливі камені і гори (Садовенко, 1987: 11).

Корисну роль у збереженні лісів відіграли монастирі, при яких вони ретельно охоронялися і подекуди збереглися дотепер, ставши основою деяких сучасних заповідників, парків, заказників. На кінець XX ст. природно-заповідний фонд (далі – ПЗФ) України включав 3 біосферні та 14 природних заповідників, 7 національних парків і 6 596 заказників, пам'яток природи, ботанічних садів, зоологічних і дендрологічних парків, парків-пам'яток та ін. (Садовенко, 1987: 11).

Згідно з українським законодавством парками-пам'ятками садово-паркового мистецтва оголошуються найбільш визначні та цінні зразки паркового будівництва з метою охорони їх і використання в естетичних, виховних, наукових, природоохоронних та оздоровчих цілях. Парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва загальнодержавного значення є природоохоронними рекреаційними установами. Оголошення парків-пам'яток садово-паркового мистецтва проводиться з вилученням у встановленому порядку або без вилучення земельних ділянок, водних та інших природних об'єктів у їх власників або користувачів. На території парків-пам'яток садово-паркового мистецтва можуть проводитися наукові дослідження. На їх території забороняється будь-яка діяльність, що не пов'язана з виконанням покладених на них завдань і загрожує їх збереженню. На території пам'яток садово-паркового мистецтва забезпечується проведення екскурсій і масовий відпочинок населення.

Всього в нашій країні налічується 88 парків-пам'яток садово-паркового мистецтва загальнодержавного і 426 місцевого значення (Маленков, 2011: 27).

В Україні знаними взірцями садово-паркового мистецтва вважають парк «Софіївка», Державний Нікітський ботанічний сад, дендрологічні парки «Олександрія», «Тростянець», «Веселі Боковеньки», магнатські палацові парки Західної України та ін.

Серед регіонів-лідерів, що мають високий «процент заповідності», й Закарпатська область – 13,4%.

За загальним правилом, до системи територій та об'єктів особливої державної охорони включають території (акваторії), на яких збереглися майже незмінні чи частково змінені природні ландшафти. Вони охороняються як національне надбання й одночасно – як складова частина світової системи природних територій та об'єктів, що перебувають під особливою охороною.

ПЗФ Закарпатської області класифіковано на дві категорії, а саме: об'єкти та території загальнодержавного і місцевого значення. У межах категорій виділено 5 типів ПЗФ:

1. *Біосферні заповідники, національні природні парки* (далі – НПП), *регіональні природні парки*. Загалом цей тип охоплює 4 об'єкти загальнодержавного значення площею більше 146,0 тис. га та 1 об'єкт місцевого значення (регіональний ландшафтний парк «Притисянський») площею 10 330,7 га, створений рішенням обласної ради від 07 серпня 2009 р. № 908. Четвертий об'єкт загаль-

нодержавного значення створений на базі об'єкта місцевого значення (ДП «Загатянське»), і відповідно до Указу Президента від 21 травня 2009 р. № 343/2009 йому надано статус НПП «Зачарований край» (Іршавський район), площа якого становить 6 101,0 га і який у перспективі також може набути статусу НПП загальнодержавного значення.

2. *Заказники державного та місцевого значення*. До заказників державного значення віднесено 24 об'єкти площею 12 808,9 га та 36 об'єктів місцевого значення площею 2 985,4 га. Об'єкти такого типу розташовані переважно на території державних лісогосподарських підприємств (далі – ЛГ) і частково на території окремих селищних і сільських рад.

3. *Заповідні урочища*. Третій тип охоплює тільки 9 об'єктів місцевого значення площею 1 184,3 га, розташовані на територіях Перечинського, Берегівського, Виноградівського, Мукачівського державних ЛГ, частково Буштинської селищної ради й окремих сільських рад.

4. *Пам'ятки природи*. Четвертий тип охоплює 13 об'єктів державного значення площею 51,7 га та 60 об'єктів місцевого значення площею 113,1 га. Такі об'єкти переважно розташовані на території державних ЛГ і частково – на території окремих сільських рад. До цього типу також віднесено ботанічний сад Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі – ДВНЗ «УжНУ») площею 86,4 га. Навколо цього об'єкта точаться дискусії щодо віднесення його до ПЗФ, оскільки він створений науковцями і студентами біологічного факультету ДВНЗ «УжНУ».

5. *Парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва*. До цього типу віднесено парк санаторію «Карпати» (Мукачівський район), який належить до об'єктів ПЗФ загальнодержавного значення, площею 38,0 га (Мікловда, Дяченко).

Останніми роками триває розширення ПЗФ, яке торкнулося різних куточків області. Розпочато підготовку матеріалів із виготовлення проектів схем екомережі в районах для населених пунктів. У 2009 р. створено у Воловецькому районі лісовий заказник місцевого значення «Темнатик» на площі 1 215 га. Створено регіональний ландшафтний парк «Притисянський», що розмістився на територіях чотирьох районів області. Регіональний ландшафтний парк «Зачарований край» отримав статус НПП. Збільшено території нацпарку «Синевир» і Карпатського біосферного заповідника. Тривають заходи щодо створення транскордонного українсько-румунського біосферного резервату в Мар-

мароських горах. У липні 2010 р. рішенням сесії обласної ради створено у Виноградівському та Берегівському районах 4 ботанічні заказники місцевого значення (Ардов, Егреш, Сілаш, Косоньську гору) загальною площею 146,9 га. Очікується надання статусу Міжнародних водно-болотних угідь 5 водно-болотним угіддям (загальною площею 554,5 га) для включення їх до Рамсарського переліку (Погорелов, 2010: 16).

Санаторій «Карпати» територіально знаходиться неподалік села Чинадієва в Мукачівському районі на карпатських схилах (400 м над рівнем моря). Утворений санаторій був у 1946 р. і спеціалізується на лікуванні хворих на серцево-судинні захворювання. Широкому загалу санаторій відомий тим, що один із його корпусів розміщується в прекрасній споруді, яка є пам'яткою архітектури ХІХ ст. Це мисливський палац (або замок) графів Шенборнів, побудований у готичному стилі в урочищі Берегвар у 1890–1895 рр. графом Ервіном-Фрідріхом Шенборном на місці дерев'яного мисливського будиночка 1840 р. (Шандор, Палінчак, 2001: 63).

У плануванні будівлі самого палацу є декілька особливостей. За основу концепції побудови архітектор Грессерсон узяв астрономічний рік: споруда має 365 вікон (кількість днів у році), 52 димоходи (кількість тижнів у році) та 12 входів (кількість місяців). Такий символізм був характерним для архітектури романтичного стилю. Автор дуже вдало поєднав елементи готики і ренесансу: у вигляді палацу є щось від рицарських замків середньовіччя, але водночас він дуже легкий і повітряний.

Парк санаторію «Карпати» – пам'ятка садово-паркового мистецтва загальнодержавного значення. Закладений у 1848 р. у ландшафтному стилі з цінних декоративних порід рослин, має наукове значення. Площа парку – 19 га. У парку зростає понад 50 видів цінних і декоративних рослин, таких як: сосна Веймутова, бук пурпурolistий, гліцинія китайська, аристолохія, оцтве дерево, сосна австрійська, сосна кедрова, дуб європейський, тюльпанове дерево, самшит вічно-зелений, ялина та ін.

У центрі парку знаходиться декоративний ставок, що живиться гірськими потоками, вкритий листям і білим лататтям. Його контури нагадують абрис Австро-Угорської імперії. Парк прикрашений парковою скульптурою ведмедиці з ведмежатами й оленя, а також різьбленими статуями з дерева. У північній його частині діє бювет із мінеральною водою «Поляна Купель» та є «Джерело Краси» з цілющою водою (Мацола, 1997: 219).

Ужгородський ботанічний сад – ботсад ДВНЗ «УжНУ», пам'ятник садово-паркового мистецтва державного значення.

Усього в ботанічному саду зібрано 3 900 видів і сортів рослин відкритого ґрунту і 1 100 тепличних. У дендрарії росте близько 800 видів дерев і чагарників. У саду налічується 130 видів і різновидів хвойних рослин, зокрема тис, метасеквойя, кипарис болотний. Флора Закарпаття представлена 400 видами рослин, серед яких такі ендеміки, як бузок угорський і волошка карпатська. На альпійській гірці представлена флора гір, це 150 видів рослин, у т. ч. й едельвейс. Декоративне квітникарство в ботанічному саду представлено 1 200 видами, серед яких 120 видів троянд, 50 видів гладіолусів, 25 видів хризантем, 20 видів лілей. В оранжереї ботанічного саду ростуть тропічні та субтропічні рослини: банан, мімоза, лавр, евкالیпт, папайя, 10 видів пальм, 250 видів кактусів.

Посадки розміщені за географічним принципом, із ділянками американських, кавказьких, середньоазійських, китайських, далекосхідних рослин. Неподалік від входу в сад розбитий невеликий відкритий сквер. Поруч із територією ботанічного саду проходить Ужгородська дитяча залізниця (Федака, 2010: 282).

На Закарпатті, за даними, які наводять В. П. Мікловда та І. Б. Дяченко, у 2010 р. функціонувало 32 парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва місцевого значення загальною площею 130,7 га (Мікловда, Дяченко).

Серед найважливіших закарпатських парків-пам'яток місцевого значення слід назвати парк Лаудона і Підзамковий в Ужгороді, парк Перені у Виноградіві, парк зі 140 екзотичних дерев і кущів у Мукачеві, парк Вагнера в Невицькому замку та ін.

Загальна площа зелених насаджень Ужгорода становить близько 770 га, з них 176 – загального користування. В обласному центрі є 5 парків і велика кількість скверів. Крім того, місто оточене лісовими масивами площею до 13 600 га. В Ужгороді росте 300 видів екзотичних рослин. Культивувати їх тут почали ще з ХVІ ст. і успішно продовжують досі (Кобаль, 2008: 145).

Найдавнішим з ужгородських парків є Підзамковий. Його заснували на початку ХVІІ ст. з метою розведення звірів для королівських ловів. Для цього частину лісу на березі Ужа до самих Доманинців було огорожено, розчищено від завалів, буреломів і приведено до стану парку. Згодом Ужгород оточив лісопарк, стис його і зменшив. Тепер його площа 2,5 га.

У Підзамковому парку зростає одне з найдревніших дерев Ужгорода. Це платан кленовидний,

якому понад 500 років. Вважають, що цей платан посаджено в XV ст. одним із Другетів. Назва платана походить від грецького слова «широкий», його листки мають розмір до 25 см. Римляни розсадили платани по всій своїй імперії, особливо в Італії. Нашадком одного з них і є ужгородський екземпляр (Федака, 2010: 283).

На початку XX ст. парк реконструйовано, йому надано вигляду типового парку ландшафтного стилю. Насадження збагатилися посадками сосен звичайної й австрійської, іншими деревами і кущами. У другій половині століття тут з'явилося чимало декоративних рослин і квітів: бузок, чубушники, магонія, туя.

Дендросад Лаудона – маленький парк, який охоплює двір дитячої лікарні на вул. Ракоці та ділянку по другий бік вулиці. Його закладено 1886 р. викладачем ботаніки Ужгородської гімназії Іштваном Лаудоном. Користуючись зв'язками з багатьма європейськими парками і розсадниками, І. Лаудон отримав необхідний посадковий матеріал, в т. ч. рідкісні тоді гінкго, таксодіум, магнолію. 1956 р. в його парку здійснили підсадки туї та криптомерії японської.

Боздошський (спочатку – Комсомольський) парк закладено 1954 р. Він має форму неправильного півовалу, обмеженого з одного боку вигином Ужа, з іншого – дорогою, що веде до «Ужгородприладу». Це багатопрофільний рекреаційний об'єкт, призначений для відпочинку населення і масових культурних заходів. Тому тут простежуються три основні зони: зелених насаджень, атракціонів і господарської діяльності (Федака, 2010: 284).

Познайомитися з об'єктами садово-паркового мистецтва у місті над Латорицею можна під час оглядової екскурсії по Мукачеву з відвіданням замку «Паланок» XIII – XVII ст. – середньовічної фортеці з багатою та складною історією. Здійснюючи екскурсію Мукачевом, туристи відвідують парк-сквер ім. Горького, розташований на високій терасі Латориці, звідки відкриваються чудові краєвиди околиць міста і мальовничих горбів, покритих садами й лісами. Інтерес у туристів викликає гора Червона Гірка, розташована біля Мукачева, оскільки там знаходиться найпівнічніша місцевість у світі, де вирощують чай.

Пам'яткою місцевого значення є парк «Сад Вагнера», закладений Ужанською лісовою управою в 1879 р. Тоді ж було споруджено і фонтан із природним тиском води, який діє дотепер і дивує взимку своїми незамерзаючими струменями. Ім'я своє парк отримав на честь відомого угорського садовода Карла Вагнера, скульптура якого колись прикрашала оглядовий майданчик у парку.

Палац Перені – колишній палац і парк барона Перені. Розташований у південно-східній частині міста Виноградова. Вважається однією з найстаріших на Закарпатті споруд такого типу. Будівля досить велика, масивна, прямокутна, двоповерхова. Наріжні чотирикутні вежі мають радше архітектурно-декоративне призначення, ніж оборонне. Численні реставрації та перебудови надали палацові барокового вигляду, тож тепер ніхто не може сказати, як він виглядав спочатку. На фасадній стороні розміщений стильний портал, над ним, на високому фронтоні, – герб баронів Перені. Дах піднесений, бароковий, покритий гонтом. Стіни палацу товсті, масивні, кімнати порівняно низькі, перекриття склепінчасті. Під будовою просторі склепінчасті підвальні приміщення. Палац розташований серед стародавнього парку, в якому багато красивих і рідкісних дерев. На підході до палацу стоять одноповерхові флігелі (Сова, 1977: 32).

У парку Перені споруджений амфітеатр на 600 чоловік, у якому проводяться обласні всеукраїнські й міжнародні фестивалі. Зрозуміло, що статус цих масових свят зобов'язує доглядати за парком. Тим більше, що є тут унікальні дерева, яких не висаджували в інших місцях на Закарпатті. Власне дендрарій було закладено 200 років тому, а у 30-х рр. минулого століття пройшла реконструкція парку. Але його структура залишилася первинною – алеї сформовані геометрично правильними фігурами. Доріжки для прогулянок прокладено у формі правильних кіл. На думку місцевих біологів, дерева у парку потребують серйозної уваги, тим більше, що за останнє півстоліття з'явилися нові захворювання (Горват, 2011: 6).

У гирлі приток Латориці, річок Піні та Дусині, знаходиться місто Свалява. У кінці XIX ст. було створено досить великий дендропарк, площа якого тоді становила 2,5 га. Свалявський дендропарк закладали лісівники. Їх цікавило, наскільки придатний для екзотичних рослин гірський клімат. У 1925–1928 рр. на території дендропарку проводилися реконструкції та підсадки рослин. Тоді до складу колекцій було введено чимало декоративних паркових форм, розповсюджених у цей період в озелененні.

У місті Берегове є кілька невеликих парків і скверів, де зібрано чимало декоративних форм та інтродукованих видів рослин. Серед них виділяються два невеликі дендропарки, створені на базі колишнього саду на початку XIX ст. Тоді один із них займав значну площу на північно-східній околиці міста. Дендропарк створювався, як і всі подібні парки того періоду, на базі природного лісу. Тут росли дубові ліси з домішкою інших

широколистяних порід. Від них зараз збереглися на території тільки кілька старих тополь чорних (осокорів), ясенів звичайних, липи широколисті та клени-явори. Таким чином, це був типовий лісопарк першої половини XIX ст.

У стародавньому гірському містечку Рахові найстарішим із парків є лісопарк «Буркут», закладений на західній околиці ще в середині XIX ст. («буркут» – це джерело з мінеральною водою). Щоб не змінити режим живлення ґрунтових вод, вирішили не знищувати навколишній ліс. Його лише розчистили й упорядкували. Тому і виник не дендропарк, а лісопарк. Площа цього лісопарку становить 5 га. Розташований він на мальовничому схилі південної експозиції міста. Уздовж алей і окремими куртинами висаджені деякі інтродуковані види дерев. Особливо виділяються серед них сосни Веймутова, які тепер стали величезними гігантами. Ростуть неподалік від них старі модрини європейські, липи дрібнолисті. Старі карпатські ялини зеленими пірамідами піднеслися у різних частинах лісопарку (Терлецький та ін., 1985: 112).

Лісопарк «Буркут» – цікавий приклад поєднання природних насаджень з естетичними вимогами паркової архітектури. Використання природних ландшафтів за мінімальної інкрустації їх штучними насадженнями і спорудами дає людині можливість зберегти красу рідного краю.

Останнім часом дедалі більше людей приділяють увагу квітам, особливо в період їх цвітіння. На Закарпатті особливим попитом користуються нарциси, сакура, магнолія.

Масове цвітіння сакур зазвичай припадає на середину квітня. Цвітіння сакур і магнолій в Ужгороді, Мукачеві, Хусті щороку привертає увагу десятків тисяч любителів цих прекрасних рослин. Адже в цей час по всій південній частині Закарпаття зацвітає сакура, замальовуючи вулиці й сквери у незрівнянний рожевий колір. До цього слід додати всі можливі кольори магнолій – від білого й рожевого до темно-червоного і фіолетового, що створює картину справжнього квітучого свята.

Збільшенню потоку туристів, котрі бажають спостерігати чудові картини квітучих міст Закарпаття, має сприяти низка культурних заходів у рамках Міжнародного музично-творчого «Сакура-фесту».

Однією з перлин Закарпаття, розташованою серед Хустсько-Солотвинської долини на стародавній терасі річки Тиси, вважається знаменита «Долина нарцисів». Ця невеличка ділянка в заплаві річки Хустець є унікальним ботанічним об'єктом, у якому охороняється останній у Європі рівнинний

осередок нарцису вузьколистого. Цей середньоєвропейський вид, поширений у високогір'ї Альп, Балкан і Карпат. Рівнинна ж популяція, яка існує тут із післяльодовикового періоду і має реліктовий характер, збереглася тільки у цьому місці. Поряд із величезним науковим значенням «Долина нарцисів» становить і значну естетичну цінність. У період масового цвітіння (друга – початок третьої декади травня) вона вкривається суцільним білим килимом квітучих нарцисів, помилуватися яким приїжджають звідусіль.

У період масового цвітіння квітів «Долина нарцисів» приймає, в середньому, по 4–5 тис. відвідувачів на добу. На території масиву прокладені дороги, збудовані спеціальні майданчики для спостереження за квітами; у період цвітіння нарцисів охорона заповідної ділянки підсилюється лісниками з інших масивів області, але все одно цінні квіти масово зриваються та витоптуються. Крім того, висушується земля, що є згубним для останніх нарцисових галявин.

Вчені відзначають значні зміни рослинного покриву впродовж останніх 25 років, зокрема зменшення площ справжніх непорушених лук і галявин. Колись гостролистий нарцис вкривав сотні гектарів землі, тепер щороку площа заповідника меншає [Сльози Долини].

Екологи піднімають навіть питання про необхідність повністю заборонити на територію доступ туристів і місцевих. Проте це питання не просте. З одного боку – великі прибутки з плати за вхід, діяльність комерційних структур, екскурсії санаторіїв. З іншого – заповідник просто вмере, він і так поділений на невеликі ізольовані ділянки з асфальтованою дорогою посередині. Також пропонують заборонити сюди проїжджати автомобілями, зняти довкола асфальт, насадити дерева і зволожити землю (навіть збудувати шлюзи і воду штучно підняти).

Висновки. Отже, специфікою садово-паркового туризму на Закарпатті є те, що він поєднує як традиційні види, пов'язані з відвідуванням мальовничих садів і парків Ужгорода (парк Лаудона, ботанічний сад), Мукачева (період цвітіння сакур і магнолій), Хуста (період цвітіння нарцисів), парку санаторію «Карпати», так і нові – участь у фестивалях квітів (наприклад, фестиваль «Сакура-Фест» в Ужгороді, фестиваль троянд у селі Дідово та ін.). Впровадження туристичних новинок повинно залучити гостей і посприяти розвитку внутрішнього туризму краю.

Однією з найголовніших проблем розвитку садово-паркового туризму в Закарпатті є проблема використання і збереження пам'яток

садово-паркового мистецтва та інших об'єктів туризму. Особливо гострі проблеми існують в Ужгороді: історичний центр міста втрачає своє обличчя за рахунок знищення архітектурної спадщини. Замало для обласного центру і музеїв, здатних залучити тисячі туристів з усього світу. Внаслідок хаотичної забудови міста скорочуються площі парків і садів. Тому залишається залучати туристів різноманітними фестивалями.

Проблемними залишаються також питання садово-паркової архітектури. Чимало старих пам'яток зруйновано, а нові практично не створюються. Але туристу замало споглядати тільки ботанічну складову частину парків, йому цікаво

довідатися про історичні події, пов'язані з тим чи іншим парком, побачити якесь оригінальне архітектурне рішення та ін. На жаль, цим більшість парків Закарпаття похвалитися не може. Тому корисним може стати криворізький досвід творчого підходу до садово-паркової композиції. Наприклад, у серпні 2011 р. у Кривому Розі було відкриття унікального квіткового годинника.

Сподівання на те, що ситуація з розвитком садово-паркового мистецтва в області покращиться, певною мірою пов'язані з приходом у цю галузь молодих фахівців. Тому вкрай важливою є підготовка кваліфікованих спеціалістів за профілем садово-паркового мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейдик О. О. Рекреаційно-туристські ресурси України: методологія та методика аналізу, термінологія, районування. Київ : Вид-во КНУ, 2001. 395 с.
2. Білоус В. І. Садово-паркове мистецтво: коротка історія розвитку та методи створення художніх. Київ : Науковий світ, 2001. 299 с.
3. Гетьман В. І. Українські Карпати. Ландшафтно-рекреаційні ресурси. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 136 с.
4. Горват В. Лісопатологи обстежують виноградівський парк Перені. *Новини Закарпаття*. 2011. 8 грудня. С. 6.
5. Гостев В. Ф., Юскевич Н. Н. Проектирование садов и парков. Москва : Стройиздат, 1991. 340 с.
6. Денисик Г. І., Кравцова І. В. Садово-паркові ландшафти Правобережного лісостепу України. Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2012. 211 с.
7. Кічура А. В. Особливості формування та перспективи розвитку природно-заповідного фонду Закарпатської області. *Лісівництво і агроеліорація* : збірник наукових праць. Харків : УкрНДЛПГА, 2009. Вип. 115. С. 235–239.
8. Кляп М. М., Шандор Ф. Ф. Сучасні різновиди туризму : навчальний посібник. Київ : Знання, 2011. 334 с.
9. Кобаль Й. Ужгород відомий та невідомий. Львів : Світ, 2008. 196 с.
10. Маленков Р. О. Блок рекреаційно-туристичної інформації у кадастрі територій та об'єктів природно-заповідного фонду України. *Географія та туризм*. 2011. Вип. 3. С. 27–30.
11. Мацола В. І. Рекреаційно-туристичний комплекс України. Львів : Інститут регіональних досліджень НАНУ, 1997. 259 с.
12. Мікловда В. П., Дяченко І. Б. Класифікація об'єктів природно-заповідного фонду регіону. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuuv/Ekon/2011_32/statti/2_2.htm.
13. Погорелов А. Збереження та сталі використання природних ресурсів Карпат вимагає співпраці всіх країн Карпатського регіону. *Закарпаття: історія, сучасність, перспективи*. 2010. № 2. С. 14–19.
14. Садовенко Я. Л. Національні парки України. Київ : Знання, 1987. 169 с.
15. Сльози Долини. URL: <http://blog.i.ua/user/2717999/457999/>.
16. Сова П. П. Архітектура Закарпаття. Ужгород : Карпати, 1977. 186 с.
17. Терлецький В. К., Фодор С. С., Гладун Я. Д. Боганічні скарбниці Карпат. Ужгород : Карпати, 1985. 136 с.
18. Федака С. Ужгород крізь віки: Нариси з історії Ужгорода. Ужгород : ВАТ «Патент», 2010. 296 с.
19. Чир Н. В. Актуальні питання дослідження природно-заповідного фонду Закарпатської області. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Географічні та геологічні науки*. 2016. Т. 21. Вип. 1. С. 42–55.
20. Шандор Ф. Про садово-парковий туризм в Закарпатті. URL: <https://pershij.com.ua/pro-sadovo-parkovy-i-turyzm-v-zakarpatti/>.
21. Шандор Ф. Туристична галузь в Закарпатті: період незалежності. URL: <http://tourism.uz.ua/st26.html>.
22. Шандор Ф., Палінчак М. Архітектурні пам'ятники Закарпаття. *Туризм спадщини в Західній Україні*. Ужгород : Ліра, 2001. С. 42–63.
23. Юдина Н. А. 100 великих заповідників и парков. Москва : Вече, 2002. 126 с.

REFERENCES

1. Beidyk O. O. Rekreatsiino-turystski resursy Ukrainy: metodolohiia ta metodyka analizu, terminolohiia, raionuvannia. Kyiv : Vyd-vo KNU, 2001. 395 s.
2. Bilous V. I. Sadovo-parkove mystetstvo: khorotka istoriia rozvytku ta metody stvorennia khudozhnikh. Kyiv : Nauk. svit, 2001. 299 s.
3. Hetman V. I. Ukrainski Karpaty. Landshaftno-rekreatsiini resursy. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2010. 136 s.
4. Horvat V. Lisopatolohy obstezhuiut vynohradivskyyi park Pereni. *Novyny Zakarpattia*. 2011. 8 hrud. S. 6.
5. Hostev V. F., Yuskevych N. N. Proektyrovanye sadov y parkov. Moskva : Stroiyzdat, 1991. 340 s.

6. Denysyk H. I., Kravtsova I. V. Sadovo-parkovi landshafty Pravoberezhnoho lisostepu Ukrainy. Vinnytsia : PP "Edelweis i K", 2012. 211 s.
7. Kichura A. V. Osoblyvosti formuvannia ta perspektyvy rozvytku pryrodno-zapovidnoho fondu Zakarpatskoi oblasti. *Lisivnytstvo i ahromelioratsiia* : zb. nauk. pr. Kharkiv : UkrNDILHA, 2009. Vyp. 115. S. 235–239.
8. Kliap M. M., Shandor F. F. Suchasni riznovydy turyzmu : navch. posib. Kyiv : Znannia, 2011. 334 s.
9. Kobal Y. Uzhhorod vidomyi ta nevidomyi. Lviv : Svit, 2008. 196 s.
10. Malenkov R. O. Blok rekreatsiino-turystychnoi informatsii u kadastrii terytorii ta ob'ektiv pryrodno-zapovidnoho fondu Ukrainy. *Heohrafiia ta turyzm*. 2011. Vyp. 3. S. 27–30.
11. Matsola V. I. Rekreatsiino-turystychnyi kompleks Ukrainy. Lviv : Instytut rehionalnykh doslidzhen NANU, 1997. 259 s.
12. Miklovda V. P., Diachenko I. B. Klasyfikatsiia ob'ektiv pryrodno-zapovidnoho fondu rehionu. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ekon/2011_32/statti/2_2.htm.
13. Pohorielov A. Zberezhennia ta stale vykorystannia pryrodnykh resursiv Karpat vymahaie spivpratsi vsikh krain Karpatskoho rehionu. *Zakarpattia: istoriia, suchasnist, perspektyvy*. 2010. № 2. S. 14–19.
14. Sadovenko Ya. L. Natsionalni parky Ukrainy. Kyiv : Znannia, 1987. 169 s.
15. Slozy Dolyny. URL: <http://blog.i.ua/user/2717999/457999/>.
16. Sova P. P. Arkhitektura Zakarpattia. Uzhhorod: Karpaty, 1977. 186 s.
17. Terletskyi V. K., Fodor S. S., Hladun Ya. D. Botanični skarbnytsi Karpat. Uzhhorod : Karpaty, 1985. 136 s.
18. Fedaka S. Uzhhorod kriz viky: Narysy z istorii Uzhhoroda. Uzhhorod : VAT "Patent", 2010. 296 s.
19. Chyr N. V. Aktualni pytannia doslidzhenia pryrodno-zapovidnoho fondu Zakarpatskoi oblasti. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Heohrafichni ta heolohichni nauky*. 2016. T. 21. Vyp. 1. S. 42–55.
20. Shandor F. Pro sadovo-parkovyi turyzm v Zakarpatti. URL: <https://pershij.com.ua/pro-sadovo-parkovyi-turyzm-v-zakarpatti/>.
21. Shandor F. Turystychna haluz v Zakarpatti: period nezalezhnosti. URL: <http://tourism.uz.ua/st26.html>.
22. Shandor F., Palinchak M. Arkhitekturni pamiatnyky Zakarpattia. *Turyzm spadshchyny v Zakhidnii Ukraini*. Uzhhorod : Lira, 2001. S. 42–63.
23. Yudyna N. A. 100 velykykh zapovednykov y parkov. Moskva : Veche, 2002. 126 s.

УДК 329:82-96(477) Щоголев
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166083>

Тетяна ГОРБАНЬ,
orcid.org/0000-0003-0566-620X
доктор політичних наук, професор,
професор кафедри історії світового українства
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) tayrgor@ukr.net

«ПРЕСЕКАТЬ И КАРАТЬ... РУСОФОБСТВО И МАЗЕПИНСВО»: УКРАЇНСЬКИЙ РУХ У ПУБЛІЦИСТИЦІ С. Н. ЩОГОЛЕВА

У статті аналізуються погляди на український рух громадсько-політичного діяча, публіциста, цензора С. Н. Щоголева. Ставиться мета висвітлити його бачення стану та завдань українського національного руху в контексті основних постулатів етнополітичної доктрини російського самодержавства. Особлива увага звертається на різке неприйняття Щоголевым будь-яких ознак української ідентичності. Вказано на важливість дослідження цієї проблематики, оскільки етнополітичні концепції імперської доби, одним із апологетів яких був С. Н. Щоголев, не втратили актуальності й у сучасній Росії, досі слугуючи ідеологічним обґрунтуванням її великодержавницьких претензій.

Ключові слова: український рух, сепаратизм, українська мова, шкільна освіта, російська культура, великодержавницька доктрина.

Tetyana GORBAN,
orcid.org/0000-0003-0566-620X
Doctor of Political Sciences, Professor,
Professor of the Department of History of the World Ukrainianism
of Kyiv Taras Shevchenko National University
(Kyiv, Ukraine) tayrgor@ukr.net

“PREVENT AND PUNISH... RUSOPHOBIA AND MAZEPIN MOVEMENT”: UKRAINIAN MOVEMENT IN PUBLICISM OF S. N. SHCHOGOLIEV

The article deals with the views on the Ukrainian movement of public-political activist, publicist, censor of the Kiev temporary committee on printing S. N. Shchogoliev, the author of the works “Ukrainian movement as a modern stage of South-Russian separatism” (1912) and “Modern Ukrainism. Its Origin, Growth and Tasks” (1914). It is noted that these works, written from the standpoint of Russian great-power nationalism, caused diametrically opposite assessments in the public-political circles of the Russian Empire: they were classified as “political denunciations” by the Ukrainian national intellectuals, while in Russian nationalist circles their appearance was greeted with enthusiasm, they were called “the encyclopedia of the Ukrainian question from the Russian point of view”. Analyzing Shchogoliev’s views in the context of the basic postulates of the ethno political doctrine of Russian autocracy, the author aims to highlight his attempts to convince the Russian public that the purpose of the Ukrainian movement was to weaken or break ties that “unite the Little Russians with the Great Russians”, and thereby to cause a split of “the united body of the great Russian nation”. The article shows that, stating his own vision of the history of the Ukrainian national movement from the extreme anti-Ukrainian positions, Shchogoliev regarded it as cultural, economic and political separatism, emphasizing the transition from ethnographic Ukrainophilia to the political stage of the Ukrainian movement as a phenomenon which is extremely undesirable for the Russian Empire. Standing firmly in the positions of the “triune of the Russian nation”, Shchogoliev strongly resisted the recognition of any signs of Ukrainian identity, declaring that the notion “Ukraine”, “Ukrainian people”, “Ukrainian language” are artificial, and their “propagation” by “conscious” Ukrainians “is the result of a foreign intrigue aimed at weakening the Russian Empire”. Finally, the author concludes on the necessity of studying the issues to which the proposed article also belongs. After all, the ethno political concepts of the imperial era, one of the apologists of which was S. N. Shchogoliev, have not lost their relevance in contemporary Russia, serving today as an ideological justification for its great-power claims.

Key words: Ukrainian movement, separatism, Ukrainian language, school education, Russian culture, great-power doctrine.

Постановка проблеми. Серед найбільш складних і болючих проблем, що стоять сьогодні перед українським суспільством, одне з перших місць, беззаперечно, посідає проблема українсько-російських відносин. Тож всебічне її дослідження – і

тих складових частин, які безпосередньо стосуються дня нинішнього, і тих, що заглиблюються в історичне минуле, сягаючи витоків багатьох подій сьогодення – не втрачає актуальності навіть попри існування великої кількості праць із назва-

ної проблематики. Адже, виринаючи з минулого, етнополітичні концепції більш ніж столітньої давнини нерідко отримують сьогодні нове життя, додаючи напруги у площині як міжетнічних, так і міждержавних відносин. Одним із найбільш ревних поборників і популяризаторів етнополітичної доктрини російського самодержавства на початку ХХ ст. і був С. Н. Щоголев.

Аналіз досліджень. У жодному разі не можна сказати, що постать С. Н. Щоголева належить до маловідомих і рідко згадуваних у вітчизняній історіографії. Проте головним чином вона виступає не як об'єкт самостійного дослідження, а в контексті аналізу теоретичної та практичної діяльності російських націоналістичних організацій пізньоімперської доби, роботи органів цензури (Щоголев був членом Київського тимчасового комітету у справах друку, де займався цензурою українських книжок) і, звичайно, фігурує у працях, у яких досліджується український національний рух зазначеної доби та доробок його лідерів. Безпосередньо особистості Щоголева присвячена досить незначна кількість наукових праць, серед яких виділимо статтю в останньому томі десяти томної Енциклопедії історії України (Енциклопедія, 2013: 687), дослідження І. Коляди (Коляда, 2012) та Я. Ступака (Ступак, 2014).

Мета статті – висвітлити відображені в основних публіцистичних працях Щоголева особливості бачення ним тогочасного стану і завдань українського національного руху в контексті основних постулатів імперської етнополітичної доктрини.

Виклад основного матеріалу. У публіцистичному доробку С. Н. Щоголева ключове місце займають праці, присвячені українському національному рухові. Працюючи на посаді цензора, він мав можливість детально ознайомлюватися з численними різножанровими творами українських авторів, створеними як у Наддніпрянській, так і в Західній Україні. Осмислення нагромадженої інформації з позицій російського націоналізму трансформувалося у цикл статей під загальною назвою «Южнорусский сепаратизм», підготовлений у 1912 р. для газети «Киевлянин», редактор якої Савенко, як і Щоголев, зарекомендував себе найактивнішим поборником великодержавницької ідеї.

Того ж року вийшла друком праця, яку іноді називають «вершиною інтелектуального доробку» Щоголева – «Украинское движение как современный этап южнорусского сепаратизма». У російських націоналістичних колах її появу вітали із захопленням. Відгуки преси – таких видань, як «Россия», «Русская мысль», «Киевля-

нин» – рясніли оцінками на кшталт «энциклопедия украинского вопроса с русской точки зрения», «настолярная книга для всякого русского национально-политического деятеля», яка «должна раскрыть глаза обществу, законодательным палатам и правительству на это движение», «капитальный труд», що «дає русскому обществу то, чего нам до сих пор так досадно недоставало» (Щеголев, 1914: 2). Зовсім іншу характеристику заслужила ця праця у середовищі української інтелігенції національного спрямування, де її кваліфікували як «політичний донос» і «підручник для жандармів» (Ступак, 2014: 155; Енциклопедія, 2013: 687).

У 1914 р. побачив світ її скорочений виклад під назвою «Современное украинство. Его происхождение, рост и задачи». Сам автор у заключній частині охарактеризував свій доробок як перелік «средств самообороны русской культуры и государственности от язвы украинства» (Щеголев, 1914: 155). Не можемо принагідно не вказати на ще більш промовисто сформульоване автором завдання цієї праці (як і її попередниці): показати, як «переходила от поколения к поколению <...> идея государственной измены, и как, благодаря этой идее, панургово стадо мечтателей-украинофилов превратилось в стадо «сознательных украинцев» (Щеголев, 1914: 4).

Як було сказано раніше, С. Н. Щоголев належав до апологетів етнополітичної доктрини російського самодержавства, визначальна домінанта якої ґрунтувалася на концепції творення і зміцнення унітарної централізованої держави. Системотворчою основою реалізації такої моделі був східнослов'янський етнічний масив, котрий самодержавною владою й адептами її національної політики бачився як інтегрована «триединая русская нация» у складі трьох східнослов'янських народів – великоросів, українців і білорусів, які й мали утворювати кількісно переважаюче ядро Російської імперії.

Для обґрунтування цієї концепції мали служити, окрім іншого, дані Всеросійського (1897 р.) перепису населення, згідно з якими до «единой русской нации» офіційно зараховувалися всі три східнослов'янські народи, що у сукупності становили 65,5% загальної кількості населення імперії. З такою «арифметикою» не погоджувалися представники українського національно-визвольного руху, вказуючи на те, що власне великоросів у складі населення імперії нараховувалося лише близько 43%, відтак визнання малоросів і білорусів самостійними народностями перетворювало панівну національність на меншину стосовно

решти населення імперії, а це було підставою для федералізації держави.

Вбачаючи у таких заявах «підкоп» під цілісність держави з боку «псевдофедералістичного» й «анітрохи не прогресивного» українського руху, який, на думку Щоголева, попервах готовий був «задовольнятися розладом і відчуженням» між «гілками російського народу», не потребуючи невідмінного «розпаду» Росії, публіцист висловлював упевненість у тому, що саме етнографічний склад ядра імперії є перепоною для «федералістичних побудов» українського руху, тоді як намагання «української партії» використати будь-яку нагоду, аби заявити, що «іногородці», з українцями включно, становлять понад 50% населення Російської імперії, переводить український народ «из сыновей в пасынки, из родных в инородцы» всупереч – як наполегливо переконував своїх читачів Щоголев – його бажанню (Щеголев, 1912: 525, 527).

Однією з визначальних рис національної політики самодержавства до останніх днів його існування залишався страх політичного сепаратизму, який поділяли ідеологічно наближені до влади кола російського суспільства. Серед тих, кого особливо турбувала «еволуція украинофілов в «украинцев», трактована як результат закордонної (польсько-австрійської насамперед) інтриги, спрямованої на ослаблення Російської імперії, був С. Н. Щоголев. Розглядаючи український рух як сепаратизми культурно-етнографічний і політичний, він наголошував на переході від першого до другого як на вкрай небажаному і небезпечному для Російської імперії явищі, в основі якого лежало прагнення послабити або й зовсім розірвати зв'язки, що поєднують малоросів із великоросами. З цією метою, писав Щоголев, сепаратисти підкреслюють «мнимую отчужденность малорусского племени от остальной Руси, для него придумали имя украинского народа, а всем местностям в России, Австрии и Венгрии с преобладающим малорусским населением, присвоили название Украины... Партизаны украинства принесли в 1905 году в Россию вырабатываемый ими для малороссов особый книжный (украинский) язык» (Щеголев, 1914: 3, 4).

Українській мові автор відводив особливу роль у стратегічних задумах «сознательных украинцев» – як знаряддя боротьби з російською культурою з метою витіснення її з середовища південно-російського населення та заміни новою культурою, українською (Щеголев, 1914: 4). Називаючи українську мову («плоть от плоти языка польского») «незрозумілою», «нестійкою», з «ненауковою і непрактично фонетикою», «малоприматною для

створення рідної малоросам літератури» і, зрештою, шкідливою і непотрібною народу Півдня Росії, Щоголев водночас наголошував на її ролі у виконанні «культурних завдань», яким, на його переконання, відводилася службова роль у досягненні політичних цілей. Тож основним напрямом у протистоянні українському рухові він вважав боротьбу з українською мовою в усіх сферах суспільного життя, де вона могла б бути застосована зусиллями представників української національно орієнтованої інтелігенції.

У цьому контексті промовистим є той факт, що палкий захисник імперської влади досить критично оцінював її діяльність на ниві антиукраїнських заборон. На його думку, акти 1863, 1776, 1881 рр. не проводилися в життя з належною повнотою та послідовністю, відтак і не мали дієвих результатів: український рух не був подоланий, навпаки – розвивався і навіть перейшов на новий ступінь, а шкода від «нескоординованих дій» російської політики поглиблювалася поблажливостю і ледь не потуранням із боку окремих органів влади (Щеголев, 1914: 33). Тож Щоголев закликав законодавців та уряд до твердої і визначеної позиції у боротьбі з «українською партією», зокрема вважав необхідним законодавчо проголосити, що «малоруське плем'я» разом з іншими двома гілками російського народу є народом-будівником сучасної російської держави, державної мови і державної культури, і будь-яке прагнення зарахувати його до іногородців приховує у собі злочинну мету ослабити історичний внутрішній зв'язок між гілками російського народу (Щеголев, 1914: 148).

Зупинимось ще на одному ключовому моменті. Мету українського руху Щоголев вбачав у досягненні триступеневої автономії: культурної, економічної та політичної. Надії на політичну він відносив до розряду нездійснених за будь-яких обставин, економічну вважав непотрібною. Вартою уваги публіцист визнавав вимогу культурної автономії, і не тому, що вбачав загрозу в українізації, а з міркувань необхідності роз'яснювати «недоцільність» існування самостійної української культури: в епоху прогресу «уже самая тенденция прививать населению упрощенную полудетскую культуру включает в себе кричащую несообразность». Тож Щоголев вимагав від інтелігенції не ухилятися від «живого служіння державі» й не марнувати сили, займаючись «екзотичними експериментами» – такими, як переклад українською мовою класиків зарубіжної літератури чи «вигадування» українських наукових термінів (Щеголев, 1914: 143).

Отже, цілком закономірно, що, охарактеризувавши український рух як такий, якому притаманні «обскурантизм», «лжепрогресивність», «лжефедералізм», «русофобство и мазепинство» (на додачу до усього сказаного вище), Щоголев запропонував свою програму боротьби з українством. Розвиваючи відому тезу П. А. Столипіна стосовно того, що тісний зв'язок національних і політичних прагнень українського руху унеможливило їх розмежування, він висловив власне бачення поточного моменту. Останнім часом, висловлював переконання Щоголев, політична програма українства тримається в тіні, захована за культурництвом, тож боротьба з українським рухом насамперед повинна полягати у боротьбі з «відступництвом» на ниві культури (Щеголев, 1914: 147). Ним була розроблена низка заходів для запровадження їх у сфері шкільництва, позашкільної освіти, а також для контролю видавничої діяльності та діяльності тих нечисленних українських наукових і культурно-просвітніх закладів, існування яких, на думку розробника, могло бути дозволене. І, звичайно ж, «всякие проявления политического сепаратизма должны быть пресекаемы и караемы» (Щеголев, 1914: 147).

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, можна погодитися з думкою, що творча спадщина С. Н. Щоголева цікава не так через суперечливе фактологічне наповнення, як через пропагандистський потенціал, який, за примітивно-лайливої риторики автора, справляв і продовжує справляти помітний вплив на свідомість прихильників великодержавницької ідеї. Власне, щодо «наукової цінності» доробку Щоголева своє бачення висловила ціла плеяда наукових і громадсько-політичних діячів – від С. Єфремова та С. Петлюри, котрі вказували на некомпетентність, наукове невігластво автора «Современного украинства» й неможливість полемізувати з ним по суті справи, і до наших сучасників (Ступак, 2014: 155).

Тим не менше, російські науковці досі вважають його «крупнейшим исследователем «укра-

инского» сепаратизма и автором двух капитальных исследований», як то сказано в анотації до чергового перевидання книги «Украинское движение как современный этап южнорусского сепаратизма», що у 2004 р. побачило світ під егідою «Православного центра имперских политических исследований» (Щеголев, 2004: 2). Не можемо не звернути увагу на те, що і в 2004 р., як і століття тому, слово «украинского» у наведеній вище цитаті взято у лапки. Так само в передмові до цього видання, написаній одним із керівників названого «Центра» М. Б. Смоліним, саме у лапках бачимо слова «Україна», «українство», «український». Очевидно, відомий російський історик, всупереч реаліям, дотримується думки, що українство і в XXI ст. є «історичною фікцією», а здобута у 1991 р. українська державність – «хімеричною спробою», до того ж, не унікальною: «сепаратизм некоторых чисто русских провинций не новость для русской истории», «сегодня прочность русского единства хотят проверить деятели «украинского» проекта отделения южнорусских земель от России» (Щеголев, 2004: 8).

На жаль, у межах невеликої статті неможливо більш детально зупинитися на цій проблемі. Маємо на увазі не лише популярність етнополітичних стереотипів столітньої давнини. Йдеться про момент суто академічний, а саме: і через століття, упродовж якого немов би й не існувало як цивілізаційного поступу загалом, так і розвитку соціогуманітарних наук зокрема, праці, створені на засадах на кшталт «як українців, так і українську мову вигадали поляки, а в Україні її поширює стадо (!) зрадників – «свідомих українців», залишаються зразком «капітального дослідження». Очевидно, такі факти є підставою ще раз звернутися до викладених у працях С. Н. Щоголева засадничих положень, що не втратили актуальності в сучасній Росії, досі слугуючи ідеологічним обґрунтуванням її великодержавницьких претензій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедія історії України : у 10 т. Київ : Наукова думка, 2013. Т. 10. 784 с.
2. Коляда І. А. «Благородный осведомитель»: штрихи до портрета київського цензора Сергія Никифоровича Щоголева. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* Київ : ІУ НАНУ, 2012. С. 354–363.
3. Ступак Ф. Я. С. Щоголев: лікар і цензор. *Грані.* 2014. № 8 (112). С. 153–156.
4. Щеголев С. Н. История «украинского» сепаратизма. Москва : Имперская традиция, 2004. 472 с.
5. Щеголев С. Современное украинство. Его происхождение, рост и задачи. Київ, 1914. 162 с.
6. Щеголев С. Н. Украинское движение как современный этап южнорусского сепаратизма. Київ, 1912. 588 с.

REFERENCES

1. Entsyklopediia istorii Ukrainy : U 10 t [Encyclopedia of History of Ukraine]. Kyiv : Naukova dumka, 2013. V. 10. 784 p. [in Ukrainian].
2. Koliada I. A. “Blagorodnyiy ocvedomitel” : shtrykhy do portreta kyivskoho tsenzora Serhiia Nykyporovycha Shchogoleva [“Noble accuser” : strokes to the portrait of the Kiev censor Sergey Nikiforovich Shchogoliev]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st.* Kyiv : IIU NANU, 2012. P. 354–363 [in Ukrainian].
3. Stupak F. Ya. S. Shchogolev: likar i tsenzor [S. Shchogoliev: doctor and censor]. *Grani.* 2014. № 8 (112). P. 153–156 [in Ukrainian].
4. Shchegolev S. N. Istoriya “ukrainskogo” separatizma [The history of “Ukrainian” separatism]. Moskva : Imperskaya traditsiya, 2004. 472 p. [in Russian].
5. Shchegolev S. Sovremennoe ukrainstvo. Ego proishozhdenie, rost i zadachi [Modern Ukrainianism. Its origin, growth and tasks]. Kyiv, 1914. 162 p. [in Russian].
6. Shchegolev S. N. Ukrainφskoe dvizhenie kak sovremennyiy etap yuzhnorusskogo separatizma [Ukrainian movement as a modern stage of South-Russian separatism]. Kyiv, 1912. 588 p. [in Russian].

УДК 373.5.016:340
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166084>

Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ,
orcid.org/0000-0002-4969-052x
доктор історичних наук,
професор кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(Дрогобич, Україна) *vilnickiy@gmail.com*

Юрій СТЕЦИК,
orcid.org/0000-0003-1795-687X
кандидат історичних наук,
доцент кафедри історії України
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(Дрогобич, Україна) *stetsyk_u_o@ukr.net*

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ПРАВОЗНАВСТВА

Визначено актуальність методики використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, зумовлену новітніми освітніми реформами та розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Встановлено основні методичні підходи до планування правознавчих курсів. Окреслено форми організації та види діяльності інтегрованого навчання. Обумовлено складові компоненти навчально-методичного забезпечення, необхідні для реалізації інтегративної освітньої моделі. Розглянуто дидактичні шляхи впровадження методичних прийомів із використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтегроване навчання, бінарний урок, методичний прийом.

Vasyl ILLNITSKY,
orcid.org/0000-0002-4969-052x
Doctor of Historical Sciences,
Professor at the Department of History of Ukraine
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine) *vilnickiy@gmail.com*

Yurij STETSYK,
orcid.org/0000-0003-1795-687X
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of History of Ukraine
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine) *stetsyk_u_o@ukr.net*

METHODICAL APPROACHES TO THE USE OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS ON LAW LESSONS

The relevance of the method of using interdisciplinary connections in the educational process, determined by the latest educational reforms and the development of information and communication technologies is determined. The basic methodical approaches to the planning of law courses are established. The forms of organization and activities of integrated training are outlined. The constituent components of teaching and methodological support are necessary for the implementation of an integrative educational model. The didactic ways of introducing methodical techniques for the use of interdisciplinary connections on law lessons are considered.

In modern Ukrainian methodology of teaching law disciplines, under the influence of educational reforms, comprehensive didactic approaches have been formed to make educational plans of secondary schools, which determine the local peculiarities of teaching law disciplines: systematic, modular, integrated.

On the basis of practical updating of the teachers of jurisprudence it was possible to define the types (horizontal, vertical) and forms (special courses, blocks of sections, a common theme for two or more subjects, generalizing courses) of integrated training.

The most common methodical methods of the implementation of interdisciplinary connections at the lessons of jurisprudence are defined: writing abstracts, reviewing problem tasks, remembering the studied material simultaneously from several subjects, creative tasks, performing tasks for comparison, making tables, conducting binary lessons, using cross-cutting lines in the presentation of educational material, heuristic dialogue, preparation of reports.

Key words: interdisciplinary connections, integrated learning, binary lesson, methodical method.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування середньої освіти в Україні та повернення до 12-річного терміну навчання постає необхідність перегляду типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів. Що стосується реформування шкільної правознавчої освіти, то з вересня 2018 р. відбулося розмежування тематики правознавчих дисциплін в основній і старшій школі. Якщо в основній школі в 9 класі залишено «Правознавство» як окремий предмет, то в старшій школі запровадженого інтегрованого курсу «Громадянська освіта», який охоплює знання з декількох предметів: правознавства, соціології, політології, філософії, економіки та історії. Запровадження інтегрованого підходу в навчальному процесі дає змогу вирішити проблему повторюваності тематики в багатьох предметах суспільствознавчого циклу та зняти надмірну завантаженість учнів. Адже з року в рік значно зростають обсяги навчальної інформації та кількість шкільних навчальних дисциплін. В умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства постає необхідність об'єднання великих обсягів суміжного навчального матеріалу. І початковим етапом у запровадженні такого інтегрованого підходу можуть слугувати міжпредметні зв'язки, реалізацію яких варто розпочинати ще в основній школі, щоб підготувати учнів до інтегрованого навчання в старших класах.

Аналіз останніх досліджень. Серед сучасної педагогічної літератури, а саме робіт українських і російських методистів та науковців, віднаходимо як загальні навчально-методичні праці з методики викладання (Андрусин, Гуз, 2008: 301; Кропанева, 2010: 166), де узагальнено новітні методичні підходи до використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства, так і спеціальні дидактичні розвідки з проблем інтегрованого навчання (Католіков, 1997: 320; Козінцев, 2000: 23–24; Смирнова, 2009: 23; Федоров, 2008: 26–28). Однак досі залишаються не досить розробленими методичні прийоми реалізації універсальних зв'язків правознавчих дисциплін з іншими навчальними предметами загальноосвітніх навчальних закладів України.

Мета статті – визначити теоретичний і практичний рівень методичних розробок учителів у використанні міжпредметних зв'язків на уроках правознавства.

Виклад основного матеріалу. Правова освіта розглядається як умова формування індивідуаль-

них здібностей, отримання знань і навичок для соціального функціонування. Щоб правова освіта була результативною, процес її освоєння має бути безперервним та першочерговим. Залежно від програми розвитку, мобільності навчальних класів, реальних можливостей навчального закладу Міністерством освіти і науки України рекомендується запроваджувати правознавчі дисципліни з 8 по 11 клас. Залежно від навчальних планів школи вивчення правознавчих предметів можна будувати за трьома основними підходами:

1) систематичним (наскрізним) курсом (якщо в старшій школі (10–12 класи) укомплектовано клас із правознавчим профільним навчанням, то в основній школі (8–9 класи) запроваджуються правознавчі вибіркові дисципліни для допрофільної підготовки учнів). Відповідно до такого підходу вчитель правознавства може планувати, який теоретичний матеріал буде подавати на різних рівнях навчання (допрофільному та профільному);

2) модульним курсом, що передбачає вивчення правознавства разом з іншими соціально-гуманітарними предметами або інтегрованим курсом суспільствознавства;

3) підходом, згідно з яким правознавство є частиною інтегрованого курсу суспільствознавства (Кропанева, 2010: 150).

В інтегративному підході розгляд правових питань здійснюється в межах курсу «Суспільствознавство», спрямованого на комплексне вивчення основних понять політології, культурології, філософії, економіки, етики, соціології, історії, а також права. Інтеграція належить до дидактичних принципів. Інтегративну освіту варто розглядати в трьох аспектах: як засіб розвитку особистості, як спосіб активізації пізнавальної діяльності учнів та як вид індивідуальної роботи з кожним учнем. Вона сприяє розвитку когнітивно-пізнавальної діяльності учня. Саме в цьому вбачаємо розвивальний ефект інтегрованого підходу у викладанні правознавчих дисциплін (Федоров, 2008: 26).

Сучасна система освіти дає змогу використовувати в практичній діяльності вчителя не всі види інтеграції. Результати інтегрованого навчання проявляються в розвитку творчого мислення учнів. Воно сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації, оптимізації навчально-пізнавальної діяльності, а й оволодінню грамотою культури (мовної, правової, етичної, історичної, філософської). Вид культури визначає тип свідомості

людини, тому інтеграція надзвичайно актуальна й необхідна в сучасній школі.

У педагогічній літературі віднаходимо різнобічні погляди на класифікацію інтегративного підходу в методиці викладання шкільних дисциплін. Зокрема, О. Католиков виокремлює дві інтеграції навчального матеріалу: горизонтальну (об'єднання подібного матеріалу в різних навчальних предметах) і вертикальну (об'єднання одним учителем у своєму предметі матеріалу, який тематично повторюється в різні роки навчання на різному рівні складності) (Католиков, 1997: 38).

Своєю чергою О. Мальчина розглядає інтегрування в таких навчальних формах:

а) спецкурси, у яких поєднуються декілька предметів;

б) блокування різних розділів;

в) вивчення однієї теми на основі двох чи декількох предметів;

г) курс, що поєднує знання на основі узагальнених операцій мислення (Кропанева, 2010: 152).

Упровадження інтегративної освітньої моделі зумовлює доцільність комплексної освітньої системи, що включає такі компоненти:

– підбір психолого-педагогічної літератури;

– реалізацію елементів технологій розвивального навчання;

– інтеграцію предметів за допомогою бінарних уроків та позакласних заходів;

– складання програм елективного й факультативного курсів (Андрусишин, Гуз, 2008: 274).

Варто розглянути основні методичні приклади застосування методів інтеграції у викладанні правознавчих дисциплін. Учитель може запропонувати для учнів написати реферат на одну з визначених тем:

1. Питання держави і права у творах Т. Г. Шевченка.

2. Юридичні мотиви у творчості І. Я. Франка.

3. Питання права в Біблії.

Можна поставити проблемне завдання – дати відповідь на питання про те, яким чином природничі науки пов'язані з правознавством, та поетапно підходити до його розв'язку шляхом розгляду взаємопов'язаних питань, зокрема:

1) місце хімії в криміналістиці;

2) біологія на службі слідства;

3) використання досягнень фізики в розкритті злочинів.

Цими питаннями вчитель підводить учнів до розв'язання проблемного завдання (Федоров, 2008: 27).

У сучасній українській школі створено можливості для організації численних форм встановлення міжпредметних зв'язків. Знання, якими володіють учні, варто неодмінно використовувати

під час розгляду нових тем правового курсу. Учитель правознавства має бути обізнаний із темами, які вивчають учні з інших предметів гуманітарного циклу (історії, суспільствознавства, літератури, економіки, психології, біології). У цих обставинах використовується методичний прийом актуалізації опорних знань учнів, який можна реалізувати за допомогою постановки низки запитань:

– згадай, що являли собою...

– які події відбувалися в цей період?

– які факти можуть підтвердити твою позицію?

В інших випадках міжпредметні зв'язки можуть встановлюватися в процесі організації мотиваційних установок (це прийом формування стійких інтересів учнів до курсу) на вивчення правових питань.

Реалізація міжпредметних зв'язків може здійснюватися як за горизонталлю (ідеться про необхідність урахування змісту навчальних курсів, які вивчаються паралельно), так і за вертикаллю (коли в кожному освітньому закладі проявляються локальні особливості вивчення правових курсів із 8 по 12 класи).

Міжпредметні зв'язки можуть встановлюватися шляхом створення визначеної системи методичних прийомів, які досить результативно використовуються під час вивчення різних навчальних курсів. Так, наприклад, проведення ділових ігор і використання інтерактивних технологій у навчанні дітей може «об'єднувати» процес розгляду тем різних курсів. Діти, які вміють працювати в певному режимі пізнання навколишньої дійсності, досягають гарних результатів у вивченні правознавства (Федоров, 2008: 28).

Тому варто розглянути основні методичні шляхи впровадження міжпредметних зв'язків на уроках правознавства, а саме:

1) визначення вчителем уже наявного багажу знань учнів під час використання різноманітних методів проведення навчального заняття;

2) відтворення вже відомої інформації в логічному зв'язку зі змістом конкретного уроку з правознавства (на сформовану базу знань учитель пропонує накласти нову інформацію).

Реалізація зв'язків із зоологією та ботанікою допомагає учням краще пізнати проблеми правової охорони навколишнього середовища. Отже, під час використання знань учнів з інших предметів уроки правознавства звільняються від схематичності, наповнюються конкретними фактами, яскравими образами.

Проблемні питання міжпредметного характеру сприяють мобілізації творчих здібностей учнів, стимулюють їх розумову діяльність. Нагадаємо, що міжпредметні зв'язки встановлюються із загальних для предметів фактів, понять, світоглядних ідей, принципів. Зв'язки бувають

синхронними (одночасовими), асинхронними (різночасовими), випереджувальними (використовуються перед запланованою темою уроку).

Серед значного арсеналу методичних прийомів і засобів реалізації міжпредметних зв'язків у практичній діяльності вчителів правознавства набули поширення такі:

1) пригадування вчителем матеріалу з раніше вивчених фактів із попередніх курсів із метою підготовки до сприйняття нового матеріалу. Наприклад, до теми «Форми державного устрою в Україні» вчитель формує для учнів таке завдання: «Пригадайте, які основні юридичні пам'ятки ми вже розглядали в 7–8 класах під час вивчення історії України»;

2) питання та завдання, які включають опитування вміннями з попередніх предметів (встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз, синтез, застосування засвоєних під час вивчення одного предмета теоретичних положень до аналізу нових фактів, з якими ознайомлюються під час вивчення іншої дисципліни). Наприклад, етапи розвитку, зовнішні ознаки, форми української держави вивчаються в курсі «Історії України» Тому вчитель ставить таке запитання: «Які давні джерела права вам відомі? Що в них спільного?»;

3) завдання на порівняння. Наприклад, учитель пропонує порівняти державний устрій держави Богдана Хмельницького з устроєм Речі Посполитої, до складу якої входили українські землі;

4) складання узагальнюючих таблиць з історії та правознавства, які дають змогу перевірити знання учнів;

5) проведення бінарних міжпредметних уроків (наприклад, з правознавства, історії України, літератури);

6) встановлення наскрізної лінії (наприклад, спадкоємних зв'язків, розкриття основних етапів формування української державності);

7) бесіда на уроці за змістом виконаного міжпредметного завдання;

8) підготовка учнями повідомлень і доповідей на основі джерел знань, залучених з інших дисциплін (учні вивчають історію української державності та можуть робити доповіді). Наприклад, на уроках української літератури вони вивчають твір «Тарас Бульба» та на підставі цього можуть підготувати повідомлення «Поняття моралі, обов'язку, права в козацькі часи» (Смирнова, 2009: 23).

Висновки. Таким чином, у сучасній українській методиці викладання правознавчих дисциплін під впливом проведення освітніх реформ сформувалися різнобічні дидактичні підходи до укладення навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, які й визначають локальні особливості викладання правознавчих дисциплін (систематичний, модульний, інтегрований). На підставі практичного доробку вчителів правознавства вдалося визначити види (горизонтальне та вертикальне) і форми (спекурси, блоки розділів, спільна тема для двох і більше предметів, узагальнюючі курси) інтегрованого навчання. Визначено найбільш поширені методичні прийоми реалізації міжпредметних зв'язків на уроках правознавства, основними з яких є такі: написання рефератів, розгляд проблемних завдань, пригадування вивченого одночасно з декількох предметів матеріалу, творчі завдання, виконання завдань на порівняння, укладення таблиць, проведення бінарних уроків, використання наскрізної лінії у викладі навчального матеріалу, евристична бесіда, підготовка доповідей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусичин Б., Гуз М. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: підручник. Київ: Знання, 2008. 301 с.
2. Католиков А. Дом моих детей: сборник. Москва: Дом, 1997. 320 с.
3. Козінцев І. Викладати три, дві чи одну дисципліну. *Юридичний вісник України*. 2000. 20–26 квітня. С. 23–24.
4. Кропанева Е. Теория и методика обучения праву: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Российского гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 166 с.
5. Смирнова В. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2009. 23 с.
6. Федоров С. Міжпредметний зв'язок на уроках правознавства. *Історія та правознавство*. 2008. № 7. С. 26–28.

REFERENCES

1. Andrusyshyn B., Huz M. *Metodyka vykladannia shkilnoho kursu "Osnovy pravoznavstva"*: pidruchuk [Methodology of teaching the school course "Fundamentals of jurisprudence": textbook]. Kyiv: Znannia, 2008. 301 p. [in Ukrainian].
2. Katolykov A. *Dom moykh detei: sbornyk* [House of my children: collection]. Moscow: Dom, 1997. 320 p. [in Russian].
3. Kozintsev I. *Vyklady try, dvi chy odnu dystsyplinu* [To teach three, two or one discipline]. *Yurydychnyi visnyk Ukrainy*, 2000, April 20–26, pp. 23–24.
4. Kropaneva E. *Teoriya y metodyka obucheniya pravu: uchebnoe posobyie* [Theory and methods of teaching law: tutorial]. Ekaterynburh: Yzd-vo Rossiiskogo hos. prof.-ped. un-ta, 2010. 166 p. [in Russian].
5. Smyrnova V. O. *Intehrovanyi pidkhid do strukturuvannia zmistu pravovykh znan u profesiino-pedahohichnomu koledzhi* [An integrated approach to structuring the content of legal knowledge in a vocational and pedagogical college] (PhD Thesis). Kyiv, 2009. 23 p. [in Ukrainian].
6. Fedorov S. *Mizhpredmetnyi zviazok na urokakh pravoznavstva* [Interpersonal communication at law lessons]. *Istoriia ta pravoznavstvo*, 2008, no 7, pp. 26–28.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81(091);81(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166086>

Гызылгюль Агали кызы АБДУЛЛАЕВА,
 доктор философии по филологии,
 доцент кафедры тюркологии
 Бакинского государственного университета
 (Баку, Азербайджан)

ИСТОРИЧЕСКИЙ СЛЕД ДРЕВНЕГО ТЮРКСКОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО СЛОЯ В СЛОЖНЫХ СЛОВАХ (XVII ВЕК)

В статье исследуются лексические единицы, ставшие архаизмами в XVII веке. Отмечено, что утратившие интенсивность и частоту употребления, носящие архаический характер словарные языковые единицы, хоть и не употребляются в литературном языке, все же не исчезли бесследно, они живут в нашем и ряде современных тюркских языков. В ходе исследования устанавливается, что часть этих лексических единиц хранится в коренных морфемах слова, а другая часть – внутри сложных слов. Объектом исследования выбраны древнетюркские слова, ставшие компонентами сложных слов. Хоть эти лексемы многими воспринимаются как непонятные, на самом деле они являются древними тюркскими словами, употреблявшимися в литературном азербайджанском языке XVII века, а также во многих классических литературно-художественных языковых примерах, но затем стали архаизмами. Это те слова, которые сегодня продолжают исполнять роль компонентов сложных языковых единиц, со своей фоноформой, исторической семантикой.

Ключевые слова: древнетюркский язык, XVII век, сложные слова, лексические единицы, архаизация, литературный язык, коренные морфемы, компонент, семантика, фоноформа, словарный состав.

Gizilgul Agali Kyzy ABDULLAEVA,
 Ph. D. of Philology,
 Associative Professor at the Department of Turkology
 Baku State University
 (Baku, Azerbaijan)

HISTORICAL TRACE OF ANCIENT TURKIC LEXICAL LAYER IN DIFFERENT WORD (XVII CENTURY)

In article it is spoken about the lexical units which have taken a way of an arkhazation since XVII century and owing to left language. It is found out that lost intensity and the frequency of the use having archaic character dictionary language units, though left the literary language, nevertheless didn't disappear completely, they live in our modern language, and also a number of modern Turkic languages. During research is established that part of these lexical units are stored in radical morphemes of the word, and other part in compound words. In this article the ancient turkic words which have become a compound component of compound words are chosen as object of research. As a result of research it becomes clear that though these lexemes are understood by many others as unclear words, actually they are the ancient Turkic words used in literary Azerbaijani language of the XVII century, and also as a whole in language of classical literary and art language samples, but further archaized and left language. These are those words which today though secretly, but live as one components of difficult language units with their phonoform, and historical semantics, and find it's historical traces. In article it is especially emphasized that the majority of these language samples forming settled life in a compound word as one components thanks to a miracle of language, making equivalence with other component reflect semantics of unambiguity.

Key words: ancient turkic language, XVII century, compound words, lexical units, arkhazation, literary language, radical morphemes, component, semantics, phonoform, dictionary structure.

Конец XVI – начало XVII в. знаменуется началом новых внутриязыковых процессов. Процессы дифференциации, стабилизации, демократизации вступают в новую фазу развития, обеспечивая становление национального языка в качестве ведущего, его победу над иностранными языками.

Меняется роль персидского и арабского языков, они приходят в упадок. Наряду с персидским, являющимся иностранным языком, слог аруз, жанры классического стиха также постепенно утрачивают свои ведущие функции. Эти процессы, ставшие причиной коренных изменений,

затрагивают и словарный состав языка. Арабские и персидские словарно-языковые примеры употребляются реже, уступая место лексическим единицам тюркского происхождения, общепотребительным арабским и персидским словам. С другой стороны, процесс архаизации становится системным. Некоторые лексемы, распространенные до XVII в., устаревают. Но, несмотря на то, что эти древние тюркские слова, зафиксированные в словарном запасе азербайджанского литературного языка XVII в., употребляются реже, архаизируются, они полностью не исчезают. Часть этих лексических единиц, хоть и тайно, живет в современном азербайджанском языке, а также в ряде тюркских языков, в коренных морфемах или в компонентах сложных слов. Группа лексем, зафиксированных в словарном составе азербайджанского литературного языка XVII в. (язык классической литературы), хоть и утратили самостоятельность, но функционируют в качестве компонентов сложных слов. Это подтверждается следующими примерами.

Biliş. Словарное значение этой лексемы, зафиксированной в азербайджанском тюркском XVII в., – *taniş* («знакомый»):

*Kop yanımdm lımnışın kim, şöhlıgdür ahi-garm,
Qıl həzər Tanrı üçün, bilməm bilişini, yadı ot*
(Садигбек Афшар).

Слово *biliş*, часто употребляемое в литературном языке до XVII в., сегодня используется в лексеме *taniş-biliş* и хранит исторически присущее ему значение, создавая парность *taniş-biliş*.

Dügün. Эта лексическая единица встречается в одном из источников XVII в., слово фиксируется в значении *toy* («свадьба»):

*Ay haçan gördü günü, Gör dərdi, gör dügünü,
Cənnətdə görməz Aşıq Qoynunda gördüyünü*
(Sarı Aşıq).

Несмотря на то, что не употребляется в нашем языке в самостоятельной форме, оно используется как элемент одного из сложных слов: *toy – düyün* (*dügün*). Разумеется, у слова *düyün* есть также семантика *düyümək, düyünlətmək, bağlamaq* («повязать»). С этой точки зрения слово *düyün*, являющееся носителем семантики *toy*, омонимично *düyün* (по содержанию *bağlamaq* (*düyünlətmək*). По нашему мнению, несмотря на смысловое различие, наблюдается сходство в нюансах. Так, в свадебных церемониях, по поверьям, привязывание друг к другу жениха и невесты поясообразной красной тканью (вспомните свадебные церемонии, проводимые в Индии) сулит удачу и крепкую семью. Сегодня в наших свадебных торжествах опоясывание невесты воспринимается как отго-

лосок этого древнего обычая. Таким образом, рассматриваемые лексемы близки по содержанию. Зафиксированное в литературном азербайджанском языке XVII в. и не встречающееся сегодня отдельно слово *dügün // düyün*, выступая в роли компонента сложного слова *toy-düyün // dügün*, имеет значение «свадьба-свадьба». Встречается употребление этой лексической единицы, сохранившейся как факт литературного языка в турецком тюркском наряду со словом *toy* («свадьба»), в азербайджанском тюркском XVII в. (*Qoyub rəhmani çün vəsvasə döndü, onun çünki toyu bir yasə döndü* (Федаи)), она уже проигрывает ему с точки зрения частоты употребления. Нам кажется, что наличие слова *toy* в словарном составе современного азербайджанского языка является результатом влияния общенародного разговорного языка. Когда какая-нибудь из лексических параллелей закрепляется в общенародной речи, то становится употребляемой в современном языке, в литературном языке закрепляется именно это слово.

Например, *xatun* на языке источников XVII в. означает *xanım* («госпожа»). Несмотря на то, что эта лексема, свойственная древнетюркскому языку (*katun*), не может самостоятельно употребляться в данное время, она закрепляется в составе сложного слова *xanım-xatun // xatun*. Снова очевидно общее содержание отличных по фонетическому составу лексем (*xanım-xanım*). Сегодня слово *xatun* (*xatın*) означает «жена», «женщина» на шекинском диалекте: *Gördi bir gözəl xatun var*. В гахском же диалекте мы наблюдаем закрепление этой лексемы в составе словарной единицы *xatınşı*. И в этом диалекте слово означает «жена», «женщина» (*Doqqazda xatınşılar döyüşür*).

Лексема *bərli* также является одним из тех словарных языковых примеров, который вызывает особый интерес в литературном азербайджанском языке XVII в. и архаизируется:

*Yana nə gülbuni-vəsl idi kim, şüküftə bolup,
Bahar verdi xəzan bərli bustanımgə* (Садигбек Афшар).

Как видно из контекста, эта лексическая единица сочетается с семантическим содержанием *bəzəkli* («нарядный»). Это слово реже употребляется с XVII в. и не закрепилось в современном языке. Но сохранился его исторический след. Слово *bərli-bəzəkli*, активно употребляемое как в нашем современном литературном языке, так и в живой разговорной речи, является тому подтверждением. Значит, это сложное слово, хоть и утратило самостоятельность, все же проявляет свою историческую фоноформу и первичное историческое содержание в качестве компонента сло-

варного языкового примера. Оба слова являются производными, сформировавшимися морфологическим путем. В этом случае коренная морфема (*bər-*) лексемы *bərli* тоже соответствует значению *bəzakli*. В результате, оба слова, имеющие исторические корни нашего языка (*bərli* и *bəzakli*), употребляются в современной речи. Не случайно наряду с лексемой *bərli-bəzakli* сегодня употребляется и слово *bər-bəzak*. Оба слова несут одинаковую семантическую нагрузку: *bərli-bəzakli* = *bəzakli-bəzakli*; *bər-bəzak* = *bəzak-bəzak*.

Лексическая единица *yaxmaq* входит в язык источников XVII в. В значении *yandırmaq* («жечь»): *Kərəm qıl, istərəm ver mənə rüsxət Ki, yaxdı bağnı hicranü firqət* (Fə dai); *Şəmdən ötrü özün pərvanə yaxmış odlara* (Zəfər).

Несмотря на то, что эта лексическая единица, сегодня употребляемая в ином значении (*Yağı çörəyin üstünə yaxdım*), отделилась от своей исторической семантики, она сохранилась в своем первичном значении в слове *yaxıb-yandırmaq*. Таким образом, *yaxıb-yandırmaq* еще раз эквивалентурует в себе значение *yandırmaq-yandırmaq*.

Хотя процесс системной архаизации начался в XVII в., не только словарные языковые примеры лексики данного периода, но и сам факт сохранения в современном азербайджанском литературном языке в несамостоятельном виде слов, относящихся к лексическому составу классической литературы до этого временного отрезка, даже тюркских письменных памятников, являющихся общим для тюркоязычных государств, является реальностью. *Qadaş* – одна из лексических единиц, вызывающих особый интерес. По семантике она эквивалентна слову *qohum* («родственник»). Сочетание лексемы со словом *qardaş* является неопровержимой истиной. Этот языковой пример, первая форма которого зафиксирована в виде *qarındaş* (*Qazan bəgün qarındaşı Qaragünə bindi* («Китаби-Деде Горгуд»)), созвучно семантике *qarında ortaş* (*qarın + da + eş*). Это фиксируется в азербайджанском литературном языке XVII в. и в форме *qərindəş*: *Zahir sənə olsım, ey qərindəş, Munlar qəmidür başına şabaş* (Масихи). В нашем языке есть и понятие *bacının qardaşı* («брат сестры»), которое Абу Хайан толкует как “*qarındaş–bir anadan qardaş*” (Абу Хайан, 1992: 13). Еще, как мы отмечали выше, существует слово *qadaş* (*qardaş* («брат»)), определяющее историческое значение (*qohum* – «родственник»), что вызывает интерес как реальный факт самостоятельного употребления того словарного языкового примера, который параллелизируется в источниках именно этим значением:

1. *Kadaşım eren eşukeyi yoğladınız* (памятник из музея Минусинск, III сторона). (*Родственники мои отважные, вы похоронили меня обернув в ткань.*)

2. *Kanımla kadaşım sizime, oğlanım sizime, örünümlə karam siz beş igirme sizime* (Кежилик-хобу). (*Идущий за мной, родственники, от вас; молодые мои, от вас, мои блестящие, от вас, мои стада, от вас; вы – пятнадцать, от вас.*)

Словарный языковой пример одинаковой фоноформы (*kadaş*) встречается в произведении Юсуфа Баласагунлу “*Qutadğu bilig*”. В нем эта лексема употребляется в значении *qohum, əqrəba* (Древнетюркский словарь, 1969: 178). Несмотря на то, что в лексической системе современного азербайджанского языка не фиксируется факт самостоятельного употребления этого слова, оно употребляется в составе сложноструктурного слова *qohum-qardaş* с небольшим фонетическим изменением, в качестве второго компонента. Вероятно, исторически в результате выпадения дрожащего носового согласного [r] образовалась эта фоноформа. В данное время *qədəş*, употребляемое в бакинском диалекте при обращении к близкому человеку, является доказательством сказанному. В итоге, два одинаковых по семантике слова выражают одно значение (*qohum-qohum*). Встречается и вариант *kağadaşım* этой лексической единицы: *kağa* (достаточно вспомнить слово *qağa*, употребляемое в устной ветви азербайджанского тюркского, то есть в разговорной речи) – термин родства; *daş* = *da* (аффикс местного падежа) + *eş* («партнер»). По нашему мнению, языковая единица *kağadaş* в этой фонетической форме является одним из первичных вариантов слова, о котором идет речь. Считаем, что лексема *adaş* («тезка»), употребляемая в памятниках Рун, сочетаемая со смыслом *yoldaş* («товарищ»), образована от того же корня.

Происходящая от древнетюркского языка фонема *ag-* («утомлять, лишать сил») регулируется вместе с этими лексическими единицами:

Kop anta aikintiğ, arultiğ («Кюль-тигин». (*Многие из вас ослабли там, выбились из сил.*)

Закрепление этой лексической единицы в составе *yorğun-arğın* («уставший»), употребляемой в нашем современном языке и входящей в состав сложных слов, очевидно. Из фоноформы слова отчетливо видно, что *ag-* является коренной морфемой. А морфологический показатель *-ğın*, присоединившийся к корню глагола *ar-*, образует существительное из глаголов.

Хотя этот аффикс и принимает участие в процессе словообразования современного азербайджанского литературного языка, ни глагол *ag-*, ни прилагательное *-ğın* не фиксируются в само-

стоятельном в виде в словарном составе нашего языка. Но, привлекает внимание семантическая сочетаемость содержания между компонентами сложноструктурного слова *yorğun-arğın*:

Az - [*то есть ar (maq)*] // *yormaq* («утомлять»);

Aril - [*то есть aril (maq)*] // *yogulmaq* («утомляться»);

Arğın // *yorğun*.

Значит, сегодня слово *yorğun-arğın*, часто употребляемое как в литературном азербайджанском языке, так и в разговорной речи, на самом деле несет смысловую нагрузку *yorğun-yorğun*.

Такие лексические единицы, как *sab* (= *söz*) *sığta* (= *ağlamaq*), *yörə* (= *yan*), *kü* (= *səs*), заимствованные из древнетюркского, используются в корнях таких лексических единиц, как: *söz-sav* («слово»), *ağlamaq-sitqamaq* («плакать»), *yan-yörə* («вокруг»), *səs-küy* («звуки», «шум-гам»). Эти лексические единицы создают пары, содержащие в себе однозначность (*söz-sav* = *söz-söz*, *ağlamaq-sitqamaq* = *ağlamaq-ağlamaq*, *yan-yörə* = *yan-yan*, *səs-küy* = *səs-səs*). Это, с одной стороны, доказывает бессмертие словарных единиц, принадлежащих древнетюркскому языку, с другой стороны, направляет научную мысль к древней истории стабилизации словарных составов тюркских языков.

В азербайджанском тюркском XVII в. встречаются такие языковые единицы, которые, хоть и сохраняются в несамостоятельном виде внутри сложной лексической единицы, но не выражают однозначность. *Var (maq)* – одна из них. Эта языковая единица, параллелизирующаяся со словом *get (mək)* («ходить», «идти»), в литературном азербайджанском языке XVII в., утрачивает активность. В XVII в. наряду со многими древнетюркскими словами глагол *var (maq)* архаизируется. А словарная единица *get (mək)* употребляется все чаще. Хотя эта лексическая единица зафиксирована в словарном составе азербайджанского тюркского XVII в.:

Ta sərvi ona söyləyeydi əhval. Bir gecə uyxuya vardı əğyar (Месихи);

Vanb mən kimədim dadü-bidad, Özüüm özüümə etdim zülmü bidad (Федаи).

Эта лексическая единица закрепились в составе слова *var-gəl* («рассказывание»), зафиксированного и активно употребляемого в современном азербайджанском литературном языке. Его отличие от других в том, что архаизировавшаяся лексема обуславливает антонимию: *var-gəl* = *get-gəl*. И в текстах классической литературы до XVII в. (*Gəlin varalım, şol yigidi gətirəlim* («Китаби-Деде Горгуд»); *Var bir dərdim ki, çox dərməndan artıqdır mənə, Qoy mənə dərdimlə, dərmən eylənə, var, ey*

həkim (Физули), и в древнетюркских письменных памятниках (*Er abka barmış / Муж пошел на охоту* («Ырк-битик» (Джафаров, 1970: 73–79); *Beq eç yontunaru barmış, ak bisi kulunlamış / Муж-бек пошел к табуну, белая кобылица была беременная.*

Фонетическая форма *bar (maq)* сохраняется во многих тюркских языках. В. Радлов тоже фиксирует этот вариант. Языковой пример, о котором мы говорим, сегодня встречается в некоторых наших диалектах: *Mən varif gederəm; Mən bardım dostumun yanına getdim*.

Таким образом, архаизированная лексическая единица *var (maq)* сегодня употребляется в качестве диалектизма.

Это же касается глагола *yox*- (= *qalxmaq* – «подниматься»). Став компонентом слова *eniş-yoxuş*, он выражает противоположное значение. Основываясь на глаголе *yox*-, зафиксированном в древнетюркских источниках, мы доказываем связь первой части этого слова со словом *en (mək)*, а второй – со словом *qalx (maq)*. Эти лексические единицы составляют меньшинство. *Var (maq)*, то есть *get (mək)*, *yox (maq)*, то есть *qalxmaq*.

В целом, изменения, произошедшие в литературном языке в XVII в., связаны со стабилизацией лексической нормы в конце XVI – начале XVII в.

Слово *dal* эквивалентуется с семантическим содержанием *budaq* («ветка»). Это слово, закрепившееся в азербайджанском литературном языке XVII в. (*Mən Aşıq dalda yeri, Bülbülün dalda yeri* (Сары Ашуг)) можно считать одним из примеров общетюркского словарного фонда. Эта лексическая единица, используемая в языке в разных фонетических вариантах (*dal // tal*), широко употреблялась до указанного исторического периода (*Qayın dalı yeləgindən şum altunlu, mənim oxum* (Китаби-Деде Горгуд); *Yazıq bülbül gül dalmda tünədi* (Хатаи), но в XVII в. становится менее активной. Это помешало ее закреплению в современном азербайджанском литературном языке. Хотя она употребляется в качестве элемента сложного слова *qarğıdalı* («кукуруза»); *qarğı budağı* («ветка кукурузы»). Таким образом, словарная единица *dal* имеет исторически обусловленную смысловую нагрузку.

Глагол *qon (maq)* употребляется в значении «поселиться». Это слово имеет тоже значение в азербайджанском литературном языке XVII в.:

Kim qondu ona, yedirdi nanın; ol nan əvəzinə aldı canm; Şah ol gecə girmədi hisarə, Ordu ilə qondu bir kənarə (Месихи); *Bu dünyə karvansaradı, Hər gələn qonar; əylənməz* (Ашуг Аббас Туфарганлы).

В современном азербайджанском языке это слово употребляется для определения приземле-

ния летающего создания. Свой первичный смысл оно обретает в лексеме *gəcəqəndu* < *gəcə qəndu* («приземлился ночью»): *Gecə qəndu* (= *Gecə məskunlaşdı* («ночью поселился»)) > *ğecə qəndu* (= *Gecə məskunlaşdı*).

Очевидно, что лексемы, взятые нами из источников XVII в., хоть и утратили свое историческое значение, но дошли до нашего времени в составе сложных слов. Именно эти лексемы определяют сложное строение таких слов. Следует подчеркнуть, что эти лексемы, повторяясь, усиливают значение таких слов. Современный словарный вариант соединяется с архаичным.

Таким образом, язык в своем развитии соединяет историю и современность. В XVII в. существовал арабо-персидский-тюркский лингвистический синтез, а к XVIII в. тюркская ветвь становится ведущим направлением. Тюркские слова, употребляемые в тексте «Китаби-Деде Горгуд», не встречаются в языке Гасаноглу, Гази Бурханеддина, Насими, Хатаи, Физули. Это естественно. Потому что аруз вытеснил слова тюркского происхождения. Изменения, происходящие в языке в XVII в., стали результатом новых процессов – дифференциации, стабилизации и демократизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азербайджанский диалектологический словарь. Анкара : Киличаслан Матбачилик, 1999. 374 с.
2. Аль-Андалуси Асиреддин Абу Хайян. *Китаб валь-идрак ли-лisan аль-атрак* / перевод с арабского З. Буниатова. Баку, 1992. 115 с.
3. Гаджиев Т. История азербайджанского литературного языка. Баку : Элм, 2012. Ч. 1. 476 с.
4. Джафаров С. Современный азербайджанский язык. Баку : Maarif, 1970. 155 с.
5. Мамедов Ю. Лексико-семантическое развитие слов в азербайджанском языке. Баку, 1987. 83 с.
6. Баскаков Н. Каракалпакский язык. Москва : Изд-во АН СССР, 1951. Т. 1 : Материалы по диалектологии. 411 с.
7. Древнетюркский словарь. Ленинград : Наука, 1969. 676 с.

REFERENCES

1. Azerbaidzhanskii dialektologicheskii slovar. Ankara : Kilichaslan Matbachilik, 1999. 374 s.
2. Al-Andalusi Asireddin Abu Khaiian. *Kitab val-idrak li-lisan al-atrak* / perevod s arabskogo Z. Buniatova. Baku, 1992. 115 s.
3. Gadzhiev T. Istoriia azerbaidzhanskogo literaturnogo iazyka. Baku : Elm, 2012. Part 1. 476 s.
4. Dzhaфарov S. Sovremennyi azerbaidzhanskii iazyk. Baku : Maarif, 1970. 155 s.
5. Mamedov Yu. Leksiko-semanticheskoe razvitie slov v azerbaidzhanskom iazyke. Baku, 1987. 83 s.
6. Baskakov N. Karakalpakskii iazyk. Moscow : Izd-vo AN SSSR, 1951. Part 1 : Materialy po dialektologii. 411 s.
7. Drevnetiurkskii slovar. Leningrad : Nauka, 1969. 676 s.

УДК 811.112.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166088>

Еленіка АВРАМІДИ,
магістрант кафедри зарубіжної філології
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського
(Київ, Україна) elenika1@ukr.net

Олена ЛАЗЕБНА,
orcid.org/0000-0002-0212-4993
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) ntuu_kpi@i.ua

ЩОДО НАУКОВИХ ДИСКУСІЙ НАВКОЛО ПОНЯТЬ «МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ», «МОЛОДІЖНА МОВА» ТА «СОЦІОЛЕКТ» У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Статтю присвячено вирішенню донині однозначно не з'ясованого питання щодо узагальнення й унормування різних поглядів дослідників на природу сленгової мови в сучасній германістиці. Розглядаються думки сучасних мовознавців щодо дослідження молодіжного сленгу сучасної німецької мови й інтерпретації суміжних понять у лінгвістичних працях. Проаналізовано досвід провідних мовознавців щодо цієї проблеми та проблем, дотичних до неї.

Ключові слова: молодіжний сленг, молодіжна мова, соціолект, жаргон, молодь, німецька мова.

Elenika AVRAMIDI,
Master Student of Department of Foreign Philology
V. I. Vernadsky Taurida National University
(Kyiv, Ukraine) elenika1@ukr.net

Olena LAZEBNA,
Ph. D. in Philology, Associate Professor at the Department of Theory, Practice
and Translation of the German Language
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) ntuu_kpi@i.ua

ON THE SCIENTIFIC DISCUSSIONS ABOUT “YOUTH SLANG”, “YOUTH LANGUAGE” AND “SOCIOLECT” IN THE MODERN GERMAN LANGUAGE

Youth slang is the subject of research by many scientists. The present paper focuses on the term of a speech variety “youth slang” in the modern German language, used to describe the linguistic patterns and characteristics used by groups at different ages, time periods and locations and defined as the style of a certain group of adolescents. Slang, surrounding us every day, is one of the most significant current discussions in German studies, because it is vibrant, ever-changing and expansive. The focus is on the role of young generation in the production of the future language. Youth slang is only becoming more necessary because of the growing influence of social media, television, newspapers, magazines and blogs. Scientific works of different years demonstrate the existence of many viewpoints and approaches in the research field. The authors observed that social meaning, divorced from semantic meaning, is at the core of what youth slang is, which reflects the cultural diversity of each social group. A class of speech varieties which called “slang” or “youth language” or “sociolect” is described as an innovative class of deviant registers of language. Swear words, exaggerations, humor, irony, playfulness, expressivity and emotionality are typical elements of youth language use. The research was conducted on the material of German magazines and newspapers. The youth lexicon was analyzed. Scientific approaches to interpretation of youth slang, youth language and sociolect in the linguistic studies of the modern German language are investigated in this article. The authors make an attempt to analyze the views of famous linguists on this problem. Prior to the present contribution the authors tried to find new views and perspectives of this question.

In addition, this article may be of interest to those who are engaged in discussions about the investigation of youth slang, youth language and sociolect in the modern German language. The authors emphasized that the problem needs systematic study and the new conceptual solutions.

Key words: youth slang, youth language, sociolect, jargon, young people, German language.

Постановка проблеми. Протягом останніх років цікавість суспільства до молодіжного сленгу зростає, особливо серед науковців, які досліджують мовні явища в сучасній германістиці. Молодіжне мовлення поширюється на телебаченні, на шпальтах журналів, у газетних статтях, на сторінках офіційних інтернет-видань, у блогах, що не завжди позитивно сприймається в соціумі. Проблемою вважається те, що сленгова мова витісняє і частково замінює літературну мову. З іншого боку, саме вона може збагатити національну мову новими словами, дати поштовх розвитку. Адже, як слушно зауважує В. Котвицька, «зміни в кожній конкретній мові, зокрема в німецькій, відбуваються постійно. Це пояснюється тим, що мова тісно пов'язана із життям суспільства, народу, для якого мова є рідною і який користується нею як основним засобом комунікації. На виражальні можливості, закладені в словниковому запасі мови, безперечно, впливають зміни в соціальному, економічному, духовно-ідеологічному, культурно-історичному житті суспільства» (Котвицька, 2015: 140).

Аналіз досліджень. Незаперечним є той факт, що сучасні лінгвістичні студії, присвячені дослідженню особливостей субстандартних мов, потребують уточнення та критичного аналізу щодо тлумачення й інтерпретації теоретичних понять «молодіжний сленг», «молодіжна мова» та «соціолект» у сучасній германістиці. Теоретичною основою даної наукової розвідки стали роботи таких учених: О. Дьолог, Е. Береговської, С. Мартос, Т. Єрофєєвої, М. Маковського, І. Ахілес, Г. Підгін, К. Якоб, П. Вайзингер, Р. Седлашек.

Актуальність порушеної теми визначається, з одного боку, її загальнотеоретичною та практичною спрямованістю, з іншого – недостатністю системного вивчення молодіжної мови, що є завжди змінюваною і нестійкою формою мовлення, тому потребує нових підходів і поглибленого вивчення в лінгвістичному просторі Німеччини та німецькомовних країн.

Об'єктом дослідження є лексичні одиниці німецької молодіжної мови, а **предметом** – диференціація понять «молодіжний сленг», «молодіжна мова» та «соціолект» у сучасній німецькій мові.

Мета статті – зробити критичний аналіз підходів до інтерпретації теоретичних понять «молодіжний сленг», «молодіжна мова» та «соціолект» у сучасній германістиці, виявити регіональні й історичні аспекти вживання сленгової лексики в німецькій мові.

Наукова новизна полягає в спробі узагальнення й унормування різноманітних поглядів

дослідників на природу сленгової мови в сучасній германістиці.

Виклад основного матеріалу. Детальний аналіз підходів дослідників до визначення вищезазначених понять виявив відсутність одностайності.

Деякі вчені розглядають сленг як компонент субстандартного лексичного шару поруч із професіоналізмами, жаргонізмами, діалектизмами; інші – як більш загальне поняття, часом ототожують його з поняттям «соціальний діалект»; треті розглядають сленг у контексті варіантів тільки англійської мови (Мартос, 2003: 112).

В європейській культурі терміном «молодість» визначають життя молоді людини між дитинством і дорослим життям, тобто приблизно від 13 до 21 року. За словником видавництва “Duden”, молодістю вважається «людина віком від 14 до 18 років <...>» (Duden, 2014). Термін “teenager” також можна вважати влучним, оскільки “teen” як компонент слова вказує на вік, що дорівнює тринадцяти – дев'ятнадцяти рокам.

У глосарії “The Oxford Dictionary of Modern Slang” автори Дж. Ейто та Дж. Сімпсон зазначають наявність 3 етапів еволюції семантики поняття сленгу:

- особлива лексика, яка вживається будь-якою групою осіб-маргіналів (середина XVIII ст.);
- спеціальна лексика або фразеологія людей певного роду занять чи професії (друга половина XVIII ст.);
- здебільшого розмовна субстандартна мова, яка містить нові та загальновідомі слова, які вжиті в особливому значенні (початок XIX ст.) (Ayto, 2005).

За визначенням науковця О. Олійника (Олійник, 2005: 215), «сленг – це феномен, в якому притаманні природній мові процеси не стримуються тиском норм, мовленнєвих засобів та елементів системи мови. Це жива мова, яка рухається в ногу із часом і реагує на всі зміни в житті країни та суспільства».

Т. Шіппан характеризує сленг як «специфічний спосіб спілкування певної групи, якому властиві високий рівень експресивності та невимуженості, які доходять інколи до вульгаризму», «сленг – це феномен живої і рухливої мови, яка йде в ногу з часом і реагує на будь-які зміни у житті суспільства» (Schippa, 1984).

За О. Дьолог (Дьолог, 2005), молодіжний сленг є окремим пластом національної мови, який певною мірою відображає рівень культури, освіти, розвитку суспільства. У наші часи він контролюваний маскультурою, під впливом якої перебувають різні категорії молоді.

Е. Береговська під цим поняттям має на увазі своєрідний пароль усіх членів референтної групи (Береговська, 1996: 32).

С. Мартос (Мартос, 2006: 8) визначає сленг як «ненормативну, неформальну, стилістично знижену, функціонально обмежену мову, що використовується з метою здійснення певних мовленнєвих функцій (експресивної, оцінної, корпоративної, евфемістичної тощо)», вважає за доцільне вживати термін «сленг» саме для характеристики мови молодіжної субкультури, адже в 70-х рр. ХХ ст. він уживався для характеризовання мови хіппі, які називали себе «системою», а сформований ними сленг – «системним сленгом» (Мартос, 2003: 112).

Отже, найважливішими диференційними ознаками сленгу П. Грабовий вважає такі: 1) функціонування поза межами літературного слововживання; 2) перевага конотативного елемента над денотативним; 3) значна поширеність поза межами соціальної групи; 4) використання здебільшого в усному мовленні (Грабовий, 2010: 6).

З поняттям молодіжного сленгу також пов'язують термін «соціолект».

Т. Єрофеева (Єрофеева, 1995: 9) розуміє соціолект як «інваріантну соціально марковану підсистему мови», яка включає в себе «систему мовних засобів певної групи, що мають не лише соціальний, а біологічний і психологічний характер».

За визначенням М. Маковського, соціолектом є «варіанти (різновиди) мови, якими користується та чи інша соціальна спільність, група людей» (Маковський, 1982: 6).

У закордонній германістиці німецькою молодіжною мовою (*deutsche Jugendsprache*) традиційно називають жаргон німецькомовної молоді (Heinemann, 1980), який вперше згадується як «студентська мова (*Studentensprache, Burschensprache*) у XVI ст., що пройшла за довгі століття шлях від історичної студентської та шкільної мови до сучасного загальномолодіжного жаргону».

Влучним і найбільш чітким, на нашу думку, варто назвати визначення німецьких науковців І. Ахілес та Г. Підгін у праці “Vernäht und zugeflixt” (Achilles, 2008: 28). Вони дали 3 лаконічні визначення німецької молодіжної мови (*Jugendsprache*):

1. *Jugendsprache* існує здебільшого в усній формі. Вона не є «письмовою» мовою.

2. Існує тільки в групах. Одна особа не може створити жодної молодіжної мови.

3. Молодіжна мова має «коротке життя». Сленгові слова і вирази постійно змінюються. Також молодь може залишити свій сленг, коли

виростає з певної вікової групи, характерної для *Jugendsprache*.

«Бум» молодіжного сленгу розпочався у ХХ ст. завдяки масмедіа та рекламі.

У 50-х рр. у зв'язку з популяризацією Rock'n-Roll у Німеччині з'явилося багато нових понять, на кшталт *hotten*, що означає «швидко танцювати».

У 60-х рр. завдяки масмедіа німецька молодь уперше познайомилася зі словами “teenager” та “tween” на позначення підлітків.

Молодіжна мова змінювалася протягом років, набувала нових форм та значень, головними причинами змін є технологічний прогрес, політичний стан, соціальний та політичний склад населення.

Наприклад, у часи хіппі сленгові вирази пов'язані із природою: “Biene”, “Kieze”, після 2000 р. слова запозичуються з технологічного світу: “scannen”, “gruscheln”, “faxen”:

Man kann mich weder gruscheln noch in eine Gruppe mit lustigem Namen einladen (Spiegel, 2018).

Прагнення до самоствердження та визнання в соціумі спонукає молодь до вживання слів з елементами вульгаризмів, жаргонізмів, професійної лексики тощо.

К. Якоб називає це «аспектом протесту» (*der Protestaspekt*) (Jakob, 1998), оскільки сама молодь розуміє свою мову як зброю проти мовних норм дорослого світу, де грубість і цинізм найчастіше адресовані не товаришам, а людям похилого віку.

Висновки. У підсумку варто зауважити, що молодіжна мова є невід'ємною частиною соціального виміру мови, цікавість до якої із плином часу не послаблюється. Після проведеного аналізу можна стверджувати, що німецький молодіжний сленг є нормативно зниженим, емоційно забарвленим, функціонально обмеженим мовним кодом певної вікової групи, в якому відтворено світогляд та ціннісні орієнтири молоді, виконує функції ідентифікації, протесту, прихованого престижу та відмежування від інших груп.

Перспективи вбачаємо в подальшому проведенні лінгвістичних досліджень залежно від соціального, національного і гендерного чинників, бо саме молодіжна мова є ключем до глибокого розуміння світогляду молодих людей та тенденцій нашого майбутнього, тому що саме нове покоління – його творці. Варто погодитися із В. Котвицькою, яка слушно зауважує, що «не можна заперечувати зв'язку між мовою, нацією та національною ідентичністю, проте й співіснування мов та немінучі контакти не можуть зовсім не відображатися на мовах, які постійно розвиваються» (Котвицька, 2013: 91). Відчуваючи потребу в

найменуванні нових понять, мова запозичує нові слова і водночас намагається абсорбувати саме ті значення та відтінки значень запозичень, яких їй на певному етапі не вистачає (Котвицька, 2013: 251). Оскільки молоді люди першими підхоплюють нові тенденції в мові та вживають велику кількість запозичень, вважаємо за необхідне в майбутніх розвідках приділити достатньо уваги вивченню питання функціонування запозичень у молодіжному сленгу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Береговская Э. Молодежный сленг: формирование и функционирование. *Вопрос языкознания*. № 3. 1996. С. 32–41.
2. Грабовий П. Когнітивні параметри українського молодіжного сленгу : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 2010. 18 с.
3. Дьолог О. Загальна характеристика складу новітніх англіцизмів в українській мові. URL: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=251> (дата звернення: 10.11.2018).
4. Ерофеева Т. Социолект: стратификация исследования : дисс. ... докт. филос. наук: 10.02.19. Санкт-Петербург, 1995. 356 с.
5. Котвицька В. До проблеми вивчення німецько-англійського мовного контакту та вживання англіцизмів у німецькій мові. *Наукові записки*. Серія «Філологічні науки (мовознавство)». Вип. 119. Кіровоград, 2013. С. 88–91.
6. Котвицька В. К вопросу о классификации типов семантической адаптации англицизмов в немецком языке. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 139–144.
7. Котвицька В. Особливості семантичної адаптації та функціонування англіцизмів у сучасній німецькій публіцистиці. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. №. 43 (2). С. 246–251.
8. Маковский М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология). Москва : Высшая школа, 1982. 135 с.
9. Мартос С. Сленг як складова молодіжної субкультури. *Південний архів : збірник наукових праць / за ред. О. Мішукова та ін.* Вип. XXI. Херсон, 2003. С. 111–114.
10. Мартос С. Молодіжний сленг у мовленнєвій структурі м. Херсона : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Луганськ, 2006. 20 с.
11. Олейник О. Немецкий сленг как неологическое явление. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005. № 12. С. 215–220.
12. Achilles I., Pighin G. Vernäht und zugeflickt! Mannheim : Duden, 2008. 38 S.
13. Ayto J., Simpson J. *The Oxford Dictionary of Modern Slang*. Oxford University Press, 2005. 324 p.
14. Duden.de – Definition des Wortes Jugendlischer. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Jugendlischer> (дата звернення: 01.06.2014)
15. Heinemann M. *Kleines Wörterbuch der Jugendsprache*. Leipzig : Bibliographisches Institut, 1980. 122 S.
16. Jakob K. Jugendkultur und Jugendsprache. *Deutsche Sprache. Zeitschrift Theorie und Praxis*. Freiburg. № 32. 1998. 320 S.
17. Schippan Th. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. 1. Aufl. Leipzig : Bibliographisches Institut, 1984. 307 S.
18. Paul kann man nicht gruscheln. URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/der-herr-studiosus-paul-kann-man-nicht-gruscheln-a-511649.html> (дата звернення: 09.12.2018).

REFERENCES

1. Berehovskaia E. Molodezhnyi slenkh: formirovaniye u funktsionirovaniye. *Vopros yazykoznavaniya*. № 3. 1996. S. 32–41 [in Russian].
2. Hrabovyi P. Kognityvni parametry ukrainskohomolodizhnohoslenhu : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. Kyiv, 2010. 18 s. [in Ukrainian].
3. Doloh O. Zahalna kharakterystyka skladu novitnikh anhlitsyzmiv v ukrainskiimovi. URL: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=251> (data zvernennia: 10.11.2018) [in Ukrainian].
4. Erofeeva T. Sotsyolekt: stratyfykatsyia yssledovaniya : dyss. ... d-ra fylos. nauk: 10.02.19. Sankt-Peterburh, 1995. 356 s. [in Russian].
5. Kotvytska V. Do problemy vyvchennia nimetsko-anhliiskoho movnoho kontaktu ta vzhvannia anhlitsyzmiv u nimetskii movi. *Naukovi zapysky*. Seriiia “Filolohichni nauky (movoznavstvo)”. Kirovohrad. Vyp. 119. 2013. S. 88–91. [in Ukrainian].
6. Kotvytskaia V. K voprosu o klassyfykatsyy tipov semantycheskoi adaptatsyy anhlitsyzmov v nemetskom yazyke. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. (14). S. 139–144 [in Russian].
7. Kotvytska V. Osoblyvosti semantichnoi adaptazii ta funkcionuvannia anhlitsyzmiv u suchasniimovni konceptualni kartyny svitu. 2013. №. 43 (2). P. 246–251 [in Ukrainian].
8. Makovskiy M. Anhlitsyske sotsyalnye dyalekty (ontolohyia, struktura, etymolohyia). M. : Vyssh. shk., 1982. 135 s. [in Russian].
9. Martos S. Slenh yak skladova molodizhnoi subkultury. *Pivdennyiarkhiv : zb. nauk. prats / red. O. Mishukov ta in.* Kherson, 2003. S. 111–114 [in Ukrainian].
10. Martos S. Molodizhnyislenh u movlennievii strukturim. Kherson : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01. Luhansk, 2006. 20 s. [in Ukrainian].

11. Oleinyk O. Nemetskyi sleng kak neolohycheskoe yavlenye. Vestnyk Orenburhskoho hosudarstvennoho unyversyteta. 2005. № 12. S. 215–220 [in Russian].
12. Achilles I., Pighin G. Vernähtundzugeflixt! Mannheim : Duden, 2008. 38 S.
13. Ayto J., Simpson J. The Oxford Dictionary of Modern Slang. Oxford University Press. 2005. 324 p.
14. Duden.de – Definition des Wortes Jugendlischer. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Jugendlischer> (data zvernennia: 01.06.2014).
15. Heinemann M. Kleines Wörterbuch der Jugendsprache. Leipzig : Bibliographisches Institut, 1980. 122 S.
16. Jakob K. Jugendkultur und Jugendsprache. Deutsche Sprache. Zeitschrift Theorie und Praxis. Freiburg. № 32. 1998. 320 S.
17. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. 1. Aufl. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1984. 307 S.
18. Paul kann man nicht gruscheln. URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/der-herr-studiosus-paul-kann-man-nicht-gruscheln-a-511649.html> (data zvernennia: 09.12.2018).

УДК 821.581/-21

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166090>**Алина АКИМОВА,***orcid.org/0000-0001-7546-2902*

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков, теории и практики перевода

Межрегиональной Академии управления персоналом

(Киев, Украина) 1970aaa@ukr.net

Анастасия АКИМОВА,

студентка кафедры языков и литератур

Дальнего Востока и Северо-Восточной Азии

Института филологии Киевского национального университета

имени Тараса Шевченко

(Киев, Украина) nastia.a@ukr.net

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОГО И ВЕРБАЛЬНОГО В ДРАМЕ ХЭ ЦЗИНА-ЧЖИ И ДИНА НИ «СЕДАЯ ДЕВУШКА» (1943–1945 ГОДЫ)

Актуальность статьи обусловлена спецификой жанра народной музыкальной драмы «Седая девушка» в литературной обработке. Современные исследования китайской литературы XX столетия располагают несколькими вариантами первой национальной китайской оперы «Седая девушка» (白毛女, «Бай мао нюй»). Оригинальное название произведения интриговало и в дальнейшем влияло и на его прочтение, и на постановку. В отличие от других пьес новой драматургии, на протяжении долгого времени были сделаны неоднократные театральные обработки (включая одноименный балет, поставленный в 1964 году, как один из тогда разрешенных) «Бай мао нюй» во многих городах Китая и за его пределами. Например, в России пьеса долгое время была в репертуаре Театра им. Е. Б. Вахтангова, одним из ее режиссеров была Татьяна Лиознова. Пьеса поставлена Государственным театром имени Хамзы в Ташкенте (на узбекском языке), Театром Армии в Чехословакии, в 1952 году отрывки произведения смогли оценить участники Международного фестиваля демократической молодежи в Берлине. В 1949 году пьесу экранизировали режиссеры Шуй Хуа и Ван Бинь.

Ключевые слова: музыкальная драма, визуальное и вербальное в современной китайской драматургии, художественные особенности, действующие лица, социальные условия.

Alina AKIMOVA,*orcid.org/0000-0001-7546-2902*

Ph. D. of Philology,

Assistant Professor of the Department of Foreign Languages,

Translation Theory and Practice

Interregional Academy of Personnel Management

(Kyiv, Ukraine) 1970aaa@ukr.net

Anastasia AKIMOVA,

Student Chair of Languages and Literatures of the

Far East and Southern and Eastern Asia

Institute of Philology Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) nastia.a@ukr.net

PECULIARITIES OF VISUAL AND VERBAL IN THE DRAME XE JING-JI AND DINA “SEDAY GIRL” (1943–1945)

The relevance of the article is due to the specifics of the genre of folk musical drama “The Gray-Haired Girl” in literary processing. Modern studies of twentieth-century Chinese literature have several versions of the first national Chinese opera “The Gray-Haired Girl” (白毛女, “Bay Mao Nui”). The original title of the work intrigued and further influenced both its reading and the production. In contrast to other plays of drama, for a long time numerous theatrical arrangements were made (including the ballet of the same name, staged in 1964 as one of the then allowed) “Bay Mao Nui” in many cities in China and beyond. For example, in Russia, the play has long been in the repertoire of the Theater E. B. Vakhtangov, one of its directors was Tatyana Lioznova. The play was delivered to the Uzbek language by the Khamza State Theater in Tashkent, the Army Theater in Czechoslovakia, in 1952 participants in the International Festival of Democratic Youth in Berlin were able to evaluate excerpts. In 1949, the play was filmed by directors Shui Hua and Wang Bin.

Analyzing the theoretical foundations of Chinese dramatists, one should note a characteristic feature in Chinese literature, in particular, during its development, Chinese literature could not be limited only to the national horizon and remain indifferent to other cultures. In the Middle Ages, China became a place of combination of many Eastern cultures, entering into economic and cultural contacts with other nations. As a result, Chinese playwrights emerge on the basis of their own traditions. Chinese literature in the process of historical development experienced external influence. Thus, we must analyze and deepen the knowledge of the visual and verbal in modern Chinese drama, to consider the development of Chinese literature and, in particular, drama in the context of interaction with the literary heritage of other countries. After all, given the external cultural influences, both on Chinese literature and on Chinese literature on the development of world culture and literature, the factor of objectivity is lost, causing serious damage to the scientific perception of the problem.

Thus, in our opinion, we can draw conclusions that the peculiarities of the creation of character images are the lack of visual characteristics, i.e. we can independently represent the actor; and in the case of stage production, rely on the director's opinion. Defining to create a holistic picture of character images are their self-characteristics and replicas of other actors. The semantic load of visual and verbal techniques in drama was carried out through remarks of both the author's explanation of the text and those based on the characteristics of the environment of the action, the appearance of the characters, the characteristics of their behavior and attitudes towards others.

Key words: musical drama, visual and verbal in modern Chinese drama, artistic features, actors, social conditions.

Постановка проблемы. Анализируя теоретические основы китайской драматургии, следует отметить характерную особенность китайской литературы, которая во время своего развития не могла быть ограничена только национальным горизонтом и оставаться индифферентной к другим культурам. В эпоху Средневековья Китай становится местом сочетания многих восточных культур, вступая в экономические и культурные контакты с другими народами. Вследствие этого на почве давних собственных традиций и возникает китайская драматургия. Китайская литература в процессе исторического развития подвергалась внешнему воздействию. Мы должны проанализировать и углубить знания визуального и вербального в современной китайской драматургии, рассмотреть развитие китайской литературы и, в частности, драмы в контексте взаимовлияния литературного наследия других стран. Ведь без учета внешних культурных влияний на китайскую литературу, китайской литературы – на развитие мировой культуры и литературы теряется фактор объективности, что наносит серьезный ущерб научному восприятию проблемы.

Анализ исследований. В современной европейской науке исследования классической и новейшей китайской драматургии посвящены основательные научные труды В. Аджимамудовой, В. Алексеева, И. Гайды, А. Желоховцева, Л. Эйдлин, А. Кобзева, М. Кравцова, Ю. Лемешко, Л. Меньшикова, Л. Никольской, А. Радионова, С. Серовой, В. Сорокина, М. Спешнева, М. Федоренко, Е. Шалунова и других. Исследования новейшей китайской драматургии представлены работами таких ученых и литераторов Украины, как: В. Киктенко, Г. Семенюк, Н. Исаева, А. Воробей, М. Война. В контексте литературного процесса в Китае изданы труды Хань-цин Гуань, Ши-фу Ван, Чжи-юань Ма, Пу Бай.

Цель статьи – проанализировать и углубить знания визуального и вербального в современной китайской драматургии, раскрыть исторические аспекты развития китайской драматургии в современных китайских драмах, исследовать классический период развития китайской драматургии XX в. и становления прозаических жанров, визуального и вербального, в частности, в первой национальной китайской опере «Седая девушка» (白毛女).

Изложение основного материала. В современных литературоведческих энциклопедических источниках отсутствует точная дата выхода пьесы «Седая девушка». Современный китайский исследователь Чжан Личжень в статье ««Седая девушка» – первая китайская национальная опера» (2008 г.) выход произведения датирует апрелем 1945 г. В статье к третьему тому издания «Духовная культура Китая» (2008 г.) известный китайский исследователь В. Сорокин годами выхода произведения указывает 1943–1945 гг. (Чжан, 2008: 164). Важно отметить, что на сегодняшний день существует несколько вариантов пьесы. Единственное, в чем сходятся исследователи, – это город, в котором состоялась премьера пьесы: Яньань, освобожденный район Шэньси-Ганьсу-Нинся.

По нашему мнению, временная неопределенность объясняется годами войны против японских захватчиков в той части Китая, которую современные историки называют «освобожденными районами». В. Сорокин называет это произведение началом новой китайской литературы. Кроме пьесы «Бай Мао Нюй» («Седая девушка»), примерами новой литературы стали малая проза Чжао Шу-ли, его рассказы «Сяо Эр-хей цзехунь» («Женитьба маленького Эр-Хэя») и «Ли Ю-цай баньхуа» («Песенки Ли Ю-Цая»), поэмы Ли Цзы «Ван Гуйюй Ли Сян-сян» («Ван Гуй и Ли Сян-сян») (Титаренко, 2008: 164).

Действие в пьесе происходит накануне Нового года, который традиционно празднуется в кругу семьи. Си-эр ждет отца, который уже неделю как ушел из дома. Когда Ян Бай-лао вернулся, дочь встретила его с радостью. Единственное, что помешало счастливому празднованию, – это осознание того, что должен прийти собиратель долгов. Но, по китайскому обычаю, накануне Нового года долги можно требовать только до двенадцати часов. После этого еще месяц нельзя беспокоить должника (Хэ, Дин, 1952: 14). Семья, надеясь отложить уплату долга, собирается встретить праздник.

Дождавшись нужного момента, неожиданно появляется собиратель долгов Му Жень-чжи, управляющий помещика. Ян Бай-лао вынужден уйти к Хуану Ши-женю, которому он задолжал большую сумму: «Ты арендуешь в нашей семье шесть му земли. В прошлом году недоплатил пять доу риса. За это лето задолжал еще четыре с половиной доу. Осенью твой долг увеличился еще на пять доу пять шеен <...>» (Хэ, Дин, 1952: 18–19). К тому же к уплате долга помещик добавил еще и заемные деньги на похороны жены Ян Бай-лао. Тяжелое положение, в которое не по своей воле попал крестьянин, заставило его брать все новые и новые займы, подсознательно понимая, что денег на их возврат нет.

Помещик предлагает списать многолетний долг, но по слишком непомерной цене: Ян Бай-лао должен продать дочь своему хозяину, ведь из-за бедности не может оплатить все сполна: «<...> Ян Бай-лао должен хозяину Хуан Ши-женю арендную плату: один дань пять доу зерна и двадцать пять юаней пятьдесят фин деньгами. Учитывая бедность, он не в состоянии оплатить долг хозяину, поэтому продает хозяину свою дочь Си-эр. Обе стороны обязуются не отказываться от принятого решения, в подтверждение чего и подписывают это обязательство» (Хэ, Дин, 1952: 21). Пользуясь безнаказанностью, помещик и его управляющий силой заставляют поставить крестьянина отпечаток пальца.

По дороге домой Ян Бай-лао, сам не свой, встречает старого друга Чжао, которому и пытается рассказать обо всем, что произошло. И крестьянину не хватает духа сказать другу о том, что дочь фактически была продана им в рабство. Дальнейшая встреча Нового года помешала Ян Бай-лао рассказать об обязательствах перед помещиком. Не в состоянии посмотреть Си-эр утром в глаза, отец с наступлением Нового года выпивает яд закваски доуфу. Утром вместе с телом Ян Бай-лао соседи находят и документ, удостоверяющий, что отец продал Си-эр.

В следующих картинах отражена бесправная жизнь Си-эр в семье Му Жень-чжи. Невыносимая жизнь девушки приводит ее к попытке самоубийства, от которого ее чудом спасает служанка матери помещика Чжан Эр-шень. Параллельно с основным конфликтом развивается и второстепенный: крестьяне не в состоянии оплатить непомерно высокие налоги, поэтому пытаются устроить мятеж. Кульминацией сюжета становится подготовка к свадьбе Му Жень-чжи, во время которой хозяева пытаются продать Си-эр. Узнав об этом, девушка убегает. Все попытки Хуана Ши-женя догнать ее завершаются ничем.

Развязка конфликта происходит два года спустя, осенью 1937 г. О Си-эр ничего не слышно, тело девушки так и не было найдено. Зато крестьяне рассказывают друг другу о Белой богине, появившейся в горах. Вместе с Си-эр исчез и ее возлюбленный – Да-чунь. В финале пьесы, во время сильного ливня Белая богиня, которой стала Си-эр, случайно встречается с бывшим обидчиком и его помощником. Время написания пьесы, политическая ситуация Китая диктовали финал пьесы с обязательной победой сил добра над злом. Искусственность последних картин, четырнадцатой и пятнадцатой, обусловлена появлением ряда новых, политизированных персонажей и сценами суда крестьян над помещиком.

Несмотря на ангажированность пьесы, просматривается ее контекст, в котором главная роль отведена архетипу Белой богини. Сначала это обращение авторов к «первоначальному представлению», «универсальной форме мысли», что, по К. Юнгу, «является кирпичами, из которых состоит коллективное бессознательное» (Юнг, 1991: 35), бессознательная противоположность того, что любой человек утверждает на уровне своего познания. По теории К. Юнга, каждый архетип определяет тип мысли и чувства, когда «то, что мы понимаем как «архетип», проявляется через его соотнесение с мифом, тайным учением, сказкой» (Юнг, 1991: 35). Символична и одежда богини: издавна на Востоке белый считается цветом смерти.

Уместно использованы Хэ Цзин-чжи и Дином Ни и архетипы Матери и Сына. По авторской концепции, в пьесе задействовано два образа матери: мудрой, заботливой (тетя Ван) и демонической, жестокой (мать Хуана). Обе героини одного возраста (им около пятидесяти лет), но разные по социальному статусу, Ван – крестьянка, вторая – богатая хозяйка, которая курит опиум и непрестанно срывается на подчиненных. Антагонистичны и образы сыновей, двадцатилетний Ван Да-чунь – олицетворение добродетелей, а трид-

цатилетний Хуан Ши-ний воплотил все типичные черты представителей своего класса.

Содержание, образный мир «Седой девушки» акцентировали внимание аудитории на проблеме пьесы. Хе Цзин-чжи и Дин Ни обратились к актуальной на момент написания теме не только политического противостояния, но и взаимоотношений людей. Характеры, поэтапно раскрывающиеся по ходу действия пьесы, отражают жизнь двух слоев общества. Изобразительно-выразительные средства в пьесе создали предметные, зримо осязаемые картины быта конца 30-х гг. прошлого века. Сегодня совокупность художественных деталей воспринимается нами как признак национально-исторической культуры. Живая, приукрашенная действительность в «Седой девушке» передавалась авторами вербальными средствами, дополняя содержание рядом микрообразов.

Воспроизведен и процесс ожидания Нового года. Несмотря на трудности, Си-эр пытается приготовить традиционные кукурузные лепешки, пельмени. Обязательными являются подарки, хотя, учитывая трудности, и весьма условные. Ян Бай-лао вместо цветов украшает волосы дочери только красным шнурком, но и такая мелочь порадовала девушку:

Люди дарят цветы дочерям,
Но денег на это отец не нашел.

Он смог только красный шнурок купить.

Шнурком этим косу мою завязал
(Хэ, Дин, 1952: 15).

К сожалению, монетку, обернутую красной бумагой, Ян Бай-лао найти не смог: «Вот, я ищу <...> ищу <...> (Прячет бумагу.) Подкладка порвалась <...> В карманах пусто. Желал детям монетку подарить на Новый год, но ничего не получилось» (Хэ, Дин, 1952: 27). Неупорядоченность мыслей персонажа свидетельствует о скрытых переживаниях, эмоциональном настрое, в котором он находится. Подарками для старшего поколения становятся собственноручно приготовленные к столу ритуальные блюда. По словам дяди Чжао, «богатые встречают Новый год весело-развесело, а бедные прегорько <...>» (Хэ, Дин, 1952: 23).

Следует также отметить, что в пьесе «Седая девушка» неожиданная радость от встречи с сыном и Си-эр традиционно передается поэтической речью героини. Авторы визуализацию образа Ван оставили на усмотрение режиссера. По П. Пави, образ девушки «одновременно интегрируется в систему других персонажей. Она становится ценной и определяющей в силу своего отличия в семиологической системе, образованной из корреляционных единиц. Это система

колес в общем механизме характеров и действий. Ряд характерных черт персонажа как личности можно сравнить с характерными чертами других действующих лиц».

Внутреннюю структуру пьесы «Седая девушка» составляет система художественных образов, которая придает произведению структурированность, завершенность воплощения авторских замыслов. На зрительно-слуховом уровне Хэ Цзин-чжи и Дин Ни выстроили целостную иконическую систему, что усиливает смысловой фон драмы. Контекст эпохи требовал от создателей пьесы обязательного противопоставления характеров, разделения на плохих и хороших персонажей. По нашему мнению, художественная реальность должна точно воспроизводить окружающую действительность.

Воплощение авторского замысла стало возможным благодаря художественной множественности на уровне образов действующих лиц, природного и речевого окружения. И. Роднянская, анализируя дефиницию «художественность», справедливо отталкивается от мысли А. Блока о том, что «действительность, из которой художник берет содержательный материал – это «жизнь без конца и края»» (Николюкин, 2003: ст. 1179).

В драме «Седая девушка» задействовано 17 персонажей. Как и в пьесах Тянь Ханя, действующие лица расположены в том порядке, в котором они будут появляться по мере развития сюжета. Визуально на читателя производится впечатление задекларированными Хэ Цзин-чжи и Дином Ни ремарками в начале драмы. Каждый из героев становится олицетворением характера на социальном, бытовом, национальном и психологическом уровнях. Сами же ремарки не так пространны, как в произведениях Тянь Ханя. Вербальные замечания авторов о возрасте и внешности персонажей, по нашему мнению, переняло новое поколение авторов китайской драмы.

Хэ Цзин-чжи и Дин Ни не акцентируют внимание на внешности персонажей, обходят портретные характеристики, только подчеркивают социальное положение и возраст действующих лиц. Например, о Си-эр отмечено, что она – крестьянская девушка семнадцати лет, ее отец – Ян Бай-лао – «бедный крестьянин, арендатор земли у помещика Хуан Ши-женя, пятидесяти лет» (Хэ, Дин, 1952: 9). Такими же незначительными являются ремарки, описывающие семью помещика Хуан Ши-женя и его помощников. О самом помещике, кроме его положения в китайском обществе, сказано, что ему тридцать лет, а его управляющему – Му Чжэн-чжи – «тридцать с чем-то лет» (Хэ, Дин, 1952: 9).

Совокупність реплік персонажів створила визначений звуковий ряд, який зрительською очертаною їх образів, охарактеризував їх. Художники розставили смислові акценти на тих деталях, які є важливими для цілісного сприйняття аудиторією головних і второстепенних образів. В свою чергу, епізодическі образи так само є відносно самостійними і завершеними в часі і просторі. Їх роль в п'єсі «Сідає дівчинка» зводилася до логічного завершенню дії в фавулі, композиції драми. Визначаючим для зав'язки став епізодический образ дяді Чжао, який прийшов поздоровити сім'ю Ян Бай-лао з Новим роком. Для зав'язки авторами введені образи Да-шэня як вірного слуги поміщика Хуана Ши-женя і Да-со – друга Ван Да-чуня, його помічника і єдиномышленника.

В фіналі п'єси знакову епізодическу роль грає дворічний дитина Сі-эр. Головні і второстепенні, епізодическі персонажі виписані авторами тільки в процесі дії, без опису їх знакових рис (наприклад, групи селян в фіналі, підтверджуючі знущання над ними поміщика і його слуг). Засобами композиції дії в п'єсі стали образи-вещі, відображають специфіку смаків образів-персонажів, підкреслили їх потреби, передають особливості оточення. По думці співавторів «Теорії літератури», найважливіша функція інтер'єра – «служити косвенним засобом характеристики персонажа» (Галич і др., 2001: 160). В частині, умови, в яких живе Сі-эр з отцем, передані через опис елементів його будинку, невеликого, напівосвітленого і холодного, тому що не вистачає хвороста для його опалення.

Інакше представлений інтер'єр будинку поміщика Хуана Ши-женя. Хе Цзин-чжи і Дин Ни не тільки звертають увагу аудиторії на садибу, але і вказують на предмети, знаходячись всередині. Для матері Хуана важливо звернення до слів подяки до вищих сил в родовій молельні, яка заповнена димом курительних свічок. Неодноразово підкреслювали авторами предмети, пов'язані з курінням опіуму, в подальшому, по композиції, допомагає мотивувати різкі зміни настрою матері поміщика і її кулінарні смаки.

Загальну смислову організацію п'єси «Сідає дівчинка» підкреслюють образи природного оточення. В «Теорії літератури» зазначено, що «відношення пейзаж – людина в художественному творі будується на принципах так званого психологічного паралелізму – контрастного протиставлення або сопоставлення картин природи з душевним, емоційним

станом людини» (Галич і др., 2001: 159). Візуально-вербальний ряд п'єси побудований на пейзажах-консонансах. Сполучення засобів зрительського і словесного в драмі «Сідає дівчинка» углубило проблематику сприйняття твору, не тільки розширило його межі як театральний представлення з наступним сценічним прочитанням, але і відкрило літературні задуми Хе Цзин-чжи і Дин Ни. Джерелом візуально-вербальної інформації служили всі компоненти драми. Так, візуальне прочитання тексту починається вже з перших авторських коментарів діючих осіб. В подальшому всі події підпорядковані сюжету, хронологію якого розкривається в прямій послідовності. Детально виписана хронологія дала представлення про місце і час події. Картина кожного з п'яти дій розкрито драматургами з урахуванням особливостей композиції.

Воскресення подій дає можливість аудиторії дізнатися про час, коли відбувалися події: зима 1935 р. – літо 1938 р. Можливо відслідкувати життя персонажів на протязі визначеного часового відрізка. Максимально уточнене місце дії територіально прив'язує героїв «Сідай дівчинки» до конкретного регіону. Звертає на себе увагу назва села – Янге в Н-ському повіті провінції Хебэй.

Загальний пейзаж: «перед деревною рівниною, за селом – гори» (Хе, Дин, 1952: 10), предмети, оточували персонажів: «ранок Нового року в будинку Хуан Ши-женя. Буддистська молельня матері Хуана» (Хе, Дин, 1952: 10), часові зауваження (3, 4, 5 дії): сім місяців минуло, два роки минуло, рік минуло, логічно завершили іконографічне сприйняття драми «Сідає дівчинка». Серед ідейно-художественних особливостей «Сідай дівчинки» виділяється емоційна складова п'єси, коли діючі особи поставлені в визначені межові ситуації, вихід з яких залежить виключно від їх сили волі. Інтелектуальне, духовне заповнення драми супроводжувалося розкриттям і розв'язанням конфлікту, коли артистами відігруються психічні сторони життя людей з різних соціальних шарів.

Ідейне звучання п'єси зміцнили використані Хе Цзин-чжи, Дин Ни художественні особливості, вплив авторської поезії на форму і зміст драми. Самобутність артистів по-різному розкривається в кожній з картин драми, побудована концепція якої дозволяє утримувати аудиторію в напруженні до фінальних сцен. Роль художественних образів в «Сідай дівчинка» розглядалася нами як логічне

сочетание образов-персонажей, образов-вещей и образов-пейзажей. Примечательно, что действующие лица в драме задекларированы художниками так, как они будут непосредственно задействованы в сюжете. Аудитория знакомится с персонажами на определенном этапе их жизни, когда они стали окончательно сформированными личностями.

Выводы. Итак, по нашему мнению, особенностями создания образов-персонажей является отсутствие визуальной характеристики, т.е. мы

можем самостоятельно представить действующее лицо, а в случае сценической постановки положиться на мнение режиссера. Определяющими для создания целостной картины образов-персонажей становятся их самохарактеристика и реплики других действующих лиц. Смысловая нагрузка визуальных и вербальных приемов в драме осуществлялась через ремарки об обстановке действия, внешности действующих лиц, особенностях их поведения и отношения к окружающим.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник / за наук. ред. О. Галича. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
2. Духовная культура Китая : энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. М. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. Т. 3. Литература. Язык и письменность / под ред. М. Титаренко и др. 2008. С. 164
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / А. Николюкин (гл. ред. и сост.); Институт информации по общественным наукам РАН. Москва, 2003. 1600 с.
4. Паві Патріс. Словник театру. Львів, 2006. 640 с.
5. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. Київ, 1986. 800 с.
6. Ху Шипин. Национальная опера, рожденная под грохот пушек (об историческом месте и художественных достижениях оперы «Седая девушка»). *Отмечая 54 годовщину выступления Мао Цзедуна в Янани* : сборник статей. Аньхуан, 1996. 105 с.
7. Хэ Цзин-чжи, Дин Ни. Седая девушка. Москва, 1952. 92 с. URL: www.rulit.me/books/sedaya-devushka-read-235132-1.html.
8. Чжан Личжэнь. «Седая девушка» – первая китайская национальная опера. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 80. С. 361–365.
9. Юнг Карл. Архетип и символ. Москва, 1991. 304 с. URL: http://royallib.com/read/yung_karl/archetip_i_simvol.html#448483.
10. Акімова А. Шляхи теоретичного та практичного оновлення китайської драми у контексті культурних змін другої половини ХХ ст. *Мова і культура*. 2016. Вип. 18. Т. IV (179). С. 215–221.
11. Акімова А. Художні особливості філософського трактату «Дао Де Цзін». *Літературознавчі студії* : збірник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2013. № 37. Ч. 1. С. 10–15.
12. Акімова А. Особливості вербалізації концепту кохання в китайській та японській мовах. *Мовні і концептуальні картини світу*: збірник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2015. № 54. С. 3–7.

REFERENCES

1. Galich A., Nazarets V., Vasilyev E. (2001) *Theory of Literature: Textbook* / Pod nauch. ed. Alexander Galich. Moscow: Enlightenment. 488 p. [in Russian].
2. The spiritual culture of China: encyclopedia: 5 tons. / Gl. ed. M. Titarenko; Institute of the Far East. T. 3. Literature. Language and writing / ed. M. Titarenko et al. 2008. P. 164 [in Russian].
3. Literary encyclopedia of terms and concepts / A. Nikolyukin (Gl.ed. And comp.), RAS. Institute of Information on Social Sciences. Moscow: NPK "Intelvak", 2003. 1600 stb [in Russian].
4. Patrice Pave: Dictionary of Theater. Lviv: Ivan Franko LNU Publishing Center, 2006. 640 p. [in Ukrainian].
5. Philosophical dictionary / ed. IN AND. Shinkaruka. M.: Golv. red. Ure, 1986. 800 p.
6. Hu Shiping. National Opera, born under the thunder of cannons (about the historical place and artistic achievements of the opera "The Gray-Haired Girl"). Celebrating the 54th anniversary of Mao Zedong's performance in Yanan: Sat. Art. Anhuang: Anhuang New Opera, 1996. 105 p.
7. He Ching-ji, Ding Ni. Gray-haired girl. Moscow: Foreign Literature Publishing House, 1952. 92 p. URL: www.rulit.me/books/sedaya-devushka-read-235132-1.html [in Russian].
8. Zhang Lizhen. "The Gray-Haired Girl" – the first Chinese national opera / SPbGK, department of instrumental and vocal performance techniques and teaching practice; scientific hands K.I., prof. A. Kiselev. *News of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen*. 2008. № 80. P. 361–365 [in Russian].
9. Jung Carl (1991) Archetype and symbol. M.: Renaissance IV Ewo-S & amp; D. 304 p. URL: http://royallib.com/read/yung_karl/archetip_i_simvol.html#448483 [in Russian].
10. Akimova A. (2016). Ways of theoretical and practical renewal of Chinese drama in the context of cultural changes of the second half of the twentieth century. Language and Culture. M.: Publishing House of Dmitry Burago. Vol. 18. T. IV(179). P. 215–221 [in Ukrainian].
11. Akimova A. (2013). Artistic features of the philosophical treatise "Dao Te Ching". *Collection of the Taras Shevchenko Kyiv National University "Literary Studies Studios"*. № 37. Part 1. P. 10–15 [in Ukrainian].
12. Akimova A. (2015) Features of Verbalization of the Concept of Love in the Chinese and Japanese Languages. *Collection of Taras Shevchenko National University of Kyiv "Language and Conceptual Pictures of the World"*. 2015. № 54. P. 3–7 [in Ukrainian].

UDC 82.09;82-95

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166091>

Turkan ALIYEVA,
Ph. D. Student
of Azerbaijan State Pedagogical University
(Baku, Azerbaijan)

ARTISTIC AND AESTHETIC CONCEPT IN NEW TURKISH LITERATURE

The article discusses some aspects of the influence of Western European, especially French literature in Turkic literature in the second half of the nineteenth century. It is noted that this was not associated with literary types and genres in Turkic verbal art. Attention is drawn to the fact that Turkic literature is based on the traditions of works of classical poets or well-known fairy tales, stories, epic legends, anecdotes and short stories, which were decorated with examples of prose literature and documentary chronicles. It is also noted that in spite of the interest in heritage, in Turkey for a long time, the traditional narrative approach has been changed since the 1980s.

Key words: narration, tradition, modernism, new.

Туркан АЛІЄВА,
докторант із філології
Азербайджанського державного педагогічного університету
(Баку, Азербайджан)

ХУДОЖНЯ Й ЕСТЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ В НОВІЙ ТУРЕЦЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядаються деякі аспекти впливу західноєвропейської, особливо французької, літератури на тюркські твори в другій половині дев'ятнадцятого століття. Зазначається, що це не було пов'язано з літературними типами і жанрами в тюркському словесному мистецтві. Звертається увага на те, що тюркська література ґрунтується на традиціях творів класичних поетів або загальновідомих казок, історій, епічних легенд, анекдотів і розповідей, із прикладами прозової літератури і документальної хроніки. Також зазначено, що, незважаючи на цікавість до спадщини, у Туреччині тривалий час, із 80-х років минулого століття, змінено традиційний розповідний підхід.

Ключові слова: розповідь, традиція, модернізм, нові.

Research of the dynamics of the historical development of this stage, reading and scientific-theoretical analyses of the stories and novels of this period show that it is already possible to speak about completely a new literary generation, a cultural-aesthetic trend, as well as contextual and qualitative changes in a Turkish prose.

It is known that a new stage in a literary process means, first of all, appearance of new signatures, the topics and problems related with the requirements of the period and topical ideas and types appropriate to them turning into a subject of a research, i.e. searches for a new style and a manner. New traditional conservative prose undergoing formation, self-recognition and self-expression period in the 80s years of the previous century lived its self-confidence period in the 90s years and since the 2000s has stepped into a stage of dynamic development and strong prosperity period. The main difference between the traditional Turkish writers (Mustafa Kutlu, Rasim Ozdanoren, Huseyn Su, Ramazan Dikmen, Nazan Bekiroghlu, Iskandar Pala, Alif Shafag, Jihan Aktash, Jemal Shakar, Nalan Barbarosoghlu, Fatma Karabiyik, Sadik

Yalsizuchanlar, Sibel Eraslan, Munire Danish, etc) – the “innovation searchers” who were distinguished with their special sense and expression manners from other writers belonging to other literary tendencies is their conservative Islamic modernist art concept.

Each of the masters belonging to this literary direction tried to create organic synthesis of a modern story and novel with a traditional story art by using Eastern poetry sources in various forms and carrying traditional prose forms to modern literature, leaning to Western aesthetics they, as well as, renewed and enriched modernist Turkish prose much. Just here we should note that although at first sight the artistic and aesthetic manners that new traditionalists use can seem similar or alike with those that postmodernist writers use (for example, the writers belonging to these two different literary tendencies in their works use the same creative manner – with frames and borders or “a story within a story”, i.e. they use tale and narration techniques with a main story in the center and other stories around it forming a circular ring), the goal put forward differs them from each other.

If postmodernists, using the samples of the traditional heritage as a material (e.g. as a sample we can compare postmodernist Orkhan Pamuk's "Black book"¹ and new traditionalist-modernist Alif Shafak's "Love" novels where the same historical personalities – Jalalladin Rumi and Shams Tabrizi participate) tried to form a postmodernist text, new traditionalists trying to protect historical past and national heritage and carrying traditions to a present day, reviving the narration of classic texts and their role in spiritual and moral education not to let them to be forgotten intended to grow up a new generation loyal to Turkish identity and Islamic values on the plane of synthesis of East and West cultures.

Common concept of art of new traditionalists and one of the missions they imposed to the literature is protection and maintenance of inheritance between modern folk life and moral and aesthetic values of the past. According to the writers, the people try to find ways out of the complicated situations caused by different social tensions of a modern real life they begin to search for new moral and ethical pursuits.

Here, the time-tested national and spiritual values, as well as, national custom and traditions able to renew themselves in an immanent form and to gain topicality come to their help. At the same time, in most of new traditional prose samples it is presented as a symbol of national self-comprehension, ethical and national peculiarities, protection of past and memory, returning to roots.

These writers besides accepting the literature as a classic philosophical and aesthetic concept of reflecting the life with artistic characters, at the same time, they see the artistic word as a literary means, as a form of human mind and cognition for educating and enlightening the individuals from spiritual and moral point of view.

In their creative activity, they mainly address to classic narration and rich Eastern poetry and try to realize the synthesis of traditional and modern Western aesthetics. They mainly carry out artistic presentation of majority of historical themes and personalities, try to find out philosophical-aesthetic nature of events within historical-chronological framework in the unity of modern humanitarian thinking light.

In their works they prefer to create artistic images and characters in the plane of national-spiritual values.

All these peculiarities, of course, come from Islamic-conservative art conception of new traditionalists. Interpretation of medieval narration tradition according to the requirements of the present time, referring to religious philosophy and mystical wisdoms, realization of the synthesis of the most advanced concepts of modern world prose with

national traditional and religious-ideological philosophy also serve for implementation of conservative art concept. One of the greatest art concept and art sources of the new traditionalist writers is a determination to immortalize historical national memory by bringing national classic heritage into the circulation, to enrich it with universal values, to impose glorious Turkic and Ottoman legacy to the current generation. Return to the past and tradition is not lagging, it is ahead-directed cultural activity of a literary generation knowing its roots. Their addressing to literary and cultural tradition is a reference to ancient national memory. It is known that everything in human history is being immortalized by passing it from a memory to a memory. This new literary-aesthetic view in new traditionalist-conservative prose estranges a man from the material world surrounding him, directs him to a spiritual world, a metaphysic world which is sometimes hard to comprehend.

Now he searches for the replies to the questions worrying him not only in the reality, but also in the light of a Divine justice. The essence of art mission of new traditionalists comes into vision namely at this point. The matter is that this attitude to a self and society, to material (world) and spiritual (metaphysic), to reality and unreality, divine moment philosophy meaning comprehension of a man as "a part of a whole", a system of religious and irfani views have been widely spread in classic East, including Ottoman Turkish literature throughout centuries. It is a religious philosophy magnificently used in the poetry, particularly in masnavis of the genius masters of the XIII – XIX centuries. Among the missions of the new traditionalist literary generation there is also carrying a new review angle to the present day as the unity of human and divine love, as the wisdom of tolerance "to love the created for the sake of the creator" (Yunus Emre), and implementation of interpretation of what is traditional to modernity. Ancient and rich Eastern narration culture, Islamic religious wisdoms and irfanic values, various folklore motifs acquire totally new ideological and aesthetic function in new traditionalist conservative prose.

Establishment of modern thinking and its formation and covering different art fields, naturally, are conditioned with the social-political and social-cultural renaissances. In other words, any great literature and culture stage is born from the social-political events of its period. Emergence of traditionalist Islamic conservative literature namely in the 80s, maturing of new literary generation having a new rich intellectual mind, formation of a Turkish generation taking two different-polar culture and world outlook in a unity are not also exclusions.

Since the 80-s years it is possible to see acquisition of conservative art concept by the writers called “new researchers” (“innovation searchers”) or “new traditionalists” in the literature history, their reference to Eastern poetry, to Islamic religious philosophy standing on the basis of this culture, and addressing to classic narration aesthetics and traditional prose narration (tales, legends, sagas, folk stories, etc.) again.

New prose samples enriched with new characters and new narration manner fed from its national roots, leaning against the traditional narration, with the use of historical events and personalities, however with utilization of modern narration technique and manners, with the transitions connecting the yesterday and today (frames and borders) began to be formed in the creative activity of these writers.

Modern Turkish prose the brief chronology of which we have mentioned above and the sources of which goes mostly to the Western aesthetics gradually returns to its course, i.e. to the traditions of rich Eastern poetry. But at this time the prose experience between the II part of the XIX century and the 80s years of the XX century is not rejected. On the contrary, the newly obtained are synthesized with the traditional ones and at the result completely new exclusive artistic-aesthetic manner comes into being. In other words, new traditionalist prose is noted to be continuation of a traditional story art, the

idea of its uniting in itself modern artistic-aesthetic values and principles of the West and wise, instructive and simple-styled narrative methods of the East is put forward.

Majority of new traditionalist conservative writers try to create a perfect style uniting in itself the peculiarities of the Eastern classics and advanced contemporary Western authors. They avoid expressing social-political problems within standard thinking way, considering aesthetic aspects of the literature as important as its ideological and contextual sides. Their works are mainly art pieces concentrated on the world of individuals, on the relations among the individuals trying to describe the world from the objective of their internal world and, of course, they think and make think about new narration forms as style – form – structure.

The main goal of the traditionalist writers in addressing to past and classic narration was to clear up the present day through the events and personalities of that period and to educate the youth of today. At the same time this artistic manner and narration techniques was a new effort to revive traditional Eastern poetry gradually. Therefore, the research of creative activity of new traditionalists, besides theoretical-aesthetic criteria and categories of modern literature, is more expedient to carry out with clarification of the essence of this mission.

REFERENCES

1. Pamuk Orhan. Black Book. İstanbul : Jan Publishing House, 1990.
2. Shafak Elif. Love. İstanbul : Doghan Kitap, 2009.
3. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Нарратология>.
4. Call to nature and truth: Life is beautiful. Zaman, 6 June, 2011.
5. URL: www.siirparki.com/ziyapasa1.html.

УДК 811.111'272(410):070.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166093>

Олена БИНДАС,
orcid.org/0000-0003-4213-5563
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Полтава, Україна) olenataran@ukr.net

МОВНІ ТАКТИКИ ВПЛИВУ НА ЧИТАЧА В СТАТТЯХ БРИТАНСЬКОЇ ПРЕСИ ПРО БРЕКЗІТ

У цій статті висвітлюється проблема виходу Великобританії з Європейського Союзу через призму використання мовних тактик впливу на читача в статтях британської преси про Брекзїт. У сучасних масмедійних текстах мова впливу на читача постійно змінюється та виходить на новий рівень, тому мовні тактики впливу на читача представляють широкий простір для аналізу. У дискурсі кампанії з референдуму в британських друкованих ЗМІ активно використовується мовна стратегія дискредитації, яка досліджується на матеріалі статей британської преси та реалізується кількома тактиками: тактикою обвинувачення, образи, глузування та залякування. Усі вони сприяють досягненню загальної мети – позбавити довіри «чужих», підірвати, применшити їхній авторитет. Аналіз британських статей показав, що набір тактик і комунікативних ходів, що реалізують стратегію дискредитації, однаковий для обох протиборчих таборів, однак використовуються вони з різною інтенсивністю, звертаючи увагу на різні негативні аспекти.

Ключові слова: мовна тактика, вплив, преса, Брекзїт, Великобританія, Європейський Союз.

Olena BYNDAS,
orcid.org/0000-0003-4213-5563
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of Romance and Germanic Philology Department
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Poltava, Ukraine) olenataran@ukr.net

LANGUAGE TACTICS OF IMPACT ON THE READER IN THE BRITISH MEDIA ARTICLES ABOUT BREXIT

The process of the UK's exit from the European Union is still ongoing. For the UK to leave the EU it had to invoke Article 50 of the Lisbon Treaty which gives the two sides two years to agree the terms of the split. Theresa May triggered this process on 29 March, 2017, meaning the UK is scheduled to leave at 11pm UK time on Friday, 29 March 2019.

The article covers the problem of UK's exit from the European Union through the prism of the use of language tactics of impact on the reader in the British media articles about Brexit. In contemporary mass-media texts, the language of impact on the reader is constantly changing and going to a new level, so the language tactics of impact on the reader represent a wide scope for analysis. In the discourse of the referendum campaign in the British print media, a linguistic discredit strategy is actively used, which is being explored on the material from the British press and implemented by several tactics: tactics of accusation, insults, ridicule and tactics of intimidation. All of them contribute to the achievement of the common goal – to eliminate the trust of “strangers” and undermine their authority. The analysis of British media articles about Brexit showed that the set of tactics and communicative moves, that implement the discredit strategy, is the same for both opposite camps, but they are used with varying intensity, drawing attention to various negative aspects.

The analysis of the means used to implement the discredit strategy in the British media articles on the referendum on the UK's exit from the EU has shown that the opposite parties, using the same set of language tactics – the tactics of accusations, insults, ridicule and intimidation, implement them differently. Proponents of Brexit prefer to blame the ruling elite of the UK and the EU and laugh at their actions and arguments. The opponents of Brexit have been chosen as their main tactics – the tactics of intimidation the electorate as catastrophic, in their opinion, the consequences of the country's exit from the European Union.

However, the linguistic tactics of impact on the reader in the British media articles about Brexit appear in the modal-appraisal units and consist in the selection of the most adequate means of expression (mostly negative vocabulary). Thus, we perceive the event through the prism of its author's perception and comprehension. As a result, the reader's critical thinking is minimized, and the ready-made version of both the information and the attitude towards it is perceived. So, one who owns the media has a public opinion.

Key words: language tactics, impact, press, Brexit, UK, European Union.

Постановка проблеми. Процес виходу Великобританії з Європейського Союзу все ще триває. Великобританія посилається на ст. 50 Лісабонської угоди, яка дає обом сторонам два роки для узгодження умов виходу. Тереза Мей розпочала цей процес 29 березня 2017 р., а це означає, що Великобританія має вийти з ЄС о 23:00 за британським часом 29 березня 2019 р.

Тому наше дослідження є досить актуальним, оскільки мовні тактики впливу на читача в статтях британської преси про Брекзїт не є тими, що активно досліджуються лінгвістами і представляють широкий простір для аналізу. Крім цього, в сучасних масмедійних текстах мова впливу на читача постійно змінюється та виходить на новий рівень.

На сучасному етапі розвитку суспільства преса є його невід'ємною частиною. Поданий матеріал свідчить про багатогранність прийомів мовної гри в ЗМІ, підтверджує, що мовна гра розширює можливості функціонування мовного знака, тим самим розширює межі тексту загалом.

Аналіз досліджень. Розвідкою цієї проблеми займається багато науковців, представників різних галузей науки. Особливості газетної мови, у тому числі й культуру мови преси, розглядають вітчизняні (О. Васильєва, Н. Голюкова, М. Жовтобрюх, Л. Масенко, Н. Арутюнова, А. Белова, Є. Бреус, Л. Коломієць, К. Серажим) і зарубіжні (А. Bell, Т. Van Dijk та інші) науковці.

Метою статті є проаналізувати мовні тактики впливу на читача в статтях британської преси про Брекзїт.

Матеріалом дослідження є інтернет-версії найбільш авторитетних видань Великобританії (*The Sun, The Daily Mirror, The Guardian, The Daily Telegraph, The Independent etc.*) на предмет використання мовних тактик у газетних текстах британської преси.

Виклад основного матеріалу. Роль засобів масової інформації в житті сучасного суспільства неможливо переоцінити. Телебачення, друковані видання й інтернет не тільки й не стільки поширюють інформацію, скільки формують суспільну думку, цілеспрямовано впливаючи на її споживача.

За визначенням О. Косенко, масова комунікація – «це систематичне поширення повідомлень серед чисельно більших, розосереджених аудиторій із метою впливу на оцінки, думки й поведінку людей» (Косенко, 2017: 127).

Не викликає сумніву той факт, що чим значимішою є подія, яка висвітлюється в ЗМІ, тим більше можливостей впливу на суспільство є в журналістів, які поширюють й інтерпретують інформацію про цю подію.

Загальновідомо, що британські засоби масової інформації позиціонують себе як незалежні, однак вони прямо або побічно підтримують певний табір у кампанії з референдуму. Причому, незважаючи на те, що телебачення вважає своїм основним засобом інформації 75% дорослого населення Великобританії, у формуванні думки «електорату референдуму» друковані видання (та їх онлайн-версії) відіграють, напевне, більш важливу роль. Справа в тому, що у Великобританії під час будь-якої передвиборчої кампанії телебачення зобов'язано бути безстороннім – надавати обом сторонам рівний ефірний час і забезпечувати неупереджене висвітлення подій. Друковані видання таких зобов'язань не мають, їхні журналісти великою мірою висвітлюють думку головного редактора. Аналізуючи матеріали британських друкованих видань, політичний редактор газети *The Independent* з іронією зазначає: «Нині звичайна салонна гра серед політиків Вестмінстера – це вгадати, хто з редакторів газет буде призивати своїх читачів голосувати «залишитися», а хто буде ратувати за Брекзїт» (Lambert, 2016).

За даними Ламберта, беззастережно вихід з ЄС підтримують *The Daily Express* і таблоїд *The Sun*, а за те, щоб залишитися в Євросоюзі, – *The Guardian, The Times, The Financial Times, The Independent* і таблоїд *The Mirror*. Лише *The Daily Telegraph* намагається залишитися нейтральним у висвітленні цієї кампанії.

Під час кампанії з референдуму, який визначає майбутнє країни, триває безкомпромісна боротьба за залучення прихильників у свій табір. Задля здійснення цієї мети ЗМІ використовують різні комунікативні стратегії найбільш ефективного впливу на аудиторію.

За визначенням О. Іссерс, «мовна стратегія – з погляду когнітивної лінгвістики – це план комплексного мовного впливу, який здійснює мовець для «обробки» партнера. Це свого роду «насильство» над адресатом, спрямоване на зміну його моделі миру, на трансформацію його концептуальної свідомості» (Іссерс, 2002: 137).

У дискурсі кампанії з референдуму в британських друкованих ЗМІ чітко прослідковується поділ учасників комунікації на «своїх» і «чужих», причому сильніший акцент робиться на негативних наслідках дій «чужих» – прихильників іншого табору, тобто активно використовується мовна стратегія дискредитації (Denham, 2017).

Реалізація стратегії дискредитації під час проведення кампанії з референдуму щодо виходу Великобританії з Євросоюзу досліджується на матеріалі статей та заголовків британських друко-

ваних ЗМІ. Основні функції газетного заголовка – інформативна й рекламно-прагматична, а також його структурні характеристики – стислість і лаконічність – дають змогу одним або навіть кількома словами передати квінтесенцію змісту комунікативного повідомлення й виявити запланований вплив на адресата. Заголовок неминуче приверне увагу й буде прочитаний, що особливо важливо в умовах проведення кампанії з референдуму, коли необхідно за короткий період часу залучити якнайбільше прихильників у табір «своїх».

Досліджуючи мовні одиниці статей про Брекзіт, перш за все, звертаємо увагу на особливості проведеного референдуму. Центральними серед них стали значення й результати референдуму, реакція Англії на події, що відбуваються, реакція інших країн на референдум.

Референдум у статтях нерідко описується як погроза політичної цілісності, економічної стабільності й безпеки країни, а також Європейського Союзу. Але погроза для монархії насправді більш серйозна, бо створює загрозу британському бренду (Rayner, 2017).

Ідея негативних наслідків референдуму передається за допомогою емоційно-оцінних засобів виразності (метафори – *кошмар насувається*, фразеологізму – *висіла на волоссині*, експресивного повтору – *на коні*) і засобів логічної оцінки з використанням слів-інтенсифікаторів: *більш серйозна погроза, повномасштабна криза, різкий спад, позамежні розміри*.

У статтях досить чітко виділяється тематична група метафор руйнування й згубного фізичного впливу. Багато з цих метафор є стертими, однак вони мають певний образний потенціал: *На коні самий успішний союз в історії, руйнування якого поставить під загрозу безпеку людей* (Thaler, 2016).

До них примикають і військові метафори: *Референдум стане більш твердою битвою, ніж очікували деякі; Команда Девіда Кемерона, даючи зараз рішучий бій, наводить усілякі аргументи на користь єдиної Британії* і т. д.

На думку О. Іссерс, завдання опису мовних стратегій полягає в тому, щоб представити номенклатуру типових тактик, що реалізують конкретну мовну стратегію (Іссерс, 2002: 144).

Під час кампанії з референдуму щодо виходу з ЄС стратегію дискредитації (позбавлення довіри, применшення авторитету) в статтях британської преси реалізують кілька тактик:

- 1) тактика обвинувачення;
- 2) тактика образи;
- 3) тактика глузування;
- 4) тактика залякування.

Усі вони сприяють досягненню загальної мети – позбавити довіри «чужих», підірвати, применшити їхній авторитет. Представлені тактики, своєю чергою, реалізуються за допомогою набору комунікативних ходів. Разом з О. Семенюк під комунікативним ходом розуміємо «приймання, що виступає як інструмент реалізації тієї або іншої мовної тактики» (Семенюк, 2010: 117).

Аналіз статей британської преси показав, що набір тактик і комунікативних ходів, що реалізують стратегію дискредитації, однаковий для обох протидіючих таборів, однак використовуються вони з різною інтенсивністю, залучаючи увагу до різних негативних аспектів «чужих».

Варто зазначити, що використання комунікативних ходів значно різниться в обох таборах. Прихильники виходу Великобританії з ЄС головним чином фокусують увагу на негативних діях лідерів «чужих» (це лідери правлячої партії консерваторів і головної опозиційної партії – лейбористів), реалізуючи тактики обвинувачення, образи й глузування:

Leave campaigners accuse David Cameron of honours system;

David Cameron's failure to meet migration targets is a 'crime', says Boris Johnson (Omelchuk, 2017: 72).

У наведених прикладах тактика обвинувачення реалізується через використання негативно-оцінної лексики (accuse, abusing, failure, crime).

Farage: People have lost faith in 'Dishonest Dave' and we need a Brexit 'PEASANTS' REVOLT'.

У цьому прикладі реалізується тактика образи шляхом використання зневажливого скорочення імені прем'єр-міністра Девіда Кемерона – Dave разом із негативно-оцінним прикметником *dishonest*. Це створює образливу кличку *'Dishonest Dave'*.

NHS worker WIPES THE FLOOR with Cameron in EU debate & ORDERS him to 'do his part' та Cameron needs to tell us the risks of Remaining.

У поданих вище висловах реалізується тактика глузування: у першому прикладі через метафору *worker WIPES THE FLOOR with Cameron*, яку можна передати українською мовою як «робітник витер ноги об Кемерона», у другому прикладі – через сарказм, чітко націлений на те, щоб знущально висміяти лідера консерваторів, який тільки й говорить про «ризики виходу» Великобританії з ЄС.

Супротивники Брекзіту роблять головний акцент на негативних наслідках «чужого» вибору – виходу з Євросоюзу (найбільше речень використовують саме цей комунікативний хід), реалізуючи тактику залякування:

Britain faces seven years of limbo after Brexit, says Donald Tusk;

EU referendum live: Cameron warns of economic timebomb;

One in six 'think Brexit will mean ban on European holidays';

Brexit threat to sterling (Omelchuk, 2017: 73).

Так, із наведених прикладів розуміємо, що тактика залякування реалізується через використання як лексики, що містить саму «погрозу» у своєму денотативному значенні (*threat, warn, ban*), так і лексики з різко негативним значенням (*limbo, economic timebomb*).

Помітно, що як супротивники, так і прихильники виходу Великобританії з ЄС використовують такий комунікативний хід – використання прецедентних імен, що мають негативний імідж, у контексті характеристики «чужих», реалізуючи тим самим тактику глузування. Варто зазначити, що прецедентні імена, пов'язані з політикою й історією, «відбивають особливості культурного розвитку нації й служать як національно-маркована система координат, що фіксується в мовній свідомості» (Tannen, 2015: 316).

Проаналізуємо вислови з прецедентними іменами:

Want to know what real racism is? Ask Donald Trump, not Brexiters;

EU referendum: Boris Johnson is like Donald Trump 'with a thesaurus', claims Nick Clegg;

Putin is not ready to toast Brexit;

Brexit campaign resonates with Catalan separatists;

'It's like a Caliphate' Remain camp compared to Nazipropaganda machine by Ukip founder (The Daily Express, 2018).

Тактика глузування в наведених прикладах реалізується шляхом асоціювання «чужих» із такими непорядними історичними подіями або одіозними політиками, що викликає глузування або навіть презирство.

Давайте також звернемо увагу на використання в статтях британської преси комунікативного ходу критики самої основної ідеї табору «чужих». Так, прихильники Брекзиту критикують Євросоюз і його політиків, супротивники – саму ідею виходу з ЄС. Показово, що за допомогою цього комунікативного ходу прихильники виходу Великобританії реалізують відразу три різних мовних тактики: тактику залякування, тактику обвинувачення й тактику глузування:

French plan to make Britain PAY: France threatens BLOODY Brexit to avoid anti-EU surge;

NO second chance for Britain: Germany's THREAT to UK – You'll NEVER be allowed back in EU (The Telegraph, 2017).

Зауважимо, що тактика залякування реалізується за допомогою лексичних засобів – лексеми з компонентом значення «погроза» (*make, pay, threaten, threat*) і стилістичних засобів – використання у висловах графічного виділення певних слів, що часто несуть негативне значення, що створює експресивність і підсилює загальний – «загрозовий» – зміст усього заголовка, наприклад:

EU referendum: Michael Gove urges voters to take back control from Europe's 'unaccountable elites'.

У цьому реченні використовується тактика обвинувачення, яка реалізується лексично – використанням негативно-оцінної комбінації *unaccountable elites* (безвідповідальні еліти):

Don't mention the B-WORD! Eurocrats BANNED from saying Brexit in EU referendum discussions (Rayner, 2017).

Тактика глузування, своєю чергою, може реалізуватися за допомогою уїдливої іронії, де термін «Брекзит», який, за інформацією преси, європейські бюрократи заборонили використовувати під час дискусій про референдум, перейменовується в B-word, за аналогією до F-word.

Супротивники Брекзиту, критикуючи саму ідею виходу з ЄС, тут знову не відрізняються різноманітністю використання тактик – шляхом використання негативної лексики реалізується популярна в цьому таборі мовна тактика – тактика залякування: *Dutch populists eager to exploit UK exit; Pity the Brexipats.*

Висновки. Аналіз засобів реалізації стратегії дискредитації, що використовуються в статтях британської преси про референдум щодо виходу Великобританії з ЄС, показав, що протиборчі сторони, використовуючи однаковий набір мовних тактик (тактику обвинувачення, образи, глузування та залякування,) реалізують їх по-різному. Прихильники Брекзиту воліють звинувачувати правлячу еліту Великобританії і ЄС і насміхатися над їхніми діями й аргументами. Супротивники Брекзиту вибрали основною тактикою залякування електорату катастрофічними, на їхню думку, наслідками виходу країни з Євросоюзу.

Разом із тим мовні тактики впливу на читача в статтях британської преси про Брекзит проявляються в модально-оцінних одиницях і полягають у доборі найбільш адекватних засобів вираження (переважно негативна лексика). Таким чином, ми сприймаємо подію через призму сприйняття та осмислення її автором. Як наслідок, критичне мислення читача зводиться до мінімуму, а сприймається готовий варіант як інформації, так і ставлення до неї. Тож, той, хто володіє засобами масової інформації, володіє громадською думкою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : Едиториал УРСС, 2002. 284 с.
2. Косенко О. П. Коментабельні конструкції в сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Донецьк, 2007. С. 126–150.
3. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ : Академія, 2010. 240 с.
4. Denham J. How English identity politics will shape the 2017 general election. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.newstatesman.com/politics/june2017/2017/04/how-english-identity-politics-will-shape-2017-general-election>.
5. Lambert H. EU Referendum result: 7 graphs that explain how Brexit won. *The Independent*. 2016. 24 June. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/eu-referendum-result-7-graphs-that-explain-how-brexit-woneu-explained-a7101676.html>.
6. Omelchuk Yu. Communicative and pragmatic strategies and tactics of discursive implementation of the concept LIE in English pseudo news. *Colloquium-journal*. № 8. Poland, Warszawa : Chocimska, 2017. P. 71–75.
7. Rayner G., Foster P., Swinford S. EU accused of ‘outrageous’ attempt to threaten future of Union by using Northern Ireland as Brexit bargaining chip. *The Telegraph*. 2017. April 28. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/2017/04/28/europe-considers-clause-allow-northern-ireland-automatic-membership>.
8. Tannen D. *The Handbook of Discourse Analysis* / D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin. Oxford : John Wiley & Sons, Incorporated, 2015. 552 p.
9. Thaler R. Britain pays the price for a badly designed Brexit choice. *The Financial Times*. 2016. August 17.
10. The Daily Express. 2018. September 3. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.express.co.uk>.
11. The Telegraph. 2017. April 21. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.telegraph.co.uk>.

REFERENCES

1. Issers O. S. Kommunikativnyye strategii i taktiki russkoy rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Moscow : Editorial URSS, 2002. 284 p. [in Russian].
2. Kosenko O. P. Komentabel'ni konstruktsiyi v suchasniy anhliys'kiy movi: dys. ... kandydata filol. nauk : 10.02.04 [Composite Constructions in Modern English : diss. ... cand. philol. sciences : 10.02.04]. Donetsk, 2007. P. 126–150. [in Ukrainian].
3. Semenyuk O. A. Osnovy teoriiy movnoyi komunikatsiyi : navch. posibnyk dlya stud. vyshchyykh navch. Zakladiv [The Fundamentals of the Theory of Linguistic Communication : Teach. student guide for higher education establishments]. Kyiv : Akademiya, 2010. 240 p. [in Ukrainian].
4. Denham J. How English identity politics will shape the 2017 general election. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.newstatesman.com/politics/june2017/2017/04/how-english-identity-politics-will-shape-2017-general-election>.
5. Lambert H. EU Referendum result: 7 graphs that explain how Brexit won. *The Independent*. 2016. 24 June. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/eu-referendum-result-7-graphs-that-explain-how-brexit-woneu-explained-a7101676.html>.
6. Omelchuk Yu. Communicative and pragmatic strategies and tactics of discursive implementation of the concept LIE in English pseudo news. *Colloquium-journal*. № 8. Poland, Warszawa : Chocimska, 2017. P. 71–75.
7. Rayner G., Foster P., Swinford S. EU accused of “outrageous” attempt to threaten future of Union by using Northern Ireland as Brexit bargaining chip. *The Telegraph*, 2017. April 28. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/2017/04/28/europe-considers-clause-allow-northern-ireland-automatic-membership>.
8. Tannen D. *The Handbook of Discourse Analysis* / D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin. Oxford : John Wiley & Sons, Incorporated, 2015. 552 p.
9. Thaler R. Britain pays the price for a badly designed Brexit choice. *The Financial Times*. 2016. August 17.
10. The Daily Express. 2018. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.express.co.uk>.
11. The Telegraph. 2017. Retrieved in February 2019. URL: <http://www.telegraph.co.uk>.

УДК 811.111'23'371'42
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166094>

Наталія БІГУНОВА,
orcid.org/0000-0002-9460-9700
доктор філологічних наук,
доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики
англійської мови факультету романо-германської філології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) natalbig@ukr.net

СХВАЛЕННЯ ЯК ТАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ ПОМ'ЯКШЕННЯ ВИСЛОВЛЮВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСУ)

У статті аналізується функціонування реплік схвалення як тактик реалізації стратегії пом'якшення висловлювання. Комунікантами виступають персонажі англомовного літературного дискурсу. Встановлено, що адресант схвалення мотивований не тільки бажанням «виплеснути» свій позитивно-оцінний заряд і поділитися ним зі співрозмовником, але й бажанням продемонструвати співрозмовникові розуміння, солідарність, підтримку. Висловлення схвалення дає змогу мовцю бути ввічливим та зберегти позитивно-емоційний фон спілкування, а також підготувати співбесідника до наступного комунікативного ходу, який може бути неприємним для нього, пом'якшити незгоду, відмову або критику.

Ключові слова: схвалення, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, мовленнєвий акт, адресант, адресат, ввічливість.

Natalia BIGUNOVA,
orcid.org/0000-0002-9460-9700
DSc. (Philology), Associate professor at the Chair of Theoretical
and Applied Phonetics of the English language
Odesa I.I. Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) natalbig@ukr.net

APPROVAL AS A TACTICS OF UTTERANCE MITIGATING (ON THE SAMPLES FROM ENGLISH LITERARY DISCOURSE)

The article focuses on approval cues functioning as a tactics of utterance mitigating. The communicants are English literary discourse characters.

Approval is defined as a positive evaluative expressive syncretic speech act, its evaluation object being inanimate things, ideas, phenomena that do not refer to the addressee's sphere of interests. The approval's recipient and its evaluation object never overlap. Approval evaluation subjects are those features of the evaluated objects which attracted the addresser's attention. These features are determined by the speaker's evaluative stereotypes and presuppositions.

The main intentions of the approval addresser have been defined as a desire to make a positive emotional impact upon the addressee, and to create a favorable conversation atmosphere. Apart from these general communicative strategies, approving utterances are manifestations of politeness, courtesy, they are often parts of a communicative ritual, therefore, they serve to express speech etiquette. They realize positive politeness strategies aimed at demonstrating solidarity and support to the interlocutor, as well as negative politeness strategies presupposed by the wish to avoid the obstruction of their interlocutor's freedom of action.

Thus, it has been established that the approval addresser is motivated not only by a desire to let their positive evaluative spirit out and to share it with the interlocutor, but also to demonstrate understanding, solidarity and support.

In terms of negative politeness, approving utterances are seen as communicative tactics serving to mitigate a further refusal or critics and to raise the addressee's social or circumstantial status.

The article analyses speech situations, in which the manifestation of approval enables the communicant to mitigate his/her disagreement, refusal or critics.

The concept of mitigation in terms of the intention of the speaker is to reduce unwelcome effects of his/her performing a certain kind of speech act. The speaker's aim is to make it more acceptable for the hearer to face bad news, to react cooperatively to a criticism and to accept the authority of the speaker in case the latter issues a command. Mitigation occurs if the speaker is being polite. It is seen as a means of negative politeness. In literary discourse approval is widely used in characters' speech as a tactics of utterance mitigating. The sincerity of approval in such a case is called into doubt.

Key words: approval, communicative strategy, communicative tactics, speech act, addresser, addressee, politeness.

Постановка проблеми. Запропонована студія є спробою розглянути репліки схвалення, вимовлені комунікантами-персонажами літературного дискурсу, з метою пом'якшення відмови або критики.

Людське спілкування стратегічне за своєю суттю, оскільки люди не спілкуються без мети, а мета мотивована бажанням мовця досягти за допомогою своїх мовленнєвих дій певних результатів.

Метою статті є з'ясування прагматичних закономірностей функціонування висловлювань схвалення в англійському літературному дискурсі.

У художньому дискурсі оцінна діяльність персонажів реалізується мовленнєвими актами, комунікативними ходами і тактиками вираження певних комунікативних стратегій. Цікавим видається дослідити прагматичні наміри мовця у певній комунікативній ситуації, що можливе у ситуації зображеного діалогу, оскільки він супроводжується авторським коментарем та внутрішнім мовленням персонажів.

Матеріалом дослідження слугували тексти 75 сучасних англійських художніх творів загальним об'ємом 20 150 сторінок, з яких було відібрано 1 020 комунікативних ситуацій висловлення схвалення.

Аналіз досліджень. Незважаючи на інтенсивну розробку стратегій і тактик спілкування в сучасному мовознавстві (Дж. Річардс, Р. Елліс, Дж. Селінкер, С. Фаерх та Дж. Каспер, Т. А. ван Дейк, О. С. Ісерс, Н. І. Формановська, П. В. Зернецький, І. В. Труфанова, Є. М. Верещагін, О. О. Селіванов, Ф. С. Бацевич, Н. В. Коробова та ін.), ціла низка кардинальних питань, пов'язаних із мотивацією комунікативної взаємодії, потребує додаткового аналізу.

О. С. Ісерс трактує стратегію як план комплексного мовленнєвого впливу, який здійснює мовець задля «обробки» партнера; як певного роду «наси́льство» над адресатом, спрямоване на зміну його моделі світу, трансформацію його концептуальної свідомості (Ісерс, 2008: 102).

Якщо мовленнєву стратегію розглядати як сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на вирішення загального комунікативного завдання мовця («глобальних намірів», за Т. А. ван Дейком), то мовленнєвою *тактикою* треба вважати одну або кілька дій, які сприяють реалізації стратегії (Ісерс, 2008: 110). У працях українських та російських лінгвістів (О. О. Селіванової, Ф. С. Бацевича, М. Л. Макарова, Є. В. Ключова, П. В. Зернецького, І. В. Труфанової, Є. М. Верещагіна, Н. В. Коробової та ін.) під комунікативною стратегією розуміється сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на рішення генерального

завдання мовця, а під комунікативною тактикою – одна або кілька мовленнєвих дій, що реалізують деяку стратегію.

Залежно від типу комунікативної взаємодії виокремлюють кооперативні, конфліктогенні і маніпулятивні стратегії. Перші спрямовані на комунікативне співробітництво партнерів спілкування. Наприклад, таким є широкий спектр зумовлених метапрагматичними стимулами стратегій, які дають змогу мовцеві підвищити ефективність власних мовленнєвих дій, названих *mitigaцією* (від англ. *mitigation* – «пом'якшення»), що передбачає пом'якшення мовленнєвої поведінки мовця щодо адресата з метою зниження ризику суперечки, згладжування відмови, втрати «обличчя», запобігання конфлікту і підвищення ефективності комунікативних дій. Конфліктогенні стратегії призводять до конфліктних ситуацій, а маніпулятивні стратегії спрямовані на зміну свідомості чи поведінки партнера спілкування в цілях мовця (Селіванова, 2011: 209).

Щодо комунікативних тактик, існує величезна кількість їх класифікацій. Практично кожен лінгвіст, який займався конwersаційним аналізом того чи іншого типу дискурсу, пропонує свої типи тактик у межах обраної стратегії (див., наприклад, В. Н. Козьміна, 2001, Г. В. Ланских, Н. В. Коробова, 2007, А. В. Корольова, 2008, І. В. Певнева, 2008, В. В. Кузнецова, 2008, О. А. Косова, 2011, О. С. Черенков, 2011, В. А. Скворцова, 2012, С. В. Форманова, 2014, І. Б. Кондратюк, 2016 та ін.).

Проте немає сумнівів у неможливості створення такої типології комунікативних (і більш вузьких, мовленнєвих) стратегій і тактик, яка охопила б усі ситуації комунікативного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Схвалення визначаємо як позитивно-оцінний експресивний синкретичний мовленнєвий акт, що вирізняється, як правило, прямою формою реалізації, формулюється в рамках реактивного або (рідше) ініціального і післяслівного комунікативного ходу, адресат якого ніколи не виступає об'єктом оцінки. Об'єктами схвалення є неживі предмети, ідеї та явища, які не входять у сферу особистих інтересів співрозмовника. Непричетність до особистих інтересів співрозмовника кардинально відрізняє схвалення від суміжних мовленнєвих актів позитивної оцінки: похвали, компліменту та лестощів. Предметом оцінки в мовленнєвому акті схвалення виступають ознаки об'єктів, на які він спрямований (Бігунова, 2017).

Застосування контекстуально-інтерпретаційного аналізу дає змогу досліднику літературного дискурсу встановити експліковані та імпліковані інтенції комунікантів-персонажів.

Спостереження за вибіркою пропонованого дослідження доводять поліінтенціональність мовленнєвих актів схвалення.

Головною інтенцією адресанта схвалення пропонуємо вважати інтенцію вираження емоційного стану і позитивної оцінки.

Позитивно-оцінний компонент у спілкуванні комунікантів зумовлений параметром їх психоемоційного комфорту. Схвалення є сигналом розгортання спілкування за моделлю комфортного діалогічного спілкування, яке базується на переживанні і демонстрації емоцій і почуттів.

Висловлення схвалення загалом сприяє створенню позитивного емоційного тла, гарного настрою, ефекту доброзичливих взаємин між комунікантами. Мовець вибудовує певну лінію комунікативної поведінки, вибирає позитивно-емоційну комунікативну стратегію, за допомогою якої передає позитивне ставлення до дійсності, яке свідомо заплановане або виникає у момент спілкування.

Адресант схвалення відчуває (або робить вигляд, що відчуває) позитивний емоційний заряд (різного ступеня напруги), яким він прагне поділитися зі співрозмовником, щоб, по-перше, звільнитися від емоційного навантаження, а по-друге, забезпечити позитивний емоційний фон комунікації, налаштувати співрозмовника на гармонійне, «світле» спілкування. Отже, схвалення виконує психологічний ефект «згладжування», воно зближує партнерів, викликаючи в них позитивні емоції.

Встановлено, що за допомогою схвалення реалізуються також допоміжні стратегії як позитивної, так і негативної ввічливості, а також стратегія емоційної розрядки/впливу на емоційний стан співрозмовника, стратегія захисту і стратегія маніпулювання поведінкою адресата.

Треба зазначити, що в кожній конкретній ситуації під час вираження схвалення часом використовуються дві і більше стратегій, які доповнюють одна одну. У конкретному висловлюванні з його соціолінгвальними та психолінгвальними параметрами структура комунікативних стратегій може змінюватися: провідна стратегія доповнюється допоміжними.

З іншого боку, схвалення активно використовується для реалізації стратегій як позитивної, так і негативної ввічливості.

Мета ввічливої поведінки – переконати партнера в гарному ставленні до нього і викликати у відповідь добре ставлення. У розумінні Дж. Ліча ввічливість виступає набором стратегій, які допомагають запобігти конфлікту, встановити і під-

тримати гармонійні взаємини (Leech, 1980: 19), а у розумінні Г. Каспера ввічливість – «набір стратегій, необхідних для того, щоб нейтралізувати небезпеку і мінімізувати неприязнь» (Kasper, 1990: 194).

Ввічливість розглядається соціолінгвістами в тісному зв'язку з поняттям «обличчя» комуніканта (*public self-image face*). Цей термін був введений Е. Гоффманом, осмислений П. Браун і С. Левінсоном. Під «обличчям» мається на увазі соціальна цінність (репутація), якою володіє комунікант. Будь-яка дія відбувається з метою «зберегти обличчя» (*save face*) або уникнути «втрати обличчя» (*lose face*) (Goffman, 1972). У понятті «обличчя» виділяються дві складових частини: «позитивне обличчя» і «негативне обличчя».

На думку П. Браун і С. Левінсона, існують два основних бажання, пов'язаних із самоповагою (збереженням «обличчя»): 1) не відчувати перешкод у своїх діях і 2) отримати схвалення. Ці бажання визначають загальні поведінкові стратегії пом'якшення загрози самоповазі людини, а саме: негативну і позитивну ввічливість. Під «негативним обличчям» мається на увазі «небажання кожного компетентного дорослого члена суспільства зустрічати на шляху своїх дій перешкоди з боку інших». «Позитивне обличчя» передбачає таке: «Кожному учаснику комунікації хотілося б мати подібні хоча б з деякими іншими комунікантами потреби» (Brown & Levinson, 1987: 62). Іншими словами, негативна ввічливість пов'язана з наданням свободи людині, а позитивна ввічливість – з демонстрацією єдності і солідарності.

Стратегії негативної ввічливості полягають у наданні свободи дій слухачеві, що, за традиціями західної культури, і є ввічливістю. Ці стратегії зводяться до десяти тактик, з яких для аналізу МА позитивної оцінки важливі такі: 1) формулювання висловлювань у пом'якшувальній модальній упаковці, 2) прояв поваги за допомогою приниження власного положення і підвищення положення адресата (там само, 102).

Негативна ввічливість передбачає уникнення слів, які погрожують «обличчю» або «території» (наприклад, особистому простору, особистому часу тощо) адресата. Якщо ж «загрозливі слова» вже сказані або мають бути сказані (незгода, відмова, критика), негативна ввічливість проявиться в їх пом'якшенні або виправленні за допомогою, зокрема, висловлювань схвалення.

Спостереження над вибіркою літературного дискурсу дає змогу стверджувати, що до стратегій негативної ввічливості, якими керуються адресанти висловлювань схвалення, належать стра-

тегія пом'якшення висловлювання (пом'якшення відмови або критики) і стратегія підвищення положення адресата. Згідно з метою пропонованої статті звернемося до мовленнєвих епізодів, в яких схвалення слугує тактикою реалізації стратегії пом'якшення висловлювання.

Б. Фрейзер розглядає пом'якшення як інтенцію мовця зменшити небажані наслідки реалізації певного мовленнєвого акту. Перлокутивними цілями, які переслідує мовець, він вважає уможливлення сприйняття слухачем поганих новин або критики або згоду сприйняти авторитет мовця, якщо той висловлює наказ (Fraser, 1980).

Використання схвалення дає мовцю змогу пом'якшити свою незгоду зі співрозмовником, відмову або критику ідей, запропонованих співрозмовником. Звернемося до ситуації, в якій Кіт пропонує своїй дівчині Джен з'їздити після шкільних занять у місцину, розташовану досить далеко від міста, в якому вони живуть. Спочатку Джен оцінює цю пропозицію як привабливу, а потім відмовляється від неї, мотивуючи відмову небажанням обманювати свою матір:

"Couldn't we go further?" he whispered. "Düsseldorf of Cologne. Berlin, even? We'll find somewhere to stay, or camp, or something. I look older than I am, I've got money..." "It sounds lovely", said Jen, "but my mum thinks I've gone to the Naafi" (Highmore, 2009: 173).

У наведеній комунікативній ситуації схвалення сприяє пом'якшенню відмови, його вживання мотивоване прагненням дівчини зберегти позитивний емоційний фон комунікації.

Якщо один із комунікантів поспішає і хоче завершити мовленнєвий обмін, він мусить висловити схвалення бесіді перед тим, як попрощатися зі співрозмовником, пом'якшуючи таким чином відмову спілкуватися, як робить персонаж у наступному епізоді:

"I'm so sorry, Alan, but I'm in a rush. I have to get back to the office. It would be lovely to chat but <...>" (Parks, 2011: 231).

Ступінь широти комуніканта, який вживає схвалення як «інструмент ввічливості», як склад-

ник ритуалу, є дискусійним питанням. На мою думку, на шкалі широти такі висловлювання схвалення тяжіють до негативного полюсу. Схвалення виступає формальним елементом ввічливості, підготовчим етапом до висловлення пропозиції, яка є важливою для мовця, як, наприклад, бажання Маріса потрапити найскоріше до шпиталю:

"Look, this is all very entertaining," Maris murmured, "and I'm sorry to spoil the fun, but my arm's hurting like hell here. I think it's broken. Any chance of a lift to hospital?" (Mansell, 2008: 314).

В іншому епізоді Ізі вирішує припинити зустрічі з хлопцем, до якого вона відчуває тільки симпатію, а він вимагає чуттєвіших взаємин. Правила ввічливості не дозволяють дівчині відразу повідомити про своє рішення, вона випереджає неприємне повідомлення схвальною оцінкою часу, проведеного разом, щоб «підсолодити пігулку» і «зберегти обличчя» співрозмовника:

"Jasper", she said, with some trepidation. "I'm very fond of you, you know that. These last six months have been great". "Seven months". "Yeah. But, you know, because we've spoken about this before, that I want to save, you know, sex, for a time when it really feels right..." (Barr, 2007: 259).

Отже, схвалення створює позитивно-емоційний фон для подальшого важливого комунікативного ходу комуніканта, часом неприємного для реципієнта.

Висновки. Таким чином, висловлення схвалення не завжди є знаком щирого бажання комуніканта «виплеснути» свій позитивно-оцінний заряд і поділитися ним зі співрозмовником. У зображеній літературній комунікації, яка, як відомо, наближена до законів реальної комунікації, адресанти схвалення часом випереджають свою незгоду, відмову або критику висловленням схвалення ідеї, запропонованої співрозмовником. Це дає їм змогу бути ввічливими та зберегти позитивно-емоційний фон спілкування. У такому разі схвалення забезпечує сприятливі комунікативні умови для подальшого важливого комунікативного ходу комуніканта, який може бути неприємним для співрозмовника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігунова Н. О. Позитивна оцінка: від когнітивного судження до комунікативного висловлювання : монографія. Одеса : КП ОМД, 2017. 580 с.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.
3. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації. Черкаси : Видавництво Чабаненко Ю. А., 2011. 350 с.
4. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. 345 p.
5. Fraser B. Conversational mitigation. *Journal of pragmatics*. 1980. № 4. P. 341–350.
6. Goffman E. On Face-Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Communication in Face-to-face Interaction* / Laver and Hutcheson (eds.). Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 319–346.

7. Kasper G. Linguistic Politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics* 14. 1990. № 2. P. 193–218.
8. Leech G. Explorations in Semantics and Pragmatics. Amsterdam: Benjamins, 1980. 133 p.

ІЛЮСТРАТИВНІ ДЖЕРЕЛА

9. Barr E. Out of my Depth. London : Headline Review, 2007. 408 p.
10. Highmore J. Message. London : Headline Review, 2009. 425 p.
11. Mansell J. Mixed Doubles. London : Headline Review, 2008. 420 p.
12. Parks A. Men I've Loved Before. London : Headline Review, 2011. 427 p.

REFERENCES

1. Bigunova N. O.pozytyvna otsinka: vid kohnityvnoho sudzhennia do komunikatyvnoho vyslovliuvannia. [Positive evaluation: from cognitive judgement to communicative utterance] : monograph. Odesa : KP OMD, 2017. 580 p. [in Ukrainian].
2. Yssers O. S. Kommunykatyvnye strazhy y taktyky russkoi rechy. [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Moscow : LKI, 2008. 288 p. [in Russian].
3. Selivanova O. O. Osnovy teorii movnoi komunikatsii [The basis of language communication theory. Cherkasy : Vydavnytstvo Chabanenko, 2011. 350 p. [in Ukrainian].
4. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. 345 p.
5. Fraser B. Conversational mitigation. *Journal of pragmatics*. 1980. № 4. P. 341–350.
6. Goffman E. On Face-Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction *Communication in Face-to-face Interaction* / Laver and Hutcheson (eds.). Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 319–346.
7. Kasper G. Linguistic Politeness: Current Research Issues. *Journal of Pragmatics* 14. 1990. № 2. P. 193–218.
8. Leech G. Explorations in Semantics and Pragmatics. Amsterdam : Benjamins, 1980. 133 p.
9. Barr E. Out of my Depth. London : Headline Review, 2007. 408 p.
10. Highmore J. Message. London : Headline Review, 2009. 425 p.
11. Mansell J. Mixed Doubles. London : Headline Review, 2008. 420 p.
12. Parks A. Men I've Loved Before. London : Headline Review, 2011. 427 p.

УДК 811.133.1'25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166113>

Леся БОНДАР,

orcid.org/0000-0002-0493-6856

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lesiabond24@gmail.com*

Вікторія КУЛИКОВА,

orcid.org/0000-0001-9189-1416

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) koul.kiev@ukr.net*

Олег МАЛАШЕНКО,

викладач кафедри теорії,

практики і перекладу французької мови

*Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) o.malashenko@list.ru*

СИНТАКСИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАГМАТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТІВ У ГАЛУЗІ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено дослідженню лінгво-прагматичних особливостей перекладу міжнародних юридичних текстів. Зокрема, у роботі крізь призму прагматичного підходу визначаються синтаксичні особливості текстів франкомовних конвенцій та встановлюються способи їх перекладу українською мовою. Особливу увагу приділено перекладацьким прийомам і трансформаціям, до яких має вдаватися перекладач задля збереження прагматичного потенціалу текстів.

Ключові слова: юридичний текст, прагматичний потенціал, перекладацька трансформація, французькі конвенції, українська мова.

Lesia BONDAR,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of French Theory,
Practice and Translation of National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) lesiabond24@gmail.com*

Viktoria KULYKOVA,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of French Theory,
Practice and Translation of National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) koul.kiev@ukr.net*

Oleg MALASHENKO,

*Teacher at the Department of French Theory,
Practice and Translation of National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) o.malashenko@list.ru*

SYNTACTIC MEANS OF PRAGMATIC POTENTIAL REALIZATION OF FRENCH TEXTS IN THE INTERNATIONAL LAW FIELD: TRANSLATION ASPECT

The article is devoted to the study of lingual-pragmatic features of international legal texts and ways of their reproducing into Ukrainian. In particular, through the prism of the pragmatic approach, the syntactic features of the French conventions texts have been determined.

The purpose of the article is to analyze linguistic and pragmatic peculiarities of the French conventions texts by studying syntactic means of their pragmatic potential realizing, as well as determining of the means for their reproduction into Ukrainian. The purpose has led to the following tasks: to identify the general features of international documents as an object of pragmatics; to discover the grammatical features of French international legal texts; to establish means of reproduction into Ukrainian of syntactic features of the French conventions texts, their communicative and pragmatic intentions. A number of methods have been used to solve research tasks, including a descriptive method, realized by the linguistic observation over the process of syntactic units functioning in the texts; structural, comparative, semantic, contextual and lexicographical analysis have been applied.

Taking into consideration all the mentioned above the conclusion can be drawn that the effectiveness of the French conventions texts translation depends on the preliminary analyses of their linguistic and pragmatic features, in particular of the syntactic units and categories and their pragmatic potential peculiarities, it allows to identify the potential problems of their translation into Ukrainian. The Convention is one of the important instruments of international law, which are intended to promote effective communication between the parties. An adequate grammatical features reproducing, in particular, translation of syntactic forms and structures helps to realize the pragmatic and communicative intentions of the author. It was found that in the translation process, the element of subordination should always be kept, whereas phrases of the coordination type of links allow the wider use of transformations. For conventions, the syntactic category of modality is of paramount importance. In the process of the translation into Ukrainian this modality is transmitted through the structural reproduction of the French sentence, while the use of transformations is limited.

The questions of the linguistic and cognitive features of the French texts of international law and ways of their reproducing into Ukrainian require further development.

Key words: legal text, pragmatic potential, translation transformation, French conventions, Ukrainian language.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації та стрімкого науково-технічного прогресу значення міжнародних договорів у світі збільшується з кожним роком. На міжнародній арені виникає низка важливих питань щодо збереження світової та регіональної безпеки, політичного та економічного співробітництва тощо.

З метою процвітання та гармонічного розвитку світової спільноти необхідно приймати конвенції та законодавчі акти, які сприяли б плідній співпраці країн і допомагали б підвищити їх рівень життя та економічний добробут. З огляду на мультинаціональність та мультикультуралізм сучасного суспільства, питання перекладу міжнародних документів є, як ніколи, важливим. Саме правильне відтворення лінгвопрагматичних особливостей оригіналу дає змогу досягти як якісного перекладу, так і адекватного надання інформації юридичного характеру, реалізуючи комунікативну мету висловлення.

Аналіз досліджень. Численні наукові пошуки вчених на матеріалі різних мов сприяли дослідженням міжнародних текстів. Серед науковців, які присвятили свої роботи цій темі, варто назвати В. І. Євінтова, який вивчав особливості створення автентичних текстів міжнародних договорів різними мовами. Юридичному дискурсу присвятила свої наукові доробки Н. Є. Коваль, яка досліджувала мовні засоби аргументації. Не менш важливим є внесок дослідниці В. В. Калужної, яка

зосередила увагу на вивченні лексичного складу. Значними є наукові розвідки О. В. Лось, яка виявила особливості перекладу термінів у документах міжнародного права, І. С. Орлової, яка на матеріалі двосторонніх іспансько-українських міждержавних угод досліджувала лексико-граматичні трансформації у перекладі, та О. В. Шевцової, яка вперше проаналізувала еквівалентність в українських перекладах англійських та французьких текстів міжнародних конвенцій. Тим не менш невирішеною є низка проблем, які потребують наукового дослідження, зокрема донині поза увагою лінгвістів залишається питання лінгвопрагматичних особливостей перекладу французьких текстів конвенцій українською мовою, чому і присвячена наша наукова розвідка.

Актуальність роботи зумовлюється загальною спрямованістю лінгвістичних досліджень на вивчення мови в комунікативно-прагматичному аспекті. Крім того, відсутність робіт, спрямованих на визначення особливостей перекладу французьких текстів конвенцій із позицій лінгвопрагматики, зумовлює необхідність нашого дослідження.

Мета статті полягає у встановленні лінгвопрагматичних особливостей французьких текстів конвенцій шляхом дослідження синтаксичних засобів, втілення їхнього прагматичного потенціалу, а також визначення засобів їх відтворення українською мовою. Поставлена мета зумовила виконання таких завдань: визначити загальні

ознаки міжнародних документів як об'єкта прагматики; окреслити граматичні характеристики франкомовних міжнародних юридичних текстів; встановити особливості відтворення українською мовою синтаксичних засобів франкомовних текстів конвенцій, спрямованих на реалізацію комунікативно-прагматичних інтенцій адресанта.

Виклад основного матеріалу. Як показало дослідження теоретичних джерел, поняття міжнародного договору характеризується значною варіативністю тлумачення. На думку одного з дослідників галузі міжнародного права, міжнародний договір має розглядатися як «угода волі двох чи кількох держав» (Мережко, 2002: 299). На думку іншого ученого, міжнародні угоди інтерпретуються як «втілення практичного змісту відносин між державами» (Броунлі, 1977: 304).

Доречно навести визначення дослідника міжнародного права А. Талалаєва, який розумів міжнародний договір як «угоду класово-державних волей суб'єктів міжнародного права, насамперед і головним чином держав, укладену з питань, які мають для них загальний інтерес, і покликану регулювати їхні відносини шляхом створення взаємних прав і обов'язків відповідно до основних принципів міжнародного права» (Талалаєв, 2009: 61). У наш час найбільш поширеними є багатосторонні договори, що стали основним інструментом міжнародного права. Одним із таких документів є конвенція – міжнародний дво- або багатосторонній договір, учасники якого зобов'язуються виконувати його положення. З точки зору прагматики, модель тексту конвенції має втілювати такі принципи: 1) сприяння ефективній комунікації між представниками різних культур; 2) передача обов'язкового характеру виконання положень документа, який, однак, є результатом прояву доброї волі сторін; 3) відповідність до міжнародних правових звичаїв.

Прагматичний потенціал є однією з головних характеристик тексту, оскільки саме він визначає його кінцеву мету. З-поміж мовних засобів франкомовних текстів конвенцій граматичні особливості також сприяють реалізації їх прагматично-комунікативних інтенцій, а адекватне їх відтворення у перекладі зумовлює досягнення бажаних комунікативних цілей, адже неправильний переклад призводить до порушення норм міжнародного права (Ярова, 2016: 234).

Досліджуючи граматичні, зокрема синтаксичні, особливості перекладу конвенцій, ми виявили такі властивості. Як відомо, у французькій мові виділяють три варіанти сполучення слів у реченні.

1. Самостійне слово + самостійне слово:
 а) непередикативне поєднання, що характеризується значенням підрядності та відіграє ключову роль у передачі причинно-наслідкових зв'язків, які мають першочергове значення для конвенцій. Саме тому підрядний тип сполучення майже ніколи не змінюється під час перекладу. Наприклад: *Chaque État Partie peut prendre <...> les mesures nécessaires <...>* (CNU, 2004: 12). *Кожна Держава-учасниця може вжити <...> необхідних заходів <...>* (КООН, 2006: 11); б) непередикативне поєднання, що має значення сурядності, також має тенденцію зберігатися при перекладі українською мовою, оскільки є надзвичайно важливим логічним елементом оформлення тексту конвенції, зокрема з позицій ієрархізації найбільш значущих частин тексту, наприклад: *La connaissance, l'intention ou la motivation nécessaires en tant qu'éléments d'une infraction <...>* (CNU, 2004: 31). *Усвідомлення, намір або умисел, які необхідні як елементи будь-якого злочину <...>* (КООН, 2006: 21); в) передикативне поєднання, яке досить часто зазнає різноманітних лексичних трансформацій, оскільки частіше за все виступає як усталені вирази, які не завжди мають прямі еквіваленти в українській мові, наприклад: *La présente Convention entrera en vigueur <...>* (CNU, 2004: 56). *Ця Конвенція набирає чинності <...>* (КООН, 2006: 101).

2. Службове слово + самостійне слово:
 а) непередикативне поєднання, яке частіше за інші передається шляхом трансформацій, наприклад: *A l'expiration d'un délai de cinq ans <...>* (CNU, 2004: 64). *Після закінчення строку п'яти років <...>* (КООН, 2006: 102); б) передикативне поєднання, яке також дуже часто передається за допомогою трансформацій, наприклад: *Le phénomène prend de l'ampleur <...>* (CNU, 2004: 13). *Ця тенденція посилюється <...>* (КООН, 2006: 16).

3. Допоміжне слово + іменна частина граматичної форми, що зазнає досить суттєвих змін, наприклад: *Tout amendement doit être mis à l'examen par la Commission* (CNU, 2004: 58). *Будь-який проект поправки має бути схвалений Комісією* (КООН, 2006: 66).

Досліджуючи синтаксичні особливості на рівні речення, ми встановили, що у процесі перекладу конвенцій необхідно відтворювати синтаксичну структуру оригіналу та зберігати тип зв'язку слів. Це пояснюється високою кореляцією між синтаксичною структурою тексту конвенції та її інформативно-прагматичними елементами, тож будь-які суттєві зміни в синтаксисі речень можуть призвести до неадекватності перекладу та порушення причинно-наслідкових зв'язків.

Досліджуючи зовнішню структуру речень у французьких текстах конвенцій, ми виявили, що фактитивна діатеза є найбільш поширеною. Це можна пояснити тим, що конвенції мають на меті представити інформацію якомога чітко та зрозуміло, тож перевага надається таким мовним засобам і організації процесу, які сприятимуть найлаконічнішому формулюванню думки, виділенню теми та реми та логічних зв'язків між елементами речення: *Toute personne qui détient un mandat législatif, exécutif, administratif ou judiciaire <...>* (CNU, 2004: 7). *Будь-яку особу, яка обіймає посаду в законодавчому, виконавчому, адміністративному або судовому органі <...>* (КООН, 2006: 1). Незважаючи на те, що в перекладі були вжиті певні трансформації, основний напрям дії «суб'єкт – дія – об'єкт» лишився незмінним.

Когнітивна діатеза є другою за поширеністю. У конвенціях вона часто являє собою вираження певних стратегій, які приймаються різними сторонами, та заходів, покликаних втілити такі стратегії: *Chaque État Partie envisage d'adopter les mesures législatives <...>* (CNU, 2004: 17). *Кожна Держава-учасниця розглядає можливість вжиття таких законодавчих та інших заходів <...>* (КООН, 2006: 14). Отже, змін зазнають навіть елементи, що формують діатезу (*envisage d'adopter* та *розглядає*). Що стосується логічного ядра діатези, то воно повністю відтворюється в українському реченні.

Деагентивна діатеза також досить часто зустрічається у конвенціях. Вона вказує на певну дію, якої зазнає об'єкт, але не називає виконавця дії. Наприклад: *<...> lorsque les actes ont été commis intentionnellement <...>* (CNU, 2004: 18) – *<...> для визнання злочинами умисно вчинених <...>* (КООН, 2006: 14). У перекладі відбуваються певні структурні зміни, проте виконавець дії також не зазначається, що дає нам змогу вважати, що діатеза у перекладі збереглася.

Пасивна діатеза схожа на деагентивну, однак суттєво відрізняється в тому сенсі, що обов'язково вказує на виконавця дії. Її використання дуже обмежене, наприклад: *<...> des fonctions qui sont exclusivement réservées aux autorités de cet autre État par son droit interne* (CNU, 2004: 9) – *<...> та функції, які входять виключно до компетенції органів цієї іншої держави відповідно до її внутрішнього права* (КООН, 2006: 7). У перекладі інформаційне ядро речення зазнає суттєвих змін. Окрім численних трансформацій, в українському реченні французький логічний підмет виступає вже не виконавцем дії, а додатком, оскільки він не виконує дію, а бере в ній участь. Також варто

вказати, що докорінно змінюється структура фрази і пасивний стан оригіналу замінюється на активний в українському реченні.

Дослідження порядку слів у реченнях французьких текстів конвенцій дало змогу виявити, що найбільш поширеними є речення з прогресивним порядком слів («підмет – присудок – додаток»). Речення з порядком слів «підмет – присудок – додаток – обставина» є другим за поширеністю в текстах конвенцій, такий порядок відбиває класичну модель актуального членування, і рема, яка ставиться наприкінці, виражається обставиною. У процесі перекладу структура актуального членування французького та українського речень збігається.

Речення з порядком слів «обставина – присудок – підмет» є мало поширеним. Такий порядок слів дає змогу охарактеризувати рему на початку речення, що дає більш детальний опис інформації. Наприклад: *<...> par suite de laquelle est généré un produit <...>* (CNU, 2004: 8) – *<...> у результаті якого виникли доходи <...>* (КООН, 2006: 6). В українському перекладі актуальне членування відрізняється, і роль реми виконує підмет (*доходи*). Проте розбіжності в актуальному членуванні майже не впливають на розуміння інформації, закладеної в оригіналі.

У процесі дослідження комунікативних категорій речення, встановлено, що найбільш розповсюдженою є деонтична модальність. Її переважання цілком пояснюється особливостями юридичних текстів, які передбачають виконання сторонами певних зобов'язань, що, своєю чергою, привносить елемент повинності. Саме остання є ядром деонтичної модальності. Прикладом вираження деонтичної модальності може слугувати таке речення: *Chaque État Partie fait en sorte, conformément aux principes fondamentaux de son système juridique, qu'existent un ou plusieurs organes, selon qu'il convient, chargés de prévenir la corruption* (CNU, 2004: 17). Речення не містить безпосередніх елементів деонтичної модальності (наприклад, дієслів *devoir, falloir* тощо), однак зобов'язує сторони до певної очікуваної поведінки. Отже, елемент *Chaque État Partie fait en sorte* позначає вказівку, а не характеристику певного явища. В українському перекладі не використовується ніяких додаткових трансформацій для передачі деонтичної модальності: «Кожна Держава-учасниця забезпечує, згідно з основоположними принципами своєї правової системи наявність органу або, у належних випадках, органів, які здійснюють запобігання корупції» (КООН, 2006: 14).

Другою за поширеністю є епістемічна модаль-

ність. Цей вид модальності відповідає за сприйняття і позначає такі явища, щодо визначення яких немає згоди. Так, коли сторона пропонує власне розуміння закону, проблеми, положення тощо, вживається саме епістемічна модальність, яка допомагає підкреслити, що йдеться не про явище об'єктивної дійсності, а скоріше про його інтерпретацію. Наприклад: *On entend par "agent public" <...>* (CNU, 2004: 7). «Державна посадова особа» означає <...> (КООН, 2006: 4). Для передачі модальності використовуються лексична та функціональна заміни, оскільки точне відтворення в перекладі структури речення оригіналу могло б спотворити сам ефект модальності.

Найменш поширеною виявилася алетична модальність, що пояснюється тим, що цей тип модальності позначає в юридичних текстах буттєві відносини між об'єктами, їх незмінність, а також потенційну можливість певних змін, однак не передає елемент повинності або зобов'язання, який часто є ключовим у юридичних текстах. Наприклад: *Ces programmes peuvent faire référence aux codes ou normes de conduite* (CNU, 2004: 11). *Такі програми можуть містити посилання на кодекси або стандарти поведінки* (КООН, 2006: 8). Для передачі алетичної модальності у перекладі не використовуються жодних додаткових трансформацій.

Здебільшого категорія особи повністю відтворювалася в перекладі, однак іноді не збігалася в обох реченнях або ж використовувалися трансформації додавання та заміни. Категорія часу здебільшого зберігається у перекладі, однак у деяких випадках спосіб дієслова *Subjonctif*, якого немає в українській мові, передавався дійсним способом та пасивним станом. Наприклад: <...> *toute personne qui détient un mandat législatif <...> d'un pays étranger, qu'elle ait été nommée ou élue* (CNU, 2004: 7) – <...> *будь-яку особу, яка обіймає посаду в законодавчому <...> зарубіжної країни, яку призначено чи обрано* (КООН, 2006: 4).

Комунікативна інтенція та категорія асертивності не зазнали жодних змін під час перекладу українською мовою французьких текстів конвенцій. Це пояснюється тим, що конвенціям притаманні ясність викладу думок, чіткість, конкретність та відсутність емотивності.

Висновки. Конвенції є одним із важливих інструментів міжнародного права, які покликані сприяти ефективній комунікації сторін. Реалізації їх прагматично-комунікативних інтенцій допомагає, зокрема, адекватна передача у перекладі їх синтаксичних особливостей. Було встановлено, що під час перекладу словосполучень елемент підрядності має завжди зберігатися, тоді як словосполучення сурядного типу допускають більш широке використання трансформацій. Найбільш важливою є максимально точна передача словосполучення, які складаються виключно з самостійних слів і характеризуються ознакою непередикативності. Синтаксична ж структура речень має зберігатися у процесі перекладу, оскільки вона має першочергове значення для передачі причинно-наслідкових зв'язків елементів конвенції та їх ієрархізації.

Франкомовні конвенції характеризуються обмеженим використанням зміни діатез. Найбільш поширеною діатезою виявилася фактитивна. Її переклад загалом відбувається без суттєвих трансформацій і змін в актуальному членуванні речення. Для конвенцій надважливе значення має синтаксична категорія модальності, оскільки саме вона допомагає виразити обов'язковий характер виконання положень документа. В українському перекладі модальність передається за допомогою структурного відтворення французького речення, при цьому використання трансформацій є обмеженим.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні лінгвокогнітивних особливостей французьких текстів міжнародного права та їх репрезентації у перекладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Броунли Я. Международное право: В 2-х книгах. Кн. 2 / Пер. с. англ. С. Н. Андрианова. Москва : Прогресс, 1977. 510 с.
2. Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти корупції. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_c16 (дата звернення 25.01.2019).
3. Мережко О. О. Право міжнародних договорів, сучасні проблеми теорії і практики. Київ : Таксон, 2002. 344 с.
4. Талалаев А. Н. Право международных договоров. Том 1: Общие вопросы. Москва : Издательство «Зерцало», 2009. 768 с.
5. Ярова Л. О. Граматичні особливості англійських міжнародних документів в аспекті перекладу. *Наукові записки. Серія: філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Випуск 144. С. 233–237.
6. Convention des Nations Unies contre la corruption. *Nations Unies*. 2004. URL: https://www.unodc.org/documents/dohadeclaration/II/UNCAC/UNCAC__French.pdf (дата звернення 25.01.2019).

REFERENCES

1. Brounli Ya. Mezhdunarodnoe pravo: V dvuh knigah. Kniga 2 [International law]. Moscow : Progress, 1977. 510 p. [in Russian].
2. Konvenciya Organizaciyi Ob'yednanih Nacij proti korupcii [United Nations Convention against Corruption]. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_c16 (reference date: 25.01.2019). [in Ukrainian].
3. Merezko O. O. Pravo mizhnarodnih dogovoriv, suchasni problemi teorii i praktiki [Law of international treaties, modern problems of theory and practice]. Kyiv : Takson, 2002. 344 p. [in Ukrainian].
4. Talalaev A. N. Pravo mezhdunarodnyh dogovorov [Law of international treaties]. Tom 1: Obshie voprosy. Moscow : Izdatelstvo «Zercolo», 2009. 768 p. [in Russian].
5. Yarova L. O. Gramatichni osoblivosti anglo-movnih mizhnarodnih dokumentiv v aspekti perekladu [The grammatical features of English-language international documents in terms of translation]. *Scientific notes. Series: philological sciences (linguistics)*. Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2016. Vipusk 144. Pp. 233–237 [in Ukrainian].
6. Convention des Nations Unies contre la corruption. *Nations Unies*. URL: https://www.unodc.org/documents/dohadeclearation/JI/UNCAC/UNCAC__French.pdf (reference date: 25.01.2019).

Ігор ГОНТА,

orcid.org/0000-0002-8784-4059

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов хіміко-фізичних факультетів

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *ihonta@ukr.net*

ЕТНОФОБИЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ АМЕРИКАНЦІВ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Стаття присвячена етнофобізмам-композирам на позначення білошкірих американців, їх структурі, семантиці та екстралінгвістичним чинникам, що призводять до їх виникнення. Такі слова виникають як результат упередженого, стереотипного бачення певної етнічної групи і переважно є сленгізмами. Група етнофобізмів у кількості 17 слів і словосполучень утворені за моделлю $N+N$, $N+Ner$; що є притаманним як для англійської мови загалом, так і для мовного субстандарту зокрема. У меншій кількості трапляються акроніми й одна лексема-телескопізм. У плані семантики ці одиниці характеризуються метонімічним, метафоричним або метонімічно-метафоричним значенням, що гарантує об'ємну та яскраву семантику із преваючим конотативним значенням.

Ключові слова: етнофобізм, композира, етнічна група, акронім, телескопізм.

Ihor HONTA,

PhD in Linguistics,

Professor Associate with Foreign Languages

for Chemistry and Physics Faculties Department

at Taras Shevchenko National University

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

ETHNOPHOBIC TERMS DENOTING WHITE AMERICANS AS A MEANS OF PRESERVING EXTRALINGUISTIC INFORMATION

The research is dedicated to the detailed analysis of ethnophobic terms of compound structure, denoting White Americans. Ethnophobic terms can be found in many languages, which reflects the prejudiced, sometimes hostile attitude towards people of different ethnic groups.

The study aimed at researching semantic, structural characteristics of ethnophobic terms denoting White Americans proved their structural and semantic complexity, variety and capability to preserve important and useful information concerning history, social factors, culture etc. Proper attention has been paid to the extralinguistic conditions which spurred forming of the words. Despite many works on ethnonyms and ethnophobic terms, the group of ethnophobic terms denoting White Americans has not been in the focus of complex and thorough investigation.

The words under investigation include 17 compound words and collocations, chosen from the online Racial Slur Database Dictionary. Though the corpus of the words is not of a great number, it is of great interest due to their morphological structure and expressive semantics with prevailing denotative meaning capable of rendering a range of impacts on interlocutors and their feedback. The emotions produced by the words can vary from humour to offence and verbal abuse.

The compound ethnophobic terms appear as a result of the merger of two independent words, each of them contributing to their common semantics. The compounds are mostly formed according to the model $N+N$, which is typical for the English language in general. In the compounds the last component (onomaseological basis) renders the core of the meaning, while the first component (onomaseological characteristics) specifies the first component. The acronyms and blending also proved prolific in denoting White Americans. Simultaneously with compounding, the words and collocations are combined with metonymy, metaphor, or both of them. This combination of complex morphological structure and metonymic/metaphorical semantics results in appearance of a new word/collocation with a voluminous denotative meaning and powerful connotative meaning, capable of rendering different intentions and emotions.

Key words: ethnophobic terms, compound, ethnic group, acronym, blending.

Постановка проблеми. Етнофобізми досліджуються етнолінгвістикою – наукою, що вивчає взаємовідношення між мовою та народом і взаємодію лінгвістичних та етнічних факторів функціонування та розвитку мови (СЛІТ). На відміну від етнонімів, що є стилістично нейтральними

одинацями на позначення представників національних груп, етнофобізми мають експресивне конотативне забарвлення, спрямоване на вираження презирливого, іронічного, зверхнього, негативного, зазвичай стереотипно зумовленого ставлення до представників різних етнічних груп.

Аналіз проблеми. Формування етнофобізмів іноді пояснюють внутрішньо етнічними конфліктами, які є результатом неефективної міжкультурної комунікації (Habke, Sept, 1993). Проте іноді етнофобізми вживаються в середовищі певних соціальних груп задля створення розслабленої атмосфери, задля вираження дотепності, гумору і т. д. Здебільшого етнофобізми виникають для позначення етнічних меншин у межах певної країни, на позначення представників сусідніх етнічних груп, також тих, із якими існують традиційні багатоаспектні контакти. Так, найпоширенішими етнофобізмами, створеними українцями, є етнофобізми на позначення росіян: *кацап; кацалап; мацапура; лапотник; коробочник; пилипон; москаль*; поляків: *лягуша; шпенник; бзденик* і т. д. (Ставицька, 2005: 406). Будучи цікавим матеріалом, що постійно поповнюється, етнофобізми є предметом та об'єктом лінгвістичних досліджень у різних аспектах.

У когнітивному, ономазіологічному та функціональному аспектах етнофобізми досліджувалися у дисертаційній роботі Ю.В. Святюк (Святюк, 2004). Вивчаючи проблеми етнонімів та етнофобізмів, наковці досліджували утворення етнонімів на базі власних імен (Дєміна, 1999), етнічно та культурно зумовлені стереотипи (Голикова, 2001), порівняння етнонімів і псевдоетнонімів (Васильєва, 2001), аспект лінгвістичного вивчення стереотипів (Крысин, 2002), національно-культурну специфіку лінгвальної реалізації етнічних упереджень у Великій Британії (Лихинин, 1999), опозицію «свій – чужий» в етнономінаціях, структурно-семантичні особливості етнонімів, включаючи етнофобізми (Рогач, 1999), концептуальне моделювання етнонімів (Фесенко, 1999), аналіз етнічної упередженості (Dijk, 1984), етнофобізми розглядалися з погляду їх вмотивованості соціально-побутовою сферою та як засоби вербалізації етнокультурних стереотипів (Скіданова, 2013). Етнофобізми вивчалися також як проблема перекладу з англійської на українську мову (Гонта, 2014) та як об'єкти номінації, що утворюються завдяки виділенню та вербалізації екстралінгвістичної доміанти (Гонта, 2018). Цікавими для дослідження залишаються окремі групи мовних одиниць на позначення певних етнічних груп, а також етнофобізмів певних груп в екстралінгвістичному, структурно-семантичному аспектах. Саме це й визначає актуальність дослідження.

Об'єктом дослідження є складноструктурні (комполітні) етнофобізми на позначення американців в мовному субстандарті (переважно сленгу та знижено-побутовій мові) англійської мови, а

предметом дослідження – структурно-семантичні й екстралінгвістичні чинники, що призводять до їх виникнення. Матеріалом для дослідження є 17 мовних одиниць, вибраних з електронного словника The Racial Slur Database. **Метою дослідження** є комплексне дослідження складноструктурних етнофобізмів на позначення білошкірих американців, це зумовлює такі завдання: 1) виокремити етнофобізми, що позначають білих американців як окрему групу етнофобізмів; 2) описати їх структурно-семантичні характеристики; 3) пояснити екстралінгвістичні чинники їх утворення; 4) охарактеризувати етнофобізми як мовні «контейнери» політичної, соціальної, культурологічної інформації стосовно американців. Мотивацією вибору саме комполітних одиниць є їх властивість передавати ємну та детальну транспарентну або нетранспарентну інформацію, їх прагматичний ефект, зумовлений конотативним значенням.

У своєму дослідженні ми не розглядали слова-табу, які також яскраві й експресивні, але набувають більш образливого характеру порівняно зі сленговими етнофобізмами, будучи більш непристойними (Jay, Jay: 251–259).

Виклад основного матеріалу. Безумовно, етнофобізми є мовними одиницями субстандартної лексики та фразеології, їх можна вважати сленгізмами, оскільки вони утворюються з метою пожвавлення мови, вираження певного (переважно жартівливого, іронічного або відверто негативного) ставлення до об'єктів екстралінгвістичного світу. Вживання таких лексичних одиниць може мати намір виразити презирство, зверхність, зухвальство, ініціювати відвертий конфлікт і т. д. і, таким чином, викликати зворотну негативну реакцію. З іншого боку, сленг слугує також своєрідним «вербальним контейнером», що зберігає яскраву пам'ять про культурний, суспільно-політичний та економічний розвиток певної країни, денотативні та номінативні ознаки тих об'єктів і реалій, які вже відійшли або поступово відходять у минуле (Гонта, 2009: 45–46).

Більшість комполітних етнофобізмів на позначення американців утворені за морфологічною моделлю N+N: 11 одиниць, серед яких переважна більшість є моделлю N+Neg: 5 одиниць, що підтверджує факт продуктивності як комполітного способу словотвору, так і продуктивності агентивного суфікса -er. У комполіт, утворених за цими моделями, семантичний центр зосереджений у другому компоненті (ономазіологічній базі), тоді як перший компонент (ономазіологічна ознака) характеризує перший компонент.

До етнофобізмів, утворених за моделлю N+Ner, належать такі лексеми: *buddy-blaster*; *carpet-bagger*; *hotdog eater*; *sod-buster*. Лексема *twister-fodder* Ner+N має агентивний суфікс після першого компонента. Етнофобізми, утворені за моделлю N+N: *great Satan*; *Jarhead*; *Bushmen*; *Jumbo jaws*; *Oil junky*; *Swamp Yankies*; *Yankee Doodle*. Лексема *American't* є телескопізмом за структурою (*American+can't*).

Чотири етнофобізми функціонують як акроніми, що є досить типовим як для англійського словотвору взагалі, так і для мовного субстандарту: *MOB* (*Morbidly Obese Bodies*); *SCAB* (*Stupid Caucasian American Bitches*); *SFA* (*Stupid Fucking American*); *TAP* (*Typical American Prick*).

Навіть невелика кількість етнофобізмів-комполіт дає змогу детально охарактеризувати стереотипний портрет американця, передаючи як денотативне, так і більш акцентоване конотативне значення, включаючи жартівливе, іронічне, саркастичне або навіть презирливе ставлення до американців. Так, лексеми *buddy blaster*, *jarhead*, *yankee doodle* характеризують зовнішні та якісні характеристики американських військових. *Buddy blaster* передає негативну характеристику американських військових і виникло після того, як під час битви американські солдати стріляли у своїх, тому що не могли відрізнити їх від ворога, причиною чого могли бути алкогольне або наркотичне сп'яніння (RSDB). Ця лексема зафіксована письмово ще в 2004 р. (UD). Лексема *Jarhead* виникла як метафоричне і метонімічне перенесення значення, порівняння характерних зачісок американських морських піхотинців, що нагадували кришку від банки. Виразом *Yankee doodle* англійці називали американських солдатів через їх погану уніформу (порівнюючи її з лахміттям) під час війни за незалежність 1775–1783 рр. Крім того, американці співали жартівливу пісню *Yankee doodle dandy* під час війни, яка і зараз вважається народною піснею (*Yankee Doodle Dandy*). *Great Satan* вживається на позначення американців у мусульманських країнах, де їх вважають найбільшими для себе ворогами.

Негативне ставлення до американців фіксується в таких лексемах-акронімах: *SCAB* – *Stupid Caucasian American Bitches*; *SFA* – *Stupid Fucking American*; *TAP* – *Typical American Prick*.

Jumbo jaws є метонімією та метафорою одночасно і характеризує американців, перебільшено вказуючи на їх антропологічну рису (великі щелепи). Метафоризований компонент *Jumbo* походить від сленгової назви слонів як великих і незграбних тварин. Ця лексема пізніше почала

застосовуватися на позначення чогось великого (*Jumbo state* – Texas), включаючи і людину. Інші мовні одиниці *MOB* – *Morbidly Obese Bodies* та *Morbidly Obese Bitches* – є певною мірою гіперболізацією і вказують на характерну рису серед багатьох американців, які страждають ожирінням або просто товсті, мають погану фізичну форму і т. д. Мовна одиниця *hot-dog eaters* вказує на кулінарні вподобання американців.

Лексема *American't* є стереотипним образом американців як лінивих працівників: (*American+can't*). Лексема *oil junky* вказує на екстралінгвістичну економічну ситуацію в США, що є найбільшими споживачами нафти.

Лексема *bushmen* пов'язана з політичною ситуацією в США, електоральними виборами, з «політичною династією» родини Буш, із якої двоє чоловіків стали президентами: Джордж Герберт Уокер Буш (старший) – 41-й президент (роки президентства 1989–1993 рр.) і Джордж Вокер Буш (молодший), який був президентом США два терміни: перший раз у 2000 р, переобраний у 2004 р.

Лексема *twister-fodder* позначає жителів Середнього Заходу США, які живуть на т. зв. *Tornado Alley* – території, де часто лютують урагани. Перший компонент *twister* є метафоризованою номінацією на позначення ураганів. Другий компонент *fodder* вказує на те, що значна частина населення займається сільським господарством, яке є суттєвою складовою частиною економіки штатів Середнього Заходу США.

Лексеми *carpet-baggers* і *sodbuster* є історично, соціально та локально зумовленими. Так, *carpet-baggers* були небагатими американськими переселенцями з Півночі до південних штатів, які перевозили свої пожитки в торбах, пошитих із дешевих килимків. Це відбувалося після Громадянської війни в США 1861–1865 рр. Екстралінгвістичною мотивацією лексеми *sodbuster* було будівництво будинків із дерну переселенцями на Середній Захід, оскільки іншого будівельного матеріалу там не було. Лексема *swampyankies* позначає бідних американців, що живуть у глухих поселеннях, розташованих далеко від міст. Компонент *swamp* є метафорою, що позначає віддалене та глухе поселення.

Особливо цікавою з погляду структури та семантики є лексема *AmeriKKKan*, утворена способом інкорпорування аббревіатури *KKK* (Ku Klux Klan) у слово *American*. Така лексема виникла ще в 60-х рр. XIX ст. як наслідок расистського упередженого ставлення до чорношкірих американців та існування таких екстремістських організацій, як Ку-клукс-клан.

Як бачимо з наведених прикладів, для більшості людей, поверхнево знайомих із соціальною, культурно-історичною інформацією, повне глибинне розуміння розглянутих мовних одиниць є неможливим без контексту. Найбільш семантично транспарентним, на нашу думку, є лексема *hotdog eater*.

Отже, етнофобізми, на відміну від стилістично нейтральних етнонімів, мають превалюючий конопатив і тому можуть бути образливими для об'єкта номінації, а отже, такі слова слід застосовувати обережно. Проте такі етнофобізми консервують у собі екстралінгвістичні знання про культуру, соціум і його специфіку, історію, антропологію та іншу інформацію, слугуючи своєрідним резервуаром знань, навіть у тих випадках, коли ця інформація стосується того, чого вже немає в повсякденні. Так, лексеми *carpet-bagger*; *sod-buster*; *jarhead*; *yankee-doodle* співвідносяться з екстралінгвістичними ситуаціями, яких сьогодні вже не існує, а отже, містять історично-культурну інформацію.

Висновки. Композити-етнофобізми на позначення білошкірих мешканців США є складними за структурою та семантично ємними мовними одиницями, утвореними за певними структурними моделями, характерними як для англійської мови загалом, так і для мовного субстандарту зокрема. У плані семантики такі одиниці є метоніміями, метафорами, а іноді їх поєднанням. Такі мовні одиниці характеризуються вагомим конотативним значенням, що залежно від ситуації може виражати зневажливе, презирливе, жартівливе, іронічне, іноді саркастичне ставлення, та, з іншого боку, містять важливу інформацію історичного, соціального, культурного значення. Не всі розглянуті етнофобізми є семантично транспарентними та приховують екстралінгвістичну мотивацію. Їх метонімічне та метафоричне значення лише ускладнює їх розуміння. Подальшими тематично пов'язаними дослідженнями можуть бути комплексний розгляд етнофобізмів на позначення представників інших етнічних груп, етнофобізмів інших лексико-семантичних груп, структурно інших мовних одиниць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильева Н. В. Этномимы и псевдоэтномимы: попытка сравнения. *Изменяющиеся языковые миры* : Тезисы докл. междуна. научн. конф. (12–17 ноября 2001 г.). Пермь : Перм. ун-т, 2001. С. 187–188.
2. Голикова Т. А. Стереотип как этнические и культурологические обусловленный компонент менталитета. *Мир языка и межкультурная коммуникация* : Материалы междунар. науч.-практ. конф., 16–17 мая 2001 г. / отв. ред. Э. Е. Курлянд. Ч. 1. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2001. С. 80–87.
3. Дёмина А. В. Формирование этнических прозвищ на основе собственных имён. *Лингвистический вестник*. Вып. 1. Ижевск : Изд-во УдГУ, 1999. С. 44–50.
4. Крысин Л. П. Лингвистический аспект изучения этностереотипов (постановка проблемы). *Встречи этнических культур в зеркале языка: в сопоставительном лингвокультурном аспекте*. Москва : Наука, 2002. С. 171–175.
5. Гонта І. А. Сленг як засіб відображення національно-культурних рис народів. *Матеріали п'ятої міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу»*. Харків : Харківський ун-т ім. Каразіна, 2009. С. 45–47.
6. Гонта І. А. Переклад стилістично-маркованих номінативних одиниць на позначення рас та національностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 49. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. С. 63–66.
7. Гонта І. А. Вербалізація екстралінгвістичної домінанти у мові (на матеріалі американського мовного субстандарту). *Вісник Маріупольського державного університету. Серія «Філологія»*. Вип. 19. Маріуполь : Редакційно-видавничий відділ МДУ, 2018. С. 204–210. URL: <http://visnyk-filologia.mdu.in.ua/uk/vipusk19.pdf>.
8. Лихинин М. В. Роль оппозиции «свой – чужой» в формировании ЯКМ (на материале английской фразеологии). *Вісник Харківського державного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія романо-германська філологія*. № 430. Харків : Константа, 1999. С. 74–77.
9. Рогач О. О. Структурно-семантичні особливості фразеологізмів з етнонімами (на матеріалі англійської, російської, української, французької, польської мов) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15. Київ, 1999. 195 с.
10. Святюк Ю. В. Семантика та функціонування етнономінацій у сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2005. 258 с.
11. Скіданова К. Американська пейоративні етнономінація, мотивована соціально-побутовою лексикою. URL: http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/10765/1/Skidanova_Kirovohrad.pdf.
12. Словник літературознавчих термінів. URL: <https://ukrlit.net/info/dict/tmasn.html>.
13. Ставицька Л. Арг, жаргон, сленг. *Соціальна диференціація української мови*. Київ : Критика, 2005. 464 с.
14. Фесенко Т. А. Этноментальный мир человека: опыт концептуального моделирования ; автореф. дис. ... док. филол. наук : 10.02.19 ; Институт языкознания РАН. Москва, 1999. 52 с.
15. Bobrovnyk S. M. Ethnic stereotypes and their reflection in English and Russian languages. *Advanced education*. 2015. Issue 2. P. 20–26. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/39381>.
16. Dijk T.A. van Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation. Amsterdam : Benjamins, 1984. 294 p.

17. Habke A., Sept R. Distinguishing group and cultural influences in interethnic conflict: a diagnostic model. *Canadian journal of communication*. 1993. 4. URL: <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/773/679>.
18. Jay Kristlin, Jay Timothy. Taboo word fluency and knowledge of slurs and general pejoratives: deconstructing the poverty-of-vocabulary myth. 2015, November. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S038800011400151X>.
19. The Racial Slur Database. URL: <http://www.rsd.org/races>.
20. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=buddy%20blaster>
21. Wentworth H. Dictionary of American Slang / ed. by H. Wentworth, S. B. Flexner. New York : Thomas Y. Crowell, 1975. 766 p.
22. Yankee Doodle Dandy – American Traditional Songs. URL: https://www.youtube.com/watch?v=P_BMzqwSdW8

REFERENCES

1. Vasilieva N. V. Etonimy I psevdotonimy: ponyatka sravneniya. *Izmenyayushchiessya yazykovyie miry* [Ethnonyms and pseudoethnonyms: attempt to compare]: International scientific conference (November 12–17, 2001). Perm : Perm University, 2001, pp. 187–188 [in Russian].
2. Golikova T. A. Stereotip kak etnicheski i kel'turogicheski obuslovlennyi component mentaliteta [Stereotype as ethnically and culturally specified component of mentality]. *International scientific and practical conference*, May 16–17, 2001. Barnaul, pp. 80–87 [in Russian].
3. Diomina A. V. Formirovaniye etnicheskih prozvisch na osnovie sobstvennyh imen [Formation of ethnic nicknames on the basis of proper names]. *Linguistic bulletin*, № 1, 1999, pp. 44–50 [in Russian].
4. Krysin L. P. Lingvisticheskiye aspekty izucheniya etnostereotipov (postanovka problemy) [Linguistic aspects of studying ethnic stereotypes (approach of problem)]. *Vstrechi etnicheskih kultur v zerkale yazyka: v sopostavitel'nom aspekte*. Moskva : Progress, pp. 171–175 [in Russian].
5. Honta I. A. Sleng yak zasib vidobrazhennya natsionalno-kulturnykh rys narodiv [Slang as a means of reflection of national cultural characteristics of peoples]. *Aktualni problemy perekladnavstva ta metodyky navchannya perekladu*. Kharkiv : Kharkivskiy universytet imeni Karazina, 2009, pp. 45–47. [in Ukrainian].
6. Honta I. A. Pereklad stylistychno-markovanykh nominatyvnykh odynyts na poznachennia ras ta natsionalnostey [Translation of stylistically marked language units denoting races and nationalities]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho universytetu imeni M. O. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. Vyp. 49, Kyiv, pp. 63–66 [in Ukrainian].
7. Honta I. A. Verbalizatsiya ekstralingvistychnoyi dominanty u movi (na materialy amerykanskooho movnoho substandartu [Verbalization of extralinguistic dominant in language (on the material of American non-standard language)]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Seriya "Filolohiya"*. Vyp. 19, 2018, pp. 2014–2010. URL: <http://visnyk-filologia.mdu.in.ua/uk/vipusk19.pdf> [in Ukrainian].
8. Lihinin M. V. Rol' oppozitsii "svoi – chuzhoi" v formirovaniy YaKM (na materialy angliyskoi frazeologii) [The role of opposition "own – strange" in formation of language cross-cultural communication (on material of English phraseology)]. *Visnyk Kharkivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya romano-hermanska filolohiya*. № 430. Kharkiv : Konstanta, 1999. pp. 74–77 [in Russian].
9. Rohach O. O. Strukturno-semantychni osoblyvosti frazeologizmiv z etnonimamy (na materialy anhliyskoyi, rosiyskoyi, ukrayinskoyi, frantsuzskoyi, polskoyi mov) [Structural and semantic peculiarities of phraseological units with ethnonyms (on material of English, Russian, Ukrainian, French and Polish languages)] : dis. ... cand. phil. nauk : 10.02.15. Kyiv, 1999. p. 195 [in Ukrainian].
10. Svyatyuk Yu. V. Semantyka na funktsionuvannya etnonominatsiy u suchasniy anhliyskiy movi [Semantics and functioning of ethnic names in the modern English language] : dis. ... cand. philol. nauk : 10.02.04. Kyiv, 2005. P. 258 [in Ukrainian].
11. Skidanova K. Amerykans'ka peyoratyvna etnonominatsiya, motyvovana sotsialno-pobutovoyu leksykoyu [American pejorative ethnonominatioan motivated by social and every day lexis]. URL: http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/10765/1/Skidanova_Kirovohrad.pdf. [in Ukrainian].
12. Stavyska L. Argo, zhargon, slang. Sotsiyalna dyferentsiatsiya ukrayinskoyi movy [Argot, jargon, slang. Social differentiation of the Ukrainian language]. Kyiv : Krytyka, 2005. 464 p [in Ukrainian].
13. Fesenko T. A. Etnomentalnyi mir cheloveka: opyt kontseptualnogo modelirovaniya [Ethnically specified world of man: experience of conceptual modelling] : aftoref. dis. ... cand. phil. nauk : 10.02.19. Moscow, 1999. 52 p [in Russian].
14. Bobrovnyk S. M. Ethnic stereotypes and their reflection in the English and Russian languages. *Advanced education*. Issue 2, 2015. 20–26. URL: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/39381> [in English].
15. Dijk T. A. Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation. Amsterdam : Benjamins, 1984. 294 p.
16. Habke A., Sept R. Distinguishing group and cultural influences in interethnic conflict: a diagnostic model. *Canadian journal of communication*, 1993, 4. URL: <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/773/679>.
17. Jay Kristlin, Jay Timothy. Taboo word fluency and knowledge of slurs and general pejoratives: deconstructing the poverty-of-vocabulary myth. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S038800011400151X>
18. Slovyk literaturoznavchykh terminiv [Dictionary of literature terms]. URL: <https://ukrlit.net/info/dict/tmasn.html>.
19. The Racial Slur Database. URL: <http://www.rsd.org/races>.
20. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=buddy%20blaster>
21. Wentworth H. Dictionary of American Slang / ed. by H. Wentworth, S. B. Flexner. New York : Thomas Y. Crowell, 1975. 766 p.
22. Yankee Doodle Dandy – American Traditional Songs. URL: https://www.youtube.com/watch?v=P_BMzqwSdW8.

УДК 811.111'06:[327:061.1ЄС]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166116>

Наталя ГУМЕНЮК,
кандидат філологічних наук, доцент
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) n.humeniuk@kubg.edu.ua

ОЦІННИЙ СКЛАДНИК КОНЦЕПТУ BREXIT І ЙОГО АКТУАЛІЗАЦІЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Робота присвячена розгляду оцінного складника концепту Brexit і його актуалізації в сучасній англійській мові. З'ясовано, що концепт Brexit як ідея виходу Сполученого Королівства з лав Європейського Союзу є новоутвореним концептом. Концепт Brexit представлено в мові лексико-семантичним полем із доміантою і периферією. Підтверджено, що концепт Brexit є оцінно-нейтральним, його аксіологічна нейтральність здатна змінюватися у мові під впливом оцінної лексики, за рахунок контексту та словотвірних процесів у словоскладанні шляхом додавання основи з оцінним значенням.

Ключові слова: концепт, оцінний складник, лексико-семантичне поле, доміанта, периферія.

Natalia HUMENIUK,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Chair of English Philology and Translation,
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) n.humeniuk@kubg.edu.ua

EVALUATIVE COMPONENT OF THE CONCEPT BREXIT AND ITS ACTUALIZATION IN MODERN ENGLISH

The given work is devoted to the problem of Brexit concept evaluative component and its actualization in modern English. For its realization the lexico-semantic field approach and structural approach are involved. Brexit concept as an idea of the United Kingdom and Northern Ireland leaving the European Community is known to be the newly coined concept which is in a process of recent forming and constant changing of its components. Concept Brexit seems to be verbalized in language as a unity of all language units which represent the given idea in the form of lexico-semantic field. Within the concept Brexit and lexico-semantic field of its verbalization in language we may differentiate the dominant and periphery. The dominant has all the peculiarities of the given structure and periphery has some of them. The dominant of the concept Brexit is represented by the noun Brexit. The periphery of it is formed by the words of the family group with the stem Brexit and the words which have the same meaning contextually. It is known that further the language unit is from the dominant within its lexico-semantic field, the more abstract its meaning becomes and too far from the meaning of its dominant.

It was investigated that all the words of the concept Brexit are newly coined words with the help of affixation, telescoping, compounding and conversion. Some of them are fixed in dictionaries and the others are circulating in society without their official fixation in dictionaries. They need some time to be adopted and become recognizable among the native speakers.

It is proved that concept Brexit, as any concept, is structurally organized with its content component, evaluative component, imaginative-perceptive component and fragment of personal experience. Normally, its content component is its notion, while its evaluative component is correlated with the ideas of good / evil, moral / immoral, etc. on the axiological scale. At the same time, imaginative-perceptive component is correlated with the sensory sensations.

Concept Brexit is proved to be neutral in its evaluative meaning. Evaluative component may change its neutral essence into positive or negative under the influence of evaluative lexical means, contextually or in the cases of adding the stem with positive or negative meaning to the stem Brexit.

Key words: concept, evaluative component, lexico-semantic field, dominant, periphery.

Постановка проблеми. Стаття присвячена розгляду оцінного складника концепту Brexit і способів його актуалізації в сучасній англійській мові.

Актуальність цієї роботи визначається розглядом новоутвореного концепту, який є недостатньо дослідженим. Його новоутворена природа потребує аналізу з різних позицій, у т. ч. і з погляду лінгвістики.

До розгляду цього питання залучено структурно-семантичний і функціонально-польовий підходи.

Аналіз досліджень. Як відомо, в науці існує велика кількість визначень концепту (Аскольдов, 1997; Бондаренко, 2003; Воркачев, 2001; Карасик, Слишкін, 2001; Карасик, 2004; Лащук, 2011; Ліхачов, 1993; Маслова, 2007; Попова, Стернін,

1999; Приходько, 2008; Селіванова, 2006; Степанов, 1997; Телія, 1996; Шварц, 1996), кожне з яких привносить щось своє у його визначення та доповнює інші.

Мета статті – дослідити способи актуалізації та вербалізації оцінного складника концепту Brexit в сучасній англійській мові.

Виклад основного матеріалу. У нашому розумінні концепт – це деяка ідея, абстракція, яка існує у формі ментального утворення в свідомості людини як результат відображення і сприйняття зовнішнього світу і самого себе, яке є «багатомірним ментальним утворенням, у складі якого виділяють образноперцептивну, понятійну та ціннісну сторони та фрагмент життєвого досвіду людини» (Карасик, 2002: 91), це ментальне утворення, яке є «згустком культури у свідомості людини» (Степанов, 1997: 29), яке виконує функцію збереження і передачі знань (Шварц, 1996; Селіванова, 2006) і здатне вербалізуватися у мові у формі мовних одиниць.

Концепт має певну структуру організації. Це складне, об'ємне утворення, яке можна представити у формі поля з його серцевиною та периферією (Адмоні, 1967: 25), де серцевина (ядро, домінанта) має всі ознаки цієї структури, а периферія – частину цих ознак.

Концепт вербалізується у мові, набуваючи форми певних мовних одиниць. Сукупність усіх мовних одиниць, які представляють певний концепт, складає лексико-семантичне поле цього концепту. Це лексико-семантичне поле за своєю структурою також має серцевину і периферію. Проте неможливо зафіксувати у мові всі мовні одиниці, які представляють концепт, оскільки сам концепт рухомий, він здатний перекоструюватися «через своє мовне вираження і позамовне знання» (Телія, 1996: 225–226).

Концепт Brexit як ідея виходу Сполученого Королівства з лав співдружності європейських країн на підставі результатів проведеного внутрішнього референдуму виникла не так давно і була реалізована у 2016 р. проведенням голосування з результатом 51,9% за вихід з ЄС та 48,1% щодо невиходу з ЄС, за явки 72,2%. (Гуменюк, 2018: 11).

Проте ця ідея набула вербалізації у мові у 2012 р. у формі мовної одиниці Brexit, яка була утворена за аналогією до мовної одиниці G Brexit шляхом словоскладання двох основ: скороченої основи Britain / British та повної основи слова exit (Britain або ж British+exit=Brexit) (Оксфордський словник сучасної англійської мови).

Таким чином, концепт Brexit як ідея виходу Сполученого Королівства з ЄС у мові представ-

лена іменником Brexit, який складає серцевину лексико-семантичного поля Brexit. Усі інші слова, похідні від іменника Brexit, а також мовні одиниці, близькі до цього значення, складають периферію цього лексико-семантичного поля. Чим далі знаходиться мовна одиниця від периферії лексико-семантичного поля, тим більше її значення відхиляється від значення його серцевини (домінанти), тим більше конкретне значення переходить до більш абстрактного значення.

Оскільки концепт Brexit як ідея виходу Сполученого Королівства з ЄС є новоутвореним концептом, всі вербалізовані у мові мовні одиниці у формі лексико-семантичного поля, які представляють цей концепт, що складають як периферію, так і його серцевину, є також новоутвореними мовними одиницями. Досліджуючи становлення цих мовних одиниць, ми маємо змогу бути свідками формування нових мовних одиниць, бачити динаміку, рух їхнього формування, задіяних ресурсів і тенденцій у мові.

За результатами попередніх досліджень можемо стверджувати, що нині тільки 3 мовні одиниці, які належать до лексико-семантичного поля Brexit, набули фіксації у словниках Сполученого Королівства, *Brexit*, *Brexit* та *Brexit*. Решта перебуває у процесі постійного формування з циркуляцією у суспільстві без статусу офіційної фіксації. Їхнє формування відбувається за рахунок процесів словоскладання, словоскорочення, телескопії, конверсії, афіксації (Гуменюк, 2018: 11–15).

Для набуття фіксації у словниках потрібен час – більш частотне використання цих мовних одиниць серед мешканців Сполученого Королівства, закарбування у пам'яті пересічного британця співвідношення цих мовних одиниць із концептом Brexit.

Концепт як складне утворення має в собі понятійний, ціннісний, перцептивно-образний та особисто-досвідний складник. Понятійний складник концепту – це його понятійне значення; перцептивно-образний – це його співвідношення з перцептивно-сенсорними відчуттями (тактильними, смаковими, нюховими, слуховими, зоровими) (Літяга, 2013: 48); ціннісний складник – це його місце на аксіологічній шкалі цінностей добра та зла; особисто-досвідний – це особистісне сприйняття об'єкта реальності згідно з досвідом людини.

Оскільки мешканці Сполученого Королівства не мають досвіду проживання за умов виходу країни з лав ЄС, і в суспільстві точиться постійна полеміка, обговорення цієї ідеї, наслідків такої дії, то концепт Brexit не є сталим, він перебуває в про-

цесі формування, постійної зміни загалом і окремих складників зокрема.

За результатами нашого дослідження концепту Brexit можемо стверджувати, що він є ціннісно-нейтральним. Аксиологічна нейтральність цього концепту зумовлена недостатністю досвіду його сприйняття мешканцями Сполученого Королівства за умов відсутності проживання країни поза членства в ЄС. Проте, концепт Brexit у вербалізації у мові здатний набувати позитивного або ж негативного забарвлення в оточенні оцінної лексики. Наприклад: *Brexit was always going to come down to a choice between two evils: the heroic but catastrophic failure of crashing out; or the unheroic but less damaging failure of swapping first-class for second-class EU membership* (Анкона та ін., 2019).

У поданому прикладі ми бачимо, що мовна одиниця Brexit в оточенні мовних одиниць із негативним значенням *evils, catastrophic, failure, crashing, unheroic, damaging* набуває також негативного значення.

Водночас мовні одиниці, які представляють концепт Brexit, можуть набувати аксіологічного значення в оточенні мовних одиниць, які за своєю природою є також оцінно-нейтральними, але набули свого оцінного значення контекстуально. Наприклад: *Britain was once a global trading power. After Brexit it can be again* (Брандис, 2019).

У поданому прикладі як оцінно-нейтральна мовна одиниця *Brexit* набуває позитивного значення в оточенні мовної одиниці *global trading power*, яка набула позитивного значення контекстуально.

За результатами нашого дослідження хочемо додати, що концепт Brexit за вербалізації у мові здатний змінювати свою аксіологічну нейтральність у формуванні мовних одиниць шляхом словоскладання, коли до нейтральної мовної одиниці

Brexit додається мовна одиниця з позитивним або ж негативним значенням. Наприклад:

1. *This seems, this week more than ever, a perfect description of the state to which British politics has been reduced – a lot of frantically anarchic running overseen by a defunct creature, the Brextinct dodo* (Анкона та ін., 2019).

2. *For all of this is the afterlife of dead things. One of them is Brexit itself. When did Brextinction occur? On 24 June 2016. The project was driven by decades of camped-up mendacity about the tyranny of the EU, and sold in the referendum as a fantasy of national liberation* (Так само).

Як бачимо, мовні одиниці *Brextinction, Brextinct*, які виникли в англійській мові за рахунок словоскладання двох основ: повних основ *extinction* («вимирання»), *extinct* («вимерлий») і скороченої основи *Br-* від *Brexit*, набули негативного значення за рахунок негативного значення повних основ.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що оцінний складник концепту Brexit, як і сам концепт, перебуває на стадії формування. Нині концепт Brexit є оцінно-нейтральним, але здатний отримувати аксіологічне значення в оточенні оцінної лексики, в оточенні лексики, яка набуває оцінного значення контекстуально, та за рахунок приєднання основи з оцінним значенням у формуванні мовних одиниць шляхом словоскладання.

Розгляд концепту Brexit є перспективним з різних позицій, оскільки цей концепт і способи його вербалізації у мові є новоутвореннями і потребують детального дослідження. На нашу думку, перспективним є розгляд цього питання в прагмакомунікативному аспекті, з погляду теорії образу та стилістичного забарвлення мовних одиниць, які представляють цей концепт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адмони В. Г. О подлинной точности при анализе грамматических явлений *Проблемы языкознания. X Международный конгресс лингвистов*. Москва : Наука, 1967. С. 23–27.
2. Аскольдов (Алексеев) С. А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология* / под общ. ред. В. П. Нерознака. Москва : Academia, 1997. С. 267–279.
3. Бондаренко О. С. Про співвідношення між мовною та концептуальною картинами світу. *Наукові записки Луганського національного педагогічного університету. Сер. «Філологічні науки»*. 2003. Вип. 4. Т. 1. С. 37–45.
4. Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты. *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 2001. Т. 60. № 6. С. 47–58.
5. Гуменюк Н. Г. Словотвірні процеси зі словоформою Brexit. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки»*. 2018. Кн. 1. С. 11–15.
6. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* : сборник научных трудов / под ред. И. А. Стернина. Воронеж : ВГУ, 2001. С. 75–80.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
8. Лашук О. М. Концепт як феномен когнітивної лінгвістики. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер.: Філологічна. 2011. Вип. 19. С. 64–72.
9. Літяга В. Поняття «концепт» у парадигмі сучасних лінгвістичних досліджень. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*. 2013. № 46. С. 48–50.
10. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка. *Известия РАН. Сер. лит. и яз.* 1993. Т. 52. № 1. С. 3–9.

11. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие. Москва : Флинта: Наука, 2007. 296 с.
12. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999. 312 с.
13. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивнодискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.
14. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля. Київ, 2006. 716 с.
15. Степанов Ю. С. Концепт. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.
16. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический, культурологический аспекты. Москва : Наука, 1996. 284 с.
17. Schwarz M. Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen / Basel : Francke, 1996. 238 S.
18. English Oxford Living Dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/brexit>.
19. d'Ancona M., Balls K., Chakraborty A., Hinsliff G. How should this Brexit crisis be fixed? Our writers' verdicts. *The guardian*. January, 16, 2019. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jan/16/brexit-crisis-fixed-writers-verdict-theresa-may-no-confidence-defeat>.
20. Brandis G. Britain was once a global trading power. After Brexit it can be again. *The telegraph*. February, 10, 2019. URL: <https://www.telegraph.co.uk/politics/2019/02/10/britain-global-trading-power-brexit-can/>.

REFERENCES

1. Admoni V. G. O podlinoi tochnosti pri analize grammaticeskikh yavlenii [About genuine accuracy in the analysis of grammatical phenomena]. *Problems of Linguistics. X International Congress of Linguists*. Moscow : Nauka, 1967. P. 23.
2. Askoldov (Alekseev) S. A. Kontsept i slovo [Concept and word]. Russian Literature. From the theory of literature to the structure of the text: Anthology. By common. edit. V. P. Neroznak. Moscow : Academia, 1997. P. 267–279 [in Russian].
3. Bondarenko O. S. Pro spivvidnoshennia mizh movnoiu ta kontseptualnoiu kartynamy svitu [On the Relationship between Linguistic and Conceptual pictures of the world]. *Scientific works of Luhansk National pedagogical university. Series "Philological Sciences"*. 2003. Iss. 4. Vol. 1. P. 37–45 [in Ukrainian].
4. Vorkachev S. G. Kontsept schastia: poniattiinyi i obraznyi komponenty. [Concept of happiness: conceptual and figurative components]. *Proceedings of the RAS. Series of literature and language*, 2001. Vol. 60. № 6. P. 47–58 [in Russian].
5. Humeniuk N. H. Slovtvorni protsesy zi slovoformoiu Brexit. [Word-forming processes with word-form Brexit]. *Scientific Works. Gogol Nizhyn State University / rep. edit. G. V. Samoilenko*. 2018. Book 1. P. 11–15. [in Ukrainian].
6. Karasyk V. I., Slyshkin G. G. Lingvo-kulturnyi kontsept kak yedenitsa issledovania. [Linguo-cultural concept as a research unit]. *Methodological problems of cognitive linguistics: The book of scientific work / edit. I. Sternin*. Voronezh : VSU, 2001. P. 75–80 [in Russian].
7. Karasik V. I. Yazykovoi krug: lichnost, kontsepty, diskurs. [Language realm: personality, concepts, discours]. Volgograd : Peremena, 2002. 477 p.
8. Laschuk O. M. Kontsept kak fenomen kognitivnoi lingvistiki .[Concept as a phenomenon of cognitive linguistics]. *Scientific Notes National University "Ostrozka Akademiya"*. Series : *Philological*. 2011. Iss. 19. P. 64–72. [in Ukrainian].
9. Litiaha V. Poniattia "kontsept" u paradygmi suchasnykh doslidzhen. [The notion of "concept" in the paradigm of the modern linguistic studies]. *Bulletin of the Taras Shevchenko Kyiv national university. Foreign philology*. № 46. 2013. P. 48–50. [in Ukrainian].
10. Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo yazyka. [Conceptosphere of the Russian Language]. *Proceedings of the RAS. Series of literature and language*. 1993. Vol. 52. № 1. P. 3–9. [in Russian].
11. Maslova V. A. Vvedenie v kognitivnuiu lingvistiku : uchebnoe posobie [Introduction to cognitive linguistics: tutorial]. Moscow : Flinta : Nauka, 2007. 296 p.
12. Popova Z. D., Sternin I. A. Poniatie "kontsept" v lingvicheskikh issledovaniiah. [The notion of "concept" in linguistic studies]. Voronezh, 1999. 312 p. [in Russian].
13. Prykhodko A. M. Kontsepty i kontseptosistemy v kognitivno-dyskursivnii paradygmi lingvistyky. [Concepts and conceptual systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. Zaporozhie : Premier, 2008. 332 p. [in Ukrainian].
14. Selivanova O. Suchasna lingvistika. [Modern Linguistics: Terminology Encyclopedia]. Poltava : Environment. Kyiv, 2006. 716 p. [in Ukrainian].
15. Stepanov Yu. S. Kontsept [Concept]. *Constants: Dictionary of Russian culture. Experience of research*. Moscow : School "Languages of Russian Culture", 1997. P. 40–76 [in Russian].
16. Teliia V. N. Russian phraseology: Semantic, pragmatic, cultural aspects. Moscow : Science, 1996. 284 p. [in Russian].

УДК 81(091);81(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166117>

Гюнель ГУРБАНОВА,
диссертант
Університета мов
(Баку, Азербайджан)

РОЛЬ КАЛЕК В ОБРАЗОВАНИИ ФИНАНСОВЫХ ТЕРМИНОВ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена некоторым вопросам роли калек в образовании финансовых терминов в азербайджанском и турецком языках. Отмечается, что калька широко используется при образовании финансовых терминов как в турецком, так в других языках мира. Подчеркивается, что калька применяется для буквального перевода термина сначала в разделы, а затем механически объединяет их. Отмечается также, что при формировании основ терминов учитываются правила каждого национального языка, а языковые единицы, сформированные этим методом, формируются на основе грамматических законов этого языка.

Ключевые слова: термин, калька, перевод, заимствованное слово, терминообразование, финансы.

Gunel GURBANOVA,
PhD student of the University of Languages
(Baku, Azerbaijan)

THE ROLE OF CRIPPLES IN THE FORMATION OF FINANCIAL TERMS IN THE AZERBAIJANI AND TURKIC LANGUAGES

The article is devoted to some issues of the role of cripples in the formation of financial terms in the Azerbaijani and Turkic languages. It is noted that tracing paper is widely used in the formation of financial terms in Turkish as well as in other languages of the world. It is emphasized that kalka is mainly used to literally translate a term into sections first, and then mechanically combines them. It is also noted that when forming the basis of terms, the internal law of each national language is taken into account, and the language units formed by this method are based on the grammatical laws of this language.

Key words: term, loan translation, translation, borrowed word, termin creating, finance.

Постановка проблемы. В тюркских языках, как и в мировых, метод кальки широко используется в создании финансовых терминов. В последние годы образование терминов и терминов-словосочетаний этим методом получило более интенсивный характер, и термины, сформированные этим путем, с точки зрения структуры и семантики, отличаются богатством. Причиной того, что финансовые термины и термины-словосочетания, образованные методом кальки, составляют большинство, является влияние различных факторов. Так, быстрое развитие общества отличается его активным участием в этой системе терминологии, выражением новых понятий соответствующими лексическими единицами. В это время метод кальки, как более легкое и доступное средство, проявляет себя как самый короткий и эффективный. По этой причине, как и во всех терминологических сферах, в экономической терминологии к методу кальки обращаются более часто.

Анализ исследований. В лингвистике отношение к словообразованию методом кальки не является однозначным. О его сущности и функции были высказаны различные мнения. Поэтому,

прежде чем перейти к анализу финансовых терминов, сформированных методом кальки, важно дать представление о подходе некоторых лингвистов к этому методу. В лингвистике одним из авторитетных мнений является утверждение, что слова, образованные методом кальки, считаются заимствованными, или же они – один из видов этих слов. Впервые в лингвистику термин «калька» привел известный швейцарский языковед Ш. Балли.

Во многих исследовательских работах, проведенных в 1950–1960-х годах, кальки представлены как вид заимствованных слов. Сторонники этой идеи связывают ее с появлением калек со словами других языков и принимают их как особый вид заимствованных слов (Qurbanov, 1985: 393). В большинстве случаев языковеды считают кальки либо определенным видом заимствованных слов, либо заимствованными, образованными путем переводов. «Заимствование иноязычных слов, выражений, фраз переводом называется методом кальки» (Qurbanov, 1985: 393).

Азербайджанские лингвисты также высказали различные мнения о сущности этого метода. Про-

фессор И. Гасымов комментирует кальки таким образом: «По нашему мнению, оценка калек как вида творчества слова за счет внутренних возможностей языка как с логической, так и с научной точки зрения более верна и соответствует истине, более четко выражает его сущность и звучит более реалистично. Независимо от того, из какого языка взяты понятия слов и словосочетаний как единиц слова, формируется на основе законов каждого языка и, будучи важным с точки зрения раскрытия возможностей языка, должна считаться мнением, более соответствующим истине и основанным на реальности. То есть, хотя в кальках понятия заимствованы из других языков, особенно с русского языка, форма ее выражения реализуется на основе материалов, законов внутреннего развития калькирующего языка» (Qasimov, 2000: 58). Подобное мнение мы встречаем у М. Гасымова. Он ведет такое обобщение: «Кальки – это слова или выражения, построенные по моделям иноязычных слов для точного перевода составных частей слов или словосочетаний этих слов с соответствующими словами и словосочетаниями родного языка» (Qasimov, 1973: 35).

Изложение основного материала. Есть много общих аспектов, объединяющих термины, образованные методом кальки с заимствованными терминами. Следует отметить, что в этих процессах ставится цель найти правильный эквивалент в литературном языке единицы на другом языке. Другая схожая черта, по-нашему мнению, – одинаковость их моделей, оба типа терминов по структуре и содержанию соответствуют языку. В отличие от заимствований, во время кальки главным условием является отдача предпочтения национальным языковым единицам.

Калька – это перевод слов по частям и объединение этих слов механически. Например, на турецком языке *döviz kuru* (по-английски *exchange rate*) (TCMBTS, 9), *hesap açığı* (по-английски *account deficit*) (VTS); на азербайджанском языке *sətərəli portfel* (по-русски *эффективный портфель*) (BMTİL, 404), *muhasibat uçotunun prinsipləri* (по-русски *принципы бухгалтерского учета*) (BMTİL, 334), *kassa hesabati* (по-русски *кассовый отчет*).

Некоторые лингвисты не воспринимают их как языковой факт, заимствование, признают понятие или идею о заимствовании другой модели и логически выдвигают идею создания слов и словосочетаний методом кальки на основе внутренних возможностей каждого языка и грамматических правил. Калькирование – заимствование лексико-семантической модели других языков, образова-

ние новых слов путем дополнения их языковыми морфемами или же приведение новых синтаксических методов в язык (Ахманова, 1966: 188).

Значит, кальки значительно отличаются от заимствованных слов, как с формальной, так и с функциональной точки зрения, и неправильно приравнивать их друг к другу и считать их видом заимствованных слов. И это неслучайно: большинство исследователей, независимо от того, что они думают о кальках, принимают идею их формирования на основе внутренних законов языка, отличают их от заимствованных слов (Qasimov, 2000: 58). Неслучайно, что еще в начале 50-х годов великий тюрколог Н. А. Баскаков отметил, что одним из способов обогащения тюркских языков за счет внутренних возможностей является метод кальки. «Обогащение на тюркском языке за счет внутренних возможностей осуществляется калькой, расширением слов по смыслу, сложными словами, сокращениями» (Баскаков, 1952: 29). По нашему мнению, такая оценка калек как своего рода создания слов за счет внутренних возможностей языка как с логической, так и с научной точки зрения более верна и соответствует истине, выражает ее суть более точно.

В формировании экономической терминологии тюркских языков большую роль играют арабский, персидский, русский языки. Этому есть причины. В связи с тем, что долгие годы наша республика находилась в составе Советского Союза, в развитии словарного состава азербайджанского языка в зависимости от влияния экстралингвистических факторов и конкретных исторических условий роль русского языка неопровержима. Эту идею также можно использовать для обогащения словарного запаса гагаузского и туркменского языков. В обогащении тюркского турецкого языка, в отличие от русского, главную роль сыграли европейские языки. Поэтому в финансовой терминологии тюркских языков огузской группы единицы, заимствованные с арабо-персидских и русских языков, в то же время с европейских языков посредством русского языка, заменяются новыми словами национального происхождения или же выражениями, завоевавшими гражданское право на языке. Кальки – это проявление такого рода замен, образование слов на языке и их использование. Например: *əmtə-mal*, *reqress-tənəzzül*, *proqress-tərəqqi*, *kapital-sərmayə*, *haqq-ödətə*, *import-idxal* и др.

Распределение калек в лингвистической литературе основывается на разные принципы. С. Садыгова термины, сформированные путем кальки, группирует на основе трех принципов:

– по привязанности и грамматической структуре слов, содержащихся в нем;

- по участию частей речи;
- по тому, из какого источника заимствованы элементы в их составе (Sadıqova, 2002: 92).

По нашему мнению, термины, сформированные методом кальки, на тюркских языках огузской группы можно сгруппировать по классификации, основанной на следующих принципах:

1. По средству выражения компонентов;
2. По структуре;
3. По кальке их сторон;

I По средству выражения компонентов. Финансовые термины, образованные методом кальки, на тюркских языках огузской группы по средству выражения сторон можно сгруппировать следующим образом:

а) Финансовые термины, образованные методом кальки, стороны которых выражаются существительными. Например: в турецком языке *Dünya Bankası* (по-английски *World Bank*), *boğa piyasası* (по-английски *bull market*) (TCMB, 5), *bütçe denetimi* (по-английски *budget control*) (FETS), *enflasyon telafisi* (по-английски *inflation compensation*) (TCMB, 12), *kredi riski* (по-английски *credit risk*) (TCMBTS, 24), *mühasebe kayıtları* (по-английски *accounting records*) (VTS). На азербайджанском языке *balans hesabatı* (по-английски *balance sheet*) (BMTİL, 40); *kredit reytingi* (по-русски *кредитный рейтинг*) (BMTL, 244); *kassa çeki* (по-русски *кассовый чек*) (BMTL, 218); *büdcə kəsiri* (по-русски *дефицит бюджета*) (BMTL, 444); *investisiya riskləri* (по-русски *инвестиционные риски*) (BMTL, 196);

б) Финансовые термины, образованные методом кальки, первая сторона которых прилагательные, вторая – существительные. Например, в турецком языке *nominal değer* (по-английски *par value*) (TCMB, 30), *cari hesap* (по-английски *current account*) (VTS), *açık kredi* (по-английски *open credit*) (FES), *nakit ödemeler* (по-английски *cash payments*) (VTS), *parasal sektör* (по-английски *monetary sector*) (TCMB, 34), *vadeli mevduat* (по-английски *time deposit*) (BFTS); на азербайджанском языке *aktiv hesab* (по-английски *active account*) (BMTİL, 16); *cari əmsal* (по-английски *current ratio*) (BMTİL 103), *imtiyazlı səhm* (по-английски *preferred stock*) (BMTİL, 182), *səmərali portfel* (по-русски *эффективный портфель*) (BMTL, 404), *dəqiq faiz* (по-русски *точный процент*) (BMTİL, 445);

в) Финансовые термины, образованные методом кальки, первый компонент которых числительные, второй – существительные. Например: на турецком языке *birincil piyasa* (по-английски *primari market*), *ikincil gelir hesabi* (по-английски

secondary income account) (TCMB), *ikincil piyasa* (по-английски *secondary market*) (TCMBTS), *üçüncül piyasa* (по-английски *tertiary markets*) (TCMB, 44); на азербайджанском языке *ikinci bazar* (по-русски *вторичный рынок*) (BMTİL, 178);

г) Финансовые термины, образованные путем кальки, первый компонент которых составляют отглагольные прилагательные, второй – существительные. Например: на турецком языке *ödenmemiş vergilər* (по-английски *arrears taxes*) (VTS), *mali olmayan kuruluşlar* (по-английски *non-financial corporations*) (TCMB), *ödenmiş sermaye* (по-английски *paid-in capital*) (VTS); на азербайджанском языке *böлінən akkreditiv* – часть, соответствующая стоимости товаров, отправленных экспортирующей стороне – часть оплаты, позволяющая получать аккредитив (MTL, 73), *limitləşdirilmiş çek* – чек, где указана общая сумма до определенного лимита (MTL, 285).

II По структуре. Как и другие отраслевые термины, кальки, присущие экономической сфере, отличаются по структуре. Кальки состоят из одного или же двух и более слов. М. Гасымов по структуре разделил их на две части; кальки, образованные морфологическим путем относил к простым, а состоящих из двух и более слов – к сложным калькам (Qasimov, 2000: 38).

1. Простые кальки – это кальки, образованные морфологическим путем. Такие кальки образуются путем добавления лексических окончаний как к словам тюркского происхождения, так и к словам, заимствованным из других языков в тюркские языки. На тюркских языках к калькам, образованным морфологическим путем, в основном добавляются такие окончания, как *çı, dar, ma, ı, lıq, ıcı, at, ım* и др. Например: на турецком языке *ihracat* (по-английски *exports*) (TCMB, 20), *işletme* (по-английски *business*) (VTS), *maliyet* (по-английски *cost*) (TCMB), *muhasebeci* (по-английски *accountant*) (VTS), *yatırım* (по-английски *investmen*) (BFTS), *vergi* (по-английски *tax*) (BFTS); на азербайджанском языке *borclu* (*должник*), *əmtəəşünaslıq* (*товаровед*), *ödəmə* (*оплата*), *komisiyonçu* (*комиссионер*), *səhmdar* (*акционер*), *uduş* (*выигрыш*), *ödəyici* (*плательщик*);

В тюркских языках существуют и калькированные финансовые термины, не принимающие лексическое окончание. Например: на турецком языке *fon* (по-английски *fund*) (TCMB, 16), *sigorta* (по-английски *insurance*) (STS), *hesap* (по-английски *account*) (VTS), *simsar* (по-английски *broker*) (BFTS) *zarar* (по-английски *loss*) (BFTS), *ihale* (по-английски *auction*)

(TCMB), *zarar* (по-английски *loss*) (BFTS), *tutsat* (по-английски *ipotek*) (TCMBTS, 42), *mevduat* (по-английски *deposit*) (BFTS), *oran* (по-английски *rate*) (BFTS); на азербайджанском языке *dotasiya* (дотация), *ixrac* (экспорт), *icarə* (аренда);

2. Сложные калки – это калки, состоящие из нескольких слов. Этот вид калек состоит как минимум из двух слов. Например: на турецком языке *doğrudan yabancı yatırım* (по-английски *foreign direct investment*), *federal fon oranları* (по-английски *federal funds rate*) (TCMBTS, 14), *merkezi yönetim bütçe dengesi* (по-английски *central government budget balance*) (TCMB, 27), *sabit borsa komisyonu* (по-английски *fixed minimum commission*) (BTS), *merkez bankası bağımsızlığı* (по-английски *central bank independence*), *yapısal bankacılık reformları* (по-английски *structural banking reforms*) (TCMB, 46); на азербайджанском языке *hesabdakı vəsait qıtlığı* (по-русски *недостаток средств на счете*) (BMTİL, 451), *mühasibat uçotunun prinsipləri* (по-русски *принципы бухгалтерского учета*) (BMTİL, 334), *vaxtından əvvəl ödəmə riski* (по-русски *риск досрочного погашения*) (BMTİL, 399), *beynəlxalq valyuta sistemi* (по-русски *международная валютная система*) (BMTİL, 91), *real faiz dərəcəsi* (по-русски *реальная процентная ставка*) (BMTİL, 367), *ipoteka kredit xətti* (по-русски *ипотечная кредитная линия*) (BMTİL, 387).

В ходе нашего исследования было подтверждено, что на азербайджанском языке большинство финансовых терминов, сформированных методом калки, были взяты из русского языка. В этом процессе русский язык играет роль либо этимона, либо источника. На самом деле, тот факт, что термины русского происхождения составляют большинство в экономическом терминологическом слое азербайджанского языка, не должен нас удивлять. В этом процессе важную роль сыграло понятие географического положения, а также социально-политическое, тесное сотрудничество, экономические и торговые связи отдельных тюркских народов с русскими. Результатом более тесного сотрудничества Турецкой Республики с европейскими странами стало то, что в турецком языке во время калькирования были использованы европейские, особенно английские слова. Другими словами, английский язык играет роль либо этимона, либо источника. Вывод, к которому мы пришли в ходе исследования, дает основание говорить об этом.

III По калькированию сторон. На тюркских языках встречаются различные формы экономических лексических единиц, образованных методом калки:

1. Финансовые термины, состоящие из двух слов, – первая часть словосочетаний калькируется с иностранного языка, а вторая – остается неизменной. Например: на турецком языке *çekirdek enflasyon* (по-английски *core inflation*) (TCMBTS, 6), *döviz riski* (по-английски *currency risk*) (VTS), *ödeme sistemi* (по-английски *payment system*) (TCMB, 31); на азербайджанском языке *ticarət balansı* (по-русски *баланс торговый*), *xarici valyuta* (по-русски *валюта иностранная*), *yekun balans* (по-русски *заключительный баланс*), *dövriyyə balansı* (по-русски *оборотный баланс*).

2. Первая часть остается неизменной, а вторая калькируется с иностранного языка. Например: на турецком языке *elektronik para* (по-английски *electronic money*) (TCMB, 11), *enflasyon telafisi* (по-английски *inflation compensation*), *finansal yatırımlar* (по-английски *financial investments*) (VTS), *kredi kalitesi* (по-английски *credit quality*) (VTS), *finansial kiralama* (по-английски *financial leasing*) (FETS), *finansal yatırımlar* (по-английски *financial investments*) (VTS); на азербайджанском языке *kredit sazişi* (по-русски *кредитное соглашение*), *lisenziya ticarəti* (по-русски *лицензионная торговля*), *faktura dəyəri* (по-русски *фактурная стоимость*), *kreditor borcu* (по-русски *кредиторская задолженность*), *uçot faizi* (по-русски *учотный процент*), *aktiv ticarət* (по-русски *активная торговля*), *debitor borc* (по-русски *дебиторская задолженность*), *balans qiyməti* (по-русски *балансовая цена*), *birja rüsumü* (по-русски *биржевой сбор*), *potenklatura qiyməti* (по-русски *номенклатурная цена*), *valyuta mübadiləsi* (по-русски *обмен валюты*) (BMTİL).

3. Обе части словосочетания калькируются с иностранного языка. Например: на турецком языке *peşin vergi* (по-английски *advance tax*) (VTS), *piyasa değeri* (по-английски *market price*) (BFTS), *rezerv para* (по-английски *hard currency*) (TCMB, 36), *sermaye kazancı* (по-английски *capital gain*) (VTS), *hesap dönemi* (по-английски *account period*) (VTS), *para piyasası* (по-английски *money market*) (TCMB, 33); на азербайджанском языке *milli gəlir* (по-русски *национальный доход*), *idxal rüsumları* (по-русски *ввозимые пошлины*), *ümmüti gəlir* (по-русски *валовой доход*), *ətək müqaviləsi* (по-русски *трудовое соглашение*), *iqtisadi böhran* (по-русски *экономический кризис*) (BMTİL, 179).

Во время калькирования остаются неизменными те компоненты, которые при отдельном использовании не переводятся и считаются заимствованными (Qasimov, 2000: 66).

Выводы. Во всех случаях в образовании финансовых терминов и терминов-словосочета-

ний методом кальки соблюдаются внутренние законы, специфические, структурные особенности каждого национального языка. Можно заметить, что языковые единицы, созданные этим методом, формируются на основе грамматических законов национального языка, а это показывает, что калька является видом словесного творчества тюркских языков за счет их внутренних возможностей,

наряду с другими областями лексического слоя. Языки огузской группы дают основание утверждать, что этот метод имеет большое значение для обогащения экономической терминологии тюркских языков. Этот способ также предотвращает использование неудачного, искусственного создания термина, помогает более точно и объективно выражать экономические концепции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ağayev A. Maliyyə terminləri lüğəti. Bakı, 2005.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1966.
3. Баскаков Н. А. Развитие языков письменности народов СССР. *Вопросы языкознания*. 1952. № 3. С. 37.
4. Bank – Maliyyə terminlərinin izahlı lüğəti. Bakı, 2011.
5. Qasimov İ. Müasir Azərbaycan dilində hərbi terminlərin yaranma yolları. Bakı, 2000.
6. Qasimov M. Azərbaycan dili terminologiyasının əsasları. Bakı, 1973.
7. Qurbanov A. Müasir Azərbaycan ədəbi dili. Bakı, 1985.
8. Sadıqova S. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri problemləri. Bakı, Elm, 2002.
9. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Terimler Sözlüğü. URL: <https://www.biymed.com/forum/isyonetimi/t-c-merkez-bankasi-terimler-sozlugu-16666.html>.

REFERENCES

1. Ağayev A. Maliyyə terminləri lüğəti. Bakı, 2005.
2. Ахманова О. С. Slovar lingvisticheskikh terminov. Moskva, 1966.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1966.
4. Baskakov N. A. Razvitiye iazykov pismennosti narodov SSSR. *Voprosy iazykoznanii*, 1952, no. 3, pp. 37.
5. Bank – Maliyyə terminlərinin izahlı lüğəti. Bakı, 2011.
6. Qasimov İ. Müasir Azərbaycan dilində hərbi terminlərin yaranma yolları. Bakı, 2000.
7. Qasimov M. Azərbaycan dili terminologiyasının əsasları. Bakı, 1973.
8. Qurbanov A. Müasir Azərbaycan ədəbi dili. Bakı, 1985.
9. Sadıqova S. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri problemləri. Bakı, Elm, 2002.
10. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Terimler Sözlüğü. Retrieved from: <https://www.biymed.com/forum/isyonetimi/t-c-merkez-bankasi-terimler-sozlugu-16666.html>.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.015.31–048.23:005.32(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166118>

Тетяна БАКУМЕНКО,

orcid.org/0000–0001–5596–6572

викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

(Харків, Україна) tanya020365@ukr.net

МЕХАНІЗМИ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНОГО ФАКТОРА ФОРМУВАННЯ В НИХ ОСНОВ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті обґрунтовано необхідність упровадження особистісно орієнтованого підходу до роботи зі студентами педагогічних закладів вищої освіти. Розкрито зміст понять «особистісно орієнтована педагогічна ситуація», «мотив», «мотивація». Розглянуто теорії мотивації. Роз'яснено можливість психопрограмування потреб студентів у процесі навчання.

Запропоновано власні підходи до мотивування студентів. Подано класифікацію напрямів та принципів роботи з ними з метою мотивування до творчої самореалізації. Охарактеризовано діяльності викладача, зазначено його особисті якості, що впливають на мотивацію.

Ключові слова: *мотив, мотивація, особистісно орієнтований підхід, потреба, психопрограмування, творча самореалізація.*

Tetyana BAKUMENKO,

orcid.org/0000–0001–5596–6572

A Teacher of the Department of Theory and

Methods of Pre-school Education

Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian

Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) tanya020365@ukr.net

MECHANISMS OF MOTIVATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL PEDAGOGICAL INSTITUTIONS AS THE MAIN FACTOR IN THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF THEIR CREATIVE SELF-REALIZATION IN A PERSONALLY ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS

The article reveals the main tasks of the educational branch on the basis of the analysis of the socio-economic and cultural development of the Ukrainian state at the present stage. The necessity of implementation a personally oriented approach to work with students of higher educational pedagogical institutions in accordance with the outlined tasks of educational reform is substantiated. A brief historical review of the development of theories of a personally oriented approach is presented. The analysis of psychological and pedagogical literature was carried out and on the basis of this analysis the features that the teacher of the future has to possess were identified. The content of the concept of “personally oriented pedagogical situation” is revealed and its brief characterization is given. The importance of motivation of future specialists in the educational branch on the basis of implementation a personally oriented approach is determined.

The content of the concepts “motive” and “motivation” from the positions of pedagogical practice is considered. Different types of definitions of these concepts are singled out by some scientists. The most common theories of motivation in pedagogical practice in the chronological sequence of their occurrence are presented.

Brief description of theories A. Maslow, V. Lazarev, E. Khrykova is given. The author of the article proposes a classification of motivations proposed by O. Kolechenko. The connection between the motives of a person, its needs and archetypes are explained. The importance of psychological programming of needs which should become the motives of future teachers' creative self-realization in the process of their educational and their further professional activity in the future is determined. Own approaches of motivation of future specialists while their studying at a higher educational institution were proposed. The classification of directions and principles of work with students are presented in order to

motivate them for their creative self-realization. The positive and negative aspects of motivation for creative activity and the difficulties that can arise in this case are highlighted. The abilities that become the basis for forming the motivation for creative self-realization among future specialists-educators are listed. A brief description of the teacher's activity is given.

The analysis of the highlighted problem is carried out and as a continuation of the work on the chosen topic of the research, the professional features that the teacher of higher educational pedagogical institution should have in order to positively influence the students' motivation for their creative self-realization are outlined.

Key words: *motive, motivation, personally oriented approach, need, psychoprogramming, creative self-realization.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти галузь має сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку України. Виховання завжди було складним завданням. Навіть у стабільні періоди розвитку суспільства поставали різноманітні проблеми в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. За умов зміни політичної влади, загострення проблем сьогодення постає нагальна необхідність у підготовці вихователя нового рівня, який здатен до реалізації інноваційної освітньої політики, самопізнання та саморозвитку, обґрунтованих нестандартних рішень, вміє творчо вирішувати проблеми, має чіткі особистісні цінності. Інноваційна модель освіти майбутнього, відображена в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., є засобом розвитку сучасного суспільства. Зазначимо думку І. Маслікової про те, що на даному етапі пріоритетною стає проблема виховання творчої (креативної) особистості педагога (Маслікова, 2005: 35).

Вихователі, здатні здійснювати педагогічну діяльність у різноманітних концептуальних системах, – найважливіший капітал українського суспільства. Б. Гершунський вважав: «Педагог – це людина, яка забезпечує зв'язок часів і наступність поколінь, без чого неможливий прогресивний розвиток роду людського <...>. Це мислитель, який відчуває повноту покладеної на нього священної відповідальності за долю Людини, за майбутнє країни і всієї людської цивілізації. Але справжній педагог – це ще й дослідник, який ретельно вивчає особливості різноманітної педагогічної діяльності в різних навчально-виховних ситуаціях» (Маслікова, 2005: 35).

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило визначити риси, притаманні педагогу майбутнього, серед них: високий рівень педагогічної майстерності; уміння працювати з інформацією (уміння поповнювати свої знання, добираючи та вивчаючи методичну, психолого-педагогічну літературу, застосовувати ефективний педагогічний досвід в освітній діяльності) у процесі самоосвіти; добре розвинені гностичні здібності та наукове психолого-педагогічне критичне мислення (уміння об'єктивно аналізувати й

оцінювати особистісні якості, професійну діяльність свою та колег; сформована здатність до емпатії, рефлексії; розвинена педагогічна інтуїція; постійна потреба в професійному зростанні, саморозвитку, самовдосконаленні, самовизначенні.

Головним завданням процесу професійного становлення студента педагогічного закладу вищої освіти є формування його як творчої особистості, ціннісні орієнтації якої спрямовані на самоактуалізацію (розкриття свого духовного потенціалу) (Маслікова, 2005: 51). Тому освітній процес має бути особистісно орієнтованим (М. Алексеев, Є. Бондаревська, В. Єдокімов, О. Доценко, А. Кіктенко, К. Крутій, І. Лернер, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокопенко, Є. Хриков, І. Якиманська). На думку В. Кремня, мета особистісно орієнтованої гуманної освіти – не сформулювати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації.

Аналіз досліджень. Проблема впровадження в освітній процес особистісно орієнтованого підходу з метою формування творчої особистості, яка здатна до саморозвитку, залишається актуальною. Над її вирішенням упродовж століть працювали закордонні та вітчизняні науковці. Так, Квінтіліан (30–96 рр. до н. е.) вважав, що у вихованні необхідно прагнути до того, щоби навчити самостійності мислення і винахідництва. У «Повчанні Володимира Мономаха дітям» наголошується думка про те, що в дітей важливо розвивати ініціативу, вміння дотримуватися гуманістичних стосунків між людьми. М. Монтень теоретично обґрунтував методи навчання та виховання дітей, що спрямовані на активізацію і розвиток творчого мислення, ініціативи дошкільників. О. Декролі створив школу, навчальна програма якої розроблена таким чином, щоби пристосувати її суто до потреб та інтересів дитини. Г. Шаррельман теоретично обґрунтував основні положення особистісно орієнтованої педагогіки. Ф. Гансберг наголошував на необхідності формувати особистість у процесі творчого саморозвитку під час викладання різних видів мистецтва. Як послідовниця ідей педагогів-гуманістів Я.-А. Коменського, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Г. Спенсера,

Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, П. Лесгафта й інших, С. Русова вважала, що «велику увагу потрібно звертати на формування розуму, на впорядкування розумових сил, на вироблення самого розуму й активної думки <...>». Г. Ващенко обстоював думку про те, що школа повинна виховати в дітей «формальні здібності інтелекту», їм потрібні «логічне мислення та творча фантазія».

У 20-ті рр. ХХ ст. розроблено засади педагогіки розвитку особистості, що стала основою реформи. Педагогічний пошук у цьому напрямі продовжено в 50-і – 60-і рр. низкою вчених: Л. Гордіним, М. Даниловим, А. Кондратюком, І. Лернером, М. Скаткіним, Ю. Шаровим, Г. Щукіним. Розквіт технології розвивального навчання, розробленої В. Давидовим, Д. Ельконіним, відбувся в 70-ті рр.

Нині питання застосування особистісно орієнтованої технології залишається актуальним. Над його подальшим розробленням працюють В. Андреева, Ю. Богоявленська, Р. Грановська, О. Дробишева, О. Кононко, Н. Кузьміна, І. Смолярчук, І. Шаршов.

У працях багатьох учених обстоюється думка про те, що саморозвиток потенційних можливостей кожного зі студентів педагогічного закладу вищої освіти, формування в них цікавості до творчості стає можливим лише завдяки спеціально створеним для цього умовам.

У зв'язку із цим постає питання про внесення суттєвих змін у систему професійної підготовки сучасного педагога, який мав би високий рівень професійної мобільності, що формується на основі критичного мислення, вмів би творчо підходити до розв'язання педагогічних завдань будь-якої складності. Це можливо лише за умови вмотивованого засвоєння майбутнім працівником системи освіти професійних знань та вмінь, формування характерних для обраної фахової діяльності якостей.

Мета статті – розкрити механізми мотивації студентів педагогічних закладів вищої освіти як основного чинника формування в них основ творчої самореалізації в умовах особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі можна знайти досить різні тлумачення поняття «мотив». Так, за К. Крутії, О. Фунтіковою, «мотив» (від франц. *motiv*, від лат. *motus* – «той, що рухається») – одне з фундаментальних понять, що вживається для опису й аналізу сфери спонукання суб'єкта до діяльності (Дошкільна освіта, 2010: 158). Мотив – предметний зміст потреби, для задоволення якої суб'єкт

здійснює активну спрямовану діяльність. О. Мармаза визначає мотив як «матеріальний або ідеальний предмет, який спонукає та спрямовує на себе діяльність. Будь-яка діяльність, освітня також, завжди має мотив (або мотиви), який може бути явним або прихованим від самого суб'єкта діяльності та спостерігачів» (Мармаза, 2004: 129).

О. Колеченко стверджує, що процес дії мотиву, сукупність мотивів, що спонукають людину до основної діяльності – мотивація (Колеченко, 2006: 77). Педагогічний словник наводить таке визначення мотивації: «Мотивація – система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». За О. Мармазою, мотивація – це процес спонукання до діяльності, тобто знаходження мотивів, які б змушували людину діяти (Мармаза, 2004: 129). К. Крутії визначає мотивацію як систему взаємопов'язаних та супідрядних мотивів діяльності особистості, що визначають її поведінку (Дошкільна освіта, 2010: 159).

У психологічній науці поняття «мотивація» трактується як «спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість» (Харківська, 2011: 53).

Незважаючи на те, що сьогодні розроблено багато теорій мотивації (метод «батога та пряника», що панував до 20-х рр. ХХ ст.; теорія «людських стосунків Е. Мейо»; змістовні теорії А. Маслоу, Д. Макклеланда, Ф. Герцберга, С. Бернарда; процесуальні – В. Врума, Портера-Лоурела), аналіз науково-методичної літератури переконливо доводить, що до тепер не існує логічно побудованої моделі мотивації студентів до творчого саморозвитку.

Найбільш відомою є теорія п'ятирівневої мотивації А. Маслоу, відповідно до якої поведінку людини визначає нижча незадоволена потреба. Після її задоволення вона втрачає свою вагу, а мотивом стає наступний за ієрархією чинник. 1-й рівень потреб – фізіологічні потреби; 2-й рівень – потреби безпеки; 3-й рівень – потреби контактів (соціальні потреби: належність, взаємодія, підтримка); 4-й рівень – потреби у визнанні (самоповага, повага, визнання компетентності та досягнень); 5-й – потреби самовираження (реалізація можливостей, творче зростання, самовдосконалення) (Мармаза, 2004: 133). Зараз цю теорію деякі науковці піддають критиці.

В. Лазарев наголошував на тому, що вмотивованість людини залежить від можливості досягнення нею результатів, очікуваних після досягнення цілей, привабливості цих цілей. Є. Хриков, зробивши аналіз моделей мотивації, наголошував

на тому, що для ефективної мотивації треба знати й правильно упроваджувати в практику роботи теорію потреб А. Маслоу, Ф. Херцберга, теорію очікування, теорію справедливості, модель Портера-Лоурела (Харківська, 2011: 54).

Мотиви можуть бути усвідомленими або неусвідомленими. Із цим поняттям пов'язане поняття «потреби». За О. Мармазою, потреби – відчуття фізіологічної або психологічної нестачі чогонебудь. Вони можуть бути первинними (фізіологічними), що закладені генетично, та вторинними (психологічними), що виникають і накопичуються упродовж усього життя людини, усвідомлюються з досвідом (Мармаза, 2004: 129). П. Симонов, П. Єршов пропонують таку класифікацію потреб: біологічні, соціальні й ідеальні. Вони вважають, що саме розуміння потреб є необхідною умовою цілеспрямованого виховання: «<...> знання цих набуває першочергового теоретичного та практичного значення для виховання в найбільш широкому розумінні». У. Глассер обстоює думку про те, що для ефективного виховання необхідно знати базові потреби особистості.

К. Юнг стверджував, що в глибинах людської психіки зберігається інформація від минулих поколінь, що перетворилася на колективне несвідоме. Саме колективне несвідоме складається з архетипів. Вони досягають свідомості лише тоді, коли особистий досвід робить можливим їх сприймання.

Ставлення студентів до навчання залежить від їхньої мотивації. Мотивація може бути внутрішньою та зовнішньою. У свою чергу, кожний із перелічених видів мотивації може бути як позитивним, так і негативним. Внутрішня позитивна мотивація характеризується цікавістю до предметів, які вивчаються, знань, що їх здобуває студент, манерою подання лекційного матеріалу викладачем, бажанням студента досягти особливих успіхів; гарним настроєм та впевненістю у власних силах, усвідомленням власного пізнавального інтересу, довірою до викладача. Внутрішня негативна мотивація пов'язана з бажанням влади та помсти. Позитивна зовнішня мотивація – бажання отримати високі оцінки, схвалення викладача, батьків, одногрупників, намагання бути найкращим, суперництво. Негативна зовнішня мотивація розкривається через намагання уникнути поразки; бажання уникнути критики.

Мотивація формується вже в перші дні або роки навчання в педагогічному закладі вищої освіти. Водночас індивідуальні мотиви навчальної діяльності (зацікавленість, віра у власні сили) виявилися більш сильними, ніж суспільні (співп-

раця, елемент змагання). Ш. Амонашвілі стверджував, що формувати в учнів позитивне ставлення до навчання, розвивати цілісну особистість можна лише за умови такого навчання, що засноване на гуманістичних ідеях (Колеченко, 2006: 82). У центрі уваги викладачів закладів вищої освіти повинен бути не середній студент, а кожен майбутній спеціаліст як особистість, яка має притаманні лише їй характеристики. Освітній процес необхідно орієнтувати на особистість студента, що свідомо ставиться до здобуття знань та вмінь за обраною спеціальністю.

Студенти зазвичай охоче починають навчання, маючи переконання, що зробили правильний вибір, обравши саме цю професію, але перші невдачі, негативне ставлення одногрупників призводять до того, що майбутній фахівець починає сумніватися в правильності свого вибору. Особливо негативно впливають на мотивацію різкі зауваження, що вказують на невміння студента виконати завдання. Саме тому для кожного зі студентів потрібно добирати індивідуальну мотивацію та стимули, що спонукатимуть працювати, краще засвоювати знання з обраної спеціальності. Викладач за таких умов повинен не лише навчати, але й допомагати та спрямовувати.

Головна мета роботи педагогічного колективу закладу вищої освіти – розвиток у студентів цільових мотивів, що можуть стати основою формування навичок, завдяки яким вони поступово привчаться керувати своєю пізнавальною (інтелектуальною) активністю. Н. Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал. Лише за умови постійного, поступового вдосконалення навичок творчого мислення та вміння керувати ними студенти привчаться реалізовувати власний творчий потенціал.

Щоби допомогти майбутнім педагогам краще засвоїти лекційний матеріал, викладачеві необхідно організувати роботу зі студентами з урахуванням таких принципів: принцип розвитку, що передбачає врахування вікових та особистісних рис кожного з них; принцип самостійної діяльності, коли студенти відчувають себе активними учасниками освітнього процесу; принцип самоорганізації.

Для вирішення цієї проблеми викладач повинен так організувати свою діяльність, щоби між ним та студентами відбувався постійний діалог. На початку лекційного або семінарського заняття він повинен дати аудиторії чітку настанову: перелічити всі факти, що потребують обов'язкового засвоєння; спираючись на наявний у студентів

життєвий досвід, стисло ознайомити з темою, що буде вивчена; акцентувати увагу на нових аспектах цієї теми. За таких умов студенти привчаються ефективно засвоювати інформацію, робити припущення, узагальнення.

Викладач повинен постійно звертати увагу на те, як майбутні фахівці сприймають лекційний матеріал. Він повинен формувати в аудиторії вміння вирізняти головне, самостійно встановлювати причино-наслідкові зв'язки, критичне ставлення до почутого. Під час лекційних занять студенти мають отримувати можливість самостійно діяти, що сприятиме їхньому безперервному інтелектуальному, творчому саморозвитку.

За таких умов актуальним стає завдання здійснення психограмування потреб, які стали б мотивами поведінки майбутніх фахівців освітньої галузі. Так, А. Макаренко наголошував на тому, що виховати людину – це створити для неї перспективні лінії, тобто те, чого бажано досягти. Цьому допомагають спеціально створені особистісно орієнтовані педагогічні ситуації. За О. Пехотою, це такі навчальні ситуації, опинившись в яких студент повинен шукати сенс, пристосовувати їх до своїх інтересів, вибирати творчий момент, надавати критичну оцінку. Такі завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції (Пехота, 2002: 37).

Наступним напрямом підвищення рівня мотивації студентів педагогічних закладів вищої освіти до творчої самореалізації є необхідність спиратися на внутрішні мотиви.

Викладач, який має на меті спонукати студентів до творчого саморозвитку, повинен сам бути новатором. А. Макаренко стверджував, що кожний учитель, якщо він добре підготовлений та виявляє старанність, може досягти педагогічної майстерності та проявити творчість (Пехота, 2002: 122).

Викладач, який співпрацює зі студентами, реалізуючи власні творчі здібності, розвиває в них самостійність, що є засобом інтелектуального розвитку; привчає самостійно регулювати

власну розумову діяльність, керувати процесом мислення. Він повинен формувати в майбутніх фахівців основи культури навчальної праці, реалізовувати принцип переконаності студентів у дієвості та необхідності знань відповідно до обраної спеціалізації. В арсеналі педагогічних методів та прийомів викладача повинна бути оцінка навчальної діяльності студентів, що за правильно створеної ситуації успіху стає рушійною силою їхнього творчого самовдосконалення.

На основі застосування різноманітних діагностичних методик викладач може створювати необхідну психологічну атмосферу для підтримки творчих проявів студентів.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило необхідність оновлення підходів до мотивації студентів педагогічних закладів вищої освіти як основного чинника формування в них основ творчої самореалізації в умовах особистісно орієнтованого освітнього процесу. За умови систематичного дотримання основних принципів індивідуалізації мотивування майбутніх фахівців у них формуються базові здібності: проблемне бачення; вміння висувати гіпотези, робити припущення, висувати нестандартні способи розв'язання завдань; пошуково-перетворювальний стиль мислення; комунікативні вміння тощо. Перелічені здібності мають стати підґрунтям подальшої творчої самореалізації студентів у процесі фахової діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. З метою подальшого вдосконалення роботи з питання оновлення підходів до мотивації студентів педагогічних закладів вищої освіти як основного чинника формування в них основ творчої самореалізації в умовах особистісно орієнтованого освітнього процесу доцільно вивчити можливості оновлення підходів до проведення лекційних та семінарських занять для реалізації проблемно-діалогічного підходу до викладання. Це не лише сприятиме формуванню нового педагогічного мислення самого викладача, але й стане однією із внутрішніх передумов, що забезпечують творчу активність кожного студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дошкільна освіта : словник-довідник: понад 1 000 термінів, понять та назв / упор. К. Крутій, О. Фунтікова. Запоріжжя, 2010. 324 с.
2. Колеченко А. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. Санкт-Петербург, 2006. 368 с.
3. Маслікова І. Моніторингова система освітнього менеджменту. Харків, 2005. 144 с.
4. Мармаза О. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків, 2004. 240 с.
5. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. Пехота та ін.; за заг. ред. О. Пехоти. Київ, 2002. 255 с.
6. Харківська А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу. Харків, 2011.

REFERENCES

1. Preschool education: dictionary-reference book: over 1000 terms, concepts and names / K. Kruty, O. Funtikova. Zaporozhye, 2010. 324 p. [in Ukrainian].
2. Kolechenko A. Encyclopedia of Pedagogical Technologies: A Manual for Teachers [in Russian].
3. Maslikova I. Monitoring system of educational management. Kharkiv, 2005. 144 p. [in Ukrainian].
4. Marmaza O. Innovative Approaches to the Management of an Educational Institution. Kharkiv, 2004. 240 p. [in Ukrainian].
5. Educational Technologies: Teaching.-method. manual / O. Pechota and others ; in gen. edition. O. Pechota. Kyiv, 2002. 255 p. [in Ukrainian].
6. Kharkovska A. Theoretical and Methodical Principles of Management of Innovative Development of a Higher Educational Institution. Kharkiv, 2011 [in Ukrainian].

Наталія БАРАДІЯ,
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) jolly2008@ukr.net

Лілія ПОКАСЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) lilia.pokas@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті аналізуються основні аспекти фінансового виховання особистості, що сприяє формуванню та закріпленню певних моделей поведінки в економічній системі, заснованих на знанні, нормах і правилах, дотримання яких допомагає самореалізації; визначено вимоги до організації навчального процесу, орієнтованого на збагачення досвіду з основних видів фінансових операцій; розроблено програми спекурсів із підвищення власної фінансової грамотності та підготовки до проектування роботи з формування фінансової компетентності здобувачів освіти. Висвітлено актуальність застосування інноваційних технологій у навчанні економіки. Обґрунтовано необхідність оновлення сучасного уроку за допомогою інноваційних технологій навчання.

Ключові слова: фінансове виховання, фінансова грамотність, фінансова просвіта, фінансово вихована людина, профільна школа, педагогічні технології.

Natalya BARADEIYA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Research Fellow of the Department Studying Geography and Economy
Institute of Pedagogics
of National Academy of Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) jolly2008@ukr.net

Liliya POKAS,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Research fellow of the Department Studying Geography and Economy
Institute of Pedagogics
of National Academy of Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) lilia.pokas@gmail.com

THE FORMATION OF THE FINANCIAL LITERACY THROUGH THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

The article analyzes the main aspects of financial education of the individual, which contributes to the formation and consolidation of certain models of behavior in the economic system based on knowledge, norms and rules, the observance of which helps self-realization, the requirements for the organization of the educational process, focused on enriching their experience with the main types of financial transactions, special courses for improving their own financial literacy and preparation for designing work on the formation of financial competence pupils. The article highlights the relevance of the use of innovative technology in teaching economy. The necessity of updating the modern lesson through innovative learning technologies.

Practice shows that effective innovations in the formation of economic culture in pupils under the conditions of profile education are project technologies, interactive methods "Openwork", "Aquarium", group educational activity, technology "Web quest", "Inverted class", etc. Our pedagogical researches have shown that innovative forms of organization of training (pedagogical technologies) on the basis of a competently oriented approach are able to help the teacher to

submit complex teaching material. Introduction to the educational process of teaching technologies for the acquisition of economic knowledge and the formation of financial literacy will solve a number of priority tasks presented in government documents: to expand the educational capabilities of pupils by increasing the accessibility and flexibility of education, will stimulate the formation of a pupils subject position, transforms the style of the teacher, personalize the educational process. Profile training using pedagogical technologies can be considered as a modern competence paradigm. This model of training allows you to meet the needs of all pupils eliminates the possibility of loss of educational information by pupils, free time for active practical processing of specific skills in the process of traditional lessons, also provides various forms of organization of classes – consultations through webcams, e-mail, and more. Thus, learning a pupils in a profile school can become interesting, modern, useful productive, that is, more qualitative.

Key words: financial education, financial literacy, financial education, financially educated person, profile school, educational technology training.

Постановка проблеми. Сучасний світ неможливо уявити без фінансів. Гроші забезпечують функціонування всіх сфер людського суспільства. Використання фінансової інформації, застосування фінансових знань є необхідними елементами будь-якого напрямку діяльності людини. Тому освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, де учнівська молодь здобуватиме навички самостійного оволодіння знаннями з економіки протягом життя та застосовування їх у практичній діяльності.

Фінансова грамотність допомагає зрозуміти ключові фінансові поняття і використовувати їх для ухвалення рішень про доходи, витрати і заощадження, для вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, накопичення коштів на майбутні цілі тощо.

Фінансово грамотні люди більшою мірою захищені від фінансових ризиків і непередбачуваних ситуацій. Вони відповідальніше ставляться до управління особистими фінансами, здатні підвищувати добробут завдяки розподілу наявних грошових ресурсів і плануванню майбутніх витрат.

Аналіз досліджень. Як показує аналіз наукової літератури, окремих досліджень щодо фінансового виховання, яке спрямоване на формування соціально та економічно активної особистості в сучасних умовах господарювання, немає. Більшість наукових праць присвячено економічному вихованню молоді. Стратегічні напрями підвищення рівня фінансової грамотності населення України у своїх наукових роботах розглядали Р. Бонд, О. Блискавка, Т. Кізима, А. Климчук, Б. Приходько й ін. У дослідженні з'ясовано, що причина полягає у відсутності достатньої кількості сучасної педагогічної літератури, присвяченої цьому питанню, належної підготовки вчителів до реалізації даної методики та низькому рівні мотивації педагогів до застосування інноваційних технологій навчання.

Особлива роль у формуванні зазначених вище якостей особистості належить закладам загальної середньої освіти. Науковцями доведено, що чим

раніше здобувач освіти долучається до сучасних фінансових відносин, тим легше йому в майбутньому адаптуватися до реалій сучасного фінансового життя. Отже, у проекті нового Державного освітнього стандарту: а) наведено перелік ключових компетенцій, необхідних людині для життя, до яких включено підприємницьку і фінансову; б) рекомендовано в закладах загальної середньої освіти й інших типах середніх навчальних закладів активне впровадження навчальних дисциплін економічного та фінансового змісту.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан фінансового виховання як основи формування економічної компетентності особистості.

Для досягнення поставленої мети застосовано такі **методи дослідження**: аналіз нормативних документів, узагальнення наведених у них вимог до навчання здобувачів освіти в гімназіях і ліцеях; моделювання авторських програм спекурсів для підвищення фінансової грамотності учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на спрямованість політики нашої держави на європейську інтеграцію, знання в галузі фінансів із кожним днем стають усе більше затребуваними. Маються на увазі не формальні, а практичні знання, які необхідні будь-якій людині, що проживає в цивілізованій країні. Потреби й можливості в усіх різні, але шлях один – освоєння науки «Економіка», який є важливим і має бути своєчасним.

Світовою практикою господарського і культурного розвитку встановлено, що серед усіх можливих інвестицій найнадійнішими є інвестиції в людський капітал, від якості якого залежить майбутнє цивілізації (Приходько, 2014).

Фінансове виховання, з одного боку, є самостійним типом виховання, необхідним для життя в певних умовах, а з іншого – компонент, частина загального виховання людини. Вихована людина характеризується своєю поведінкою, вчинками, ставленням до інших людей, що визначається рівнем її культури. Так само в економіці, лише з тією різницею, що поведінка людей багато в чому зале-

жить від економічних законів і підкоряється їм. Тому незнання законів призводить до нерозумних з погляду економіки вчинків. Те, як люди «поводяться» в економіці, які «економічні вчинки» здійснюють, простежується в кінцевих результатах їхньої діяльності, досягненні (або недосягненні) поставленої ними мети (Приходько, 2014).

Головне, що відрізняє економічно та фінансово виховану людину, – це здійснення нею грамотних і раціональних «економічних вчинків», результат яких (купівля, продаж, сплата податків, інвестування тощо) позитивно впливає на стосунки з іншими учасниками ринкової економіки й економічні процеси загалом. Здавалося б, керуючись економічними принципами, людина здійснює вибір у власних інтересах, однак водночас спонукає інших людей діяти розумно, інакше вони не досягнуть своєї мети і не матимуть вигоди.

Проект «Фінансова грамотність» розпочався 2010 р. з ініціативи USAID / FINREP II (Програма розвитку фінансового сектора). Партнерами проекту є Національний банк України (далі – НБУ), Міністерство освіти і науки України, Міністерство соціальної політики України, Незалежна асоціація банків України, Асоціація українських банків, Фонд гарантування вкладів фізичних осіб, Національна мережа фінансової просвіти та Університет банківської справи НБУ.

Отже, метою запропонованого учням профільної школи курсу «Фінансова грамотність» є ознайомлення здобувачів освіти із сучасними фінансовими продуктами та послугами, розвиток вміння власного фінансового планування на майбутнє.

До завдань, які реалізуються під час формування фінансової грамотності, належать такі:

- засвоєння фундаментальних знань про фінансове життя суспільства;
- формування світогляду цивілізованої людини, що визнає такі загальнолюдські цінності, як свобода діяльності та вибору, право приватної власності, дотримання законності тощо;
- сприяння розвитку навичок раціональної економічної та фінансової поведінки людини як споживача фінансових послуг, платника податків, тощо;
- підтримка цікавості до вивчення предметів економічного спрямування;
- формування фінансової культури;
- розуміння ролі фінансових установ в економіці;
- уміння знаходити інформацію про конкретні види фінансових послуг, що надаються різними фінансовими установами;
- уміння визначати доцільність користування тими чи іншими фінансовими послугами;

– навички оцінки переваг та недоліків різних фінансових продуктів.

Навчальні програми для 5–9 класів («Родинні фінанси» для 5 класів, «Фінансово-грамотний споживач» для 6 класів, «Фінансова культура» для 7 класів, «Прикладні фінанси» для 8 класів та «Економіка і фінанси» для 9 класів) схвалені до використання в закладах загальної середньої освіти.

За словами організаторів, проект «Фінансова грамотність» і далі буде розширюватись. Так, курс «Фінансова грамотність» для 10-х класів планують упровадити в програму всіх шкіл до 2019 р., а також популяризувати фінансові знання серед молодших здобувачів освіти, батьків, учителів та людей старшого віку. Від уряду та парламенту очікують затвердження Стратегії підвищення рівня фінансової грамотності населення України, проект якої розроблено Університетом банківської справи. Навчання має спрямовуватися не тільки на розширення обсягу знань із предмета, його структурування, інтегрування, узагальнення, а також на постійне перетворення набутого кожним учнем суб'єктного досвіду.

Наскрізна лінія «Підприємливість та фінансова грамотність» націлена на розвиток лідерських ініціатив, здатність успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі, забезпечення кращого розуміння здобувачами освіти практичних аспектів фінансових питань (здійснення заощаджень, інвестування, запозичення, страхування, кредитування тощо) (Бонд та ін., 2010: 11). Ця наскрізна лінія пов'язана з розв'язанням практичних завдань щодо планування господарської діяльності та реальної оцінки власних можливостей, складання сімейного бюджету, виховання економного ставлення до природних ресурсів. Вона реалізується під час вивчення відсоткових обчислень, рівнянь та функцій (Бонд та ін., 2010: 13).

Наприклад, сім'я, що складається з п'яти осіб, мала впродовж року такі доходи: заробітна плата за основним місцем роботи – 60 000 грн; заробітна плата за сумісництвом – 20 000 грн; винагорода за професійні послуги – 15 000 грн; державна пенсія – 12 000 грн; накопичена приватна пенсія – 500 грн; доходи від підсобного господарства – 11 000 грн; стипендія – 8 000 грн; авторські гонорари – 8 000 грн; доходи від інвестицій на ринку цінних паперів – 5 200 грн; проценти за депозитом – 1 200 грн; доходи від здачі в оренду майна – 15 000 грн; спадщина – 80 000 грн; подарунки – 5 000 грн.

Завдання: розподіліть доходи сім'ї на постійні й одноразові; визначте обсяги та питому вагу кожної категорії в загальних доходах сім'ї.

Навчальна стратегія курсу може реалізовуватися також через дистанційну (або очно-дистанційну) форму навчання шляхом надання інтернет-консультацій, виконання індивідуальних практичних завдань; самостійного вивчення слухачами навчального матеріалу, рекомендованого учителям спецкурсу.

Завдання для самостійної роботи треба орієнтувати на збирання й опрацювання матеріалів про розвиток системи фінансової освіти; створення власних розроблень конспектів уроків із курсу «Фінансова грамотність»; розроблення презентацій власних проєктів; розв'язування тестових завдань тощо. Усі ці матеріали об'єднуються в методичний порадище вчителя предмета «Фінансова грамотність в гімназії та ліцеї».

Для презентації конспектів уроків рекомендуємо використати панорамний урок – своєрідний панорамний огляд системи уроків курсу, в якому беруть участь декілька педагогів, які взаємно доповнюють один одного, визначають найбільш ефективні методи та прийоми роботи з учнями. Можливі такі варіанти тематики цих уроків: «Споживач – «король» ринку», «Що таке фінансова поведінка людини», «Фінансова поведінка у світі літературних героїв», «Меценатство і благодійність».

З урахуванням кращого міжнародного досвіду реалізацію цих завдань можна забезпечити одним із двох запропонованих нижче способів. Створення незалежного інституту фінансової освіти й інформування – Центру фінансової грамотності й захисту прав споживачів фінансових послуг, який би ініціював проведення досліджень у галузі фінансової грамотності, формував єдину політику, об'єднуючи та координуючи різнопланові ініціативи, брав участь у розробленні нових інструментів підвищення фінансової грамотності, захисту прав споживачів фінансових послуг, отже, сприяв би підвищенню довіри не лише до банківських установ, а й до всієї фінансової системи (Кізіма, 2012).

Варто зазначити, що основними завданнями такого Центру мають стати такі:

- зростання компетенції громадян у сфері управління власними фінансами (розуміння фінансової термінології, володіння актуальною інформацією, відповідальна фінансова поведінка, здатність до виважених фінансових рішень);
- розширення масштабів використання населенням різноманітних фінансових інструментів;
- зміцнення фінансової захищеності громадян як споживачів фінансових послуг;
- підвищення довіри до банківської системи та фінансових інститутів.

Велику роль у формуванні економічної компетентності молодого покоління відіграє методика навчання економіки. Аналіз публікацій, присвячених змістовому наповненню процесу навчання предметів економічного циклу, результат анкетування вчителів економіки як наш власний науковий доробок показали, що здебільшого в гімназії та ліцеї епізодично використовують інноваційну навчальну діяльність у процесі вивчення предметів економічного спрямування. Забезпечення високої якості економічних знань молодого покоління залежить від вдалих освітніх перетворень. Тому приділяється більше уваги інноваційним технологіям.

Організаційна трансформація шкільної системи освіти в нових умовах потребує якісної методичної грамотності вчителя-предметника. Проте наявна гостра потреба учителя в навчально-методичному супроводі його діяльності, який відповідав би найсучаснішим вимогам світового європейського освітнього простору. Розкриття інноваційного потенціалу педагогічних технологій можливе за умови глибокого та вільного володіння методикою навчання. Ми розглядаємо сучасні педагогічні технології як елемент формування економічної культури та фінансової грамотності, реалізації економічних знань учнів гімназії та ліцею (Покась, 2012).

Дослідження вітчизняних науковців (наприклад, Р. Бонда, Л. Покась) підтверджують думку, що інтерактивні методики навчання мають великі можливості для реалізації завдань реформування змісту шкільної економічної освіти в гімназії та ліцеї.

У «Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі», Законі України «Про загальну середню освіту», постанові Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі як профільної. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб здобувачів освіти, для формування в них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у створенні власної освітньої траєкторії.

Виходячи з того, що світовий процес переходу до інформаційного суспільства вимагає від сучасної освіти орієнтування на розвиваючі технології, що формують в учнів готовність опе-

рувати інформацією, швидко вирішувати, використовуючи засвоєнні знання, навички й уміння, для розв'язання практичних завдань. Традиційна модель освіти стала неефективною, бо нове покоління «цифрових дітей» сприймає освіту інакше. Учитель перестав бути основним джерелом інформації, учні інформаційно перевантажені. Ефективним рішенням є активні педагогічні технології навчання з використанням інтернет-сервісів та віртуальних класів (наприклад, Classroom) тощо.

У процесі навчання економіки й економічної географії в учнів має сформуватися свідомий вибір, чітка позиція щодо особистісної профорієнтації. Досягти високого рівня можна через запровадження в шкільній освітній процес педагогічних технологій, спрямованих на задоволення потреб та досягнення цілей учасників освітнього процесу. Як показує практика, педагогічні технології є ефективним сучасним засобом формування економічної компетентності (зокрема, особисті компетентії) учнівської молоді (Покась, 2012).

У профільній школі для вивчення предметів економічного спрямування доцільно використовувати дистанційні курси, які: стимулюють випускників здобувати економічні знання самостійно; показують, як це потрібно робити; навчають, як водночас треба думати і чому саме так; гарантують успішне навчання, тому учні відчують задоволення від процесу пізнання економіки, бажання спробувати свої сили в більш складній ситуації; надають можливості для самореалізації; привчають до з'ясування сутності завдання.

Науково-дослідну роботу проводили в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів (м. Київ). Практика показує, що ефективними інноваціями формування економічної культури в учнів в умовах профільного навчання є проектні технології, інтерактивні методи «Ажурна пилка», «Акваріум», групова навчальна діяльність, технологія «Веб-квест», «Перевернутий клас» тощо. Наші педагогічні дослідження показали, що інноваційні форми організації навчання (педагогічні технології) на основі компетентісно орієнтованого підходу спроможні допомогти вчителю доступно викласти складний навчальний матеріал.

З огляду на інноваційні педагогічні технології навчання зауважимо, що в основу навчальної діяльності учнів покладена групова форма, яка, на нашу думку, має низку значних переваг:

- 1) за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;
- 2) висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- 3) формується вміння співпрацювати;

4) формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми;

5) розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль) (Покась, 2005).

Практика власного досвіду показує, що групова навчальна діяльність підвищує ефективність освітнього шкільного процесу, створюючи умови, за яких учень розкриває свою творчу індивідуальність, тому що стає суб'єктом навчання, сприяє організації більш ритмічної діяльності кожного учня.

Наш педагогічний експеримент показав, що запровадження в освітній процес педагогічних технологій навчання для здобуття економічних знань і формування фінансової грамотності дозволить вирішити низку першочергових завдань, представлених у державних документах, а саме:

– розширити освітні можливості учнів завдяки збільшенню доступності та гнучкості освіти, урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу і ритму освоєння навчального матеріалу;

– стимулювати формування суб'єктної позиції учня: підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, зокрема в освоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу, отже, підвищення ефективності освітнього процесу загалом;

– трансформувати стиль педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями, сприяти структуруванню учнями власних знань;

– персоналізувати освітній процес: учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси та здібності, учитель же є помічником учня.

Профільне навчання з використанням педагогічних технологій можна розглядати як сучасну компетентісну парадигму. Дана модель навчання дозволяє задовольнити потреби всіх здобувачів освіти, унеможливує втрату навчальної інформації учнями, вивільняє час для активного практичного опрацювання конкретних умінь у процесі традиційних уроків, також передбачає різні форми організації занять, серед яких консультації через вебкамери, електронною поштою та ін. Отже, навчання учня в профільній школі може стати цікавим, сучасним, корисним і результативним, тобто якіснішим.

Як бачимо з вищезазначеного, сучасна молодь має можливості здобути економічні знання з використанням педагогічних навчальних інновацій, стати конкурентоспроможною на європейському ринку праці.

Такий підхід до вирішення проблеми ще раз підтверджує позитивні сторони новоствореного навчального середовища для учнів профільної школи.

Висновки. Отже, фінансове виховання й економічна культура загалом здобувачів освіти – це організована педагогічна діяльність, спеціально продумана система роботи, спрямована на формування фінансової грамотності й економічної сві-

домості здобувачів освіти. У процесі її здійснення здобувачі освіти засвоюють суму понять і уявлень про фінансову сферу, про чинні фінансові механізми. Основною складовою частиною фінансового виховання є фінансова грамотність. Надалі плануємо дослідити готовність учнів до здобуття економічної освіти крізь призму педагогічних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блискавка О., Зеленцова А. Фінансова грамотність населення та розвиток національної економіки. *Інформаційно-аналітичний портал Українського агентства фінансового розвитку*. URL: <http://ua.for-ua.com/economics/.../131317.html>.
2. Бонд Р., Куценко О., Лозицька Н. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки. URL: http://www.uaib.com.ua/files/articles/1369/84/finlit_survey_6dec2010_ua.pdf.
3. Покась Л. Групова діяльність на нестандартних уроках з фізичної географії. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8360>.
4. Кізіма Т. Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії. *Вісник Тернопільського національного економічного університету*. 2012. № 2. С. 64–71.
5. Покась Л. Шляхи формування компетенцій у старшокласників на уроках географії. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8265>.
6. Приходько Б. Стратегічні напрями підвищення рівня фінансової грамотності населення України. *Вісник Національного банку України*. 2014. № 2(216). С. 11–16.

REFERENCES

1. Bly'skavka O., Zelenczova A. Finansova gramotnist' naseleण्या ta rozvy'tok nacional'noyi ekonomiky'. *Informacijno-anality'chnyj portal Ukrayins'kogo agentstva finansovogo rozvy'tku*. URL: <http://ua.for-ua.com/economics/.../131317.html>.
2. Bond R., Kutsenko O., Lozytska N. (2010) Finansova hramotnist' ta obiznanist' v Ukrayini: fakty ta vysnovky. URL: http://www.uaib.com.ua/files/articles/1369/84/finlit_survey_6dec2010_ua.pdf.
3. Pokas L. (2005). Hrupova diyal'nist' na nestandartnykh urokakh z fizychnoyi heohrafiyi. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8360>.
4. Kizyma T. Finansova hramotnist' naseleण्या: zarubizhnyy dosvid i vitchyznyani realiyi. *Visnyk TNEU*. 2012. № 2. S. 64–71.
5. Pokas L. (2012) Shlyakhy formuvannya kompetentsiy u starshoklasnykiv na urokakh heohrafiyi. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8265>.
6. Prykhod'ko B. Stratehichni napryamy pidvyschennya rivnya finansovoyi hramotnosti naseleण्या Ukrayiny. *Visnyk Natsional'noho banku Ukrayiny*. 2014. № 2(216). S. 11–16.

УДК 378.147.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166120>

Оксана БІГИЧ,

orcid.org/0000-0002-7997-8487

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна), bkbpearl@gmail.com*

EL DÍA DE MUERTOS: ІНТЕРАКТИВНІ ЗАВДАННЯ БЛОГУ PROFEEDEELE

У статті представлено навчальні матеріали професійного блогу Даніеля Ернандеса ProfeDeELE, присвячені Дню Мертвих – національному мексиканському святу. Завдання і вправи, розроблені з опертям на повнометражний комп'ютерний музичний мультиплікаційний фільм «Coco», виконуються в інтерактивному форматі. Цільовими компетентностями, які формуються в процесі виконання цих вправ і завдань, є, передусім, лінгвосоціокультурна компетентність, а також іспаномовні лексична й граматична компетентності та мовленнєві компетентності.

Ключові слова: іспанська мова, День Мертвих, лінгвосоціокультурна компетентність.

Oksana BIGYCH,

orcid.org/0000-0002-7997-8487

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Teaching Methods of Foreign Languages
information and communication technologies
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine), bkbpearl@gmail.com*

EL DÍA DE MUERTOS: INTERACTIVE TASKS OF THE BLOG PROFEEDEELE

Educational resources related to celebrating Day of the Dead in Mexico constantly attract the attention of teachers and lecturers of Spanish language. Some tasks and exercises that are proposed in authentic educational resources often do not coincide with our students' and pupils' understanding of honoring of Day of the Dead traditions. But nevertheless it is advisable to introduce the tradition of celebrating Day of the Dead in countries of studying language for pupils and students studying Spanish language that is proposed by linguosociocultural competence. The modern tool of its formation has been the authentic cartoon. The world's largest event in 2017 has become the public premiere of full-length computer musical cartoon "Coco", which plot has exactly performed by the celebration of Day of the Dead in Mexico. That cartoon has attracted the attention of professional blogger ProfeDeELE Daniel Hernández Ruiz. He together with coauthors has proposed two methodological materials "Actividades interactivas para la película de Coco" and "Los alebrijes de Coco" for users with language level A2-B1. Some tasks suggested in methodological materials require interactive format of their fulfillment. Also for rendering assistance for young teachers and lecturers of Spanish language and in honor of the 50-th anniversary of holding Olympic Games in Mexico the same team of authors has created the educational resources "Unidad didáctica para trabajar la película Coco". Unlike two previous methodological materials the target point for forming in these educational resources, except of linguosociocultural competence, there are phonetic and grammar competences and competences in speaking and writing. The language level of these educational resources is stated by their authors as A2-B2. Thus, the target audience of proposed educational resources at professional blog ProfeDeELE is secondary and high school students, also freshmen who are studying Spanish language from zero.

Key words: Spanish language, Day of the Dead, linguosociocultural competence.

Постановка проблеми. 1 і 2 листопада в Мексиці відзначається Día de Muertos (День Мертвих) – національне свято, яке в 2003 році було внесене ЮНЕСКО до переліку нематеріального культурного спадку людства. Свято триває два дні: 1 листопада вшановують померлих немовлят і дітей, тому цей день називають Днем янголят (Día de Angelitos), 2 листопада – дорослих мерців, тобто Днем померлих (Día de Difuntos).

Аналіз досліджень. Традиції святкування Día de Muertos у Мексиці, а також інших іспаномовних країнах (Гондурасі, Гватемалі, Нікарагуа, Сальвадорі) постійно привертають увагу вчителів і викладачів іспанської мови. Я вже аналізувала (Бігич, 2017; Бігич, 2018) низку навчальних матеріалів, присвячених мексиканським традиціям святкування цього дня, двох професійних блогів: ProfeDeELE і LaClasedeELE. Пропоновані

їхніми авторами – Даніелем Ернандесом і Веронікою Тарантіно – різновиди тематичної до Día de Muertos діяльності неоднозначно сприймаються вчителями й викладачами іспанської мови з огляду на відмінності між мексиканською й вітчизняною культурою вшанування пам'яті померлих.

Такі види діяльності щодо померлої людини і її смерті, як створення вівтаря навколо світлини померлого родича чи світлини відомої персоналії іспаномовного світу, виготовлення поробок (штучних квітів чорнобривців, гірлянд з перфорованими черепами) для прикрашання вівтаря, приготування хлібу мертвих і цукрових черепів, нанесення макіяжу Катріни для участі в ході смерті, прослуховування тематичної пісні і перегляд тематичного мультфільму, є незвичними видами діяльності для українських школярів і студентів. Учителі початкової школи, працюючи з автентичними підручниками іспанської мови, навіть іноді оминають сторінки з таким навчальним матеріалом. Тому вчителю й викладачу іспанської мови варто пропонувати ці види діяльності школярам і студентам за їхнім бажанням.

Водночас задля формування у школярів і студентів лінгвосоціокультурної й міжкультурної комунікативної компетентностей учителю і викладачу іспанської мови не варто ігнорувати навчальні матеріали, тематичні до Día de Muertos, залучаючи для ознайомлення школярів і студентів із традицією його святкування сучасні засоби навчання ІМ.

Мета статті – дослідити потенціал інтерактивних завдань і вправ професійного блогу ProfeDeELE, розроблених з опертям на мультфільм «Coco», задля цільового формування у школярів і студентів складників іспаномовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Сюжетним фоном мультфільму «Coco» слугує Día de Muertos. Автори мультфільму неодноразово відвідували Мексику задля розуміння витоків цього свята, знайомства з народними традиціями, мистецтвом, символікою тощо. Так, персонаж Данте є типовим ксоло (el xoloitzcuintle), родиною якого є Мексика. В 2016 р. ця порода собак була визнана національним надбанням і символом столиці Мексики – Мехіко.

Цей мультфільм не міг не привернути уваги методистів як один із сучасних засобів формування у школярів і студентів, які вивчають ІМ (мовні рівні А2-В1), лінгвосоціокультурної компетентності. Автор блогу ProfeDeELE Даніель Ернандес разом зі співавторами запропонував дві методичних розробки: “Actividades interactivas para la película de Coco” і “Los alebrijes de Coco”

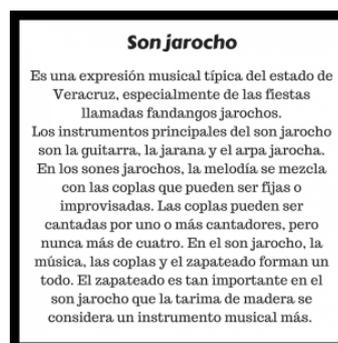
з інтерактивним форматом виконання завдань. (Передусім школяр чи студент має переглянути мультфільм «Coco»).

Методична розробка “Actividades interactivas para la película de Coco” містить сім завдань, перше з яких “Personajes de Coco” передбачає знання персонажів мультфільму, а останнє є опитувальником (“Cuestionario sobre la película de Coco”) щодо його змісту.

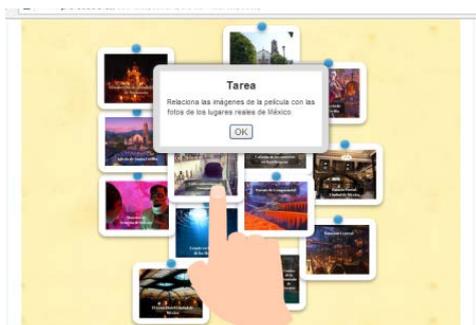
Обидва завдання націлені на формування компетентності в читанні. Так, у завданні 1 необхідно за описом персонажа (їх сім) знайти його зображення. У разі правильної відповіді на персонажі з'являється позначка зеленого кольору.

При цьому в кожному описі персонажу є одна неточність, яку треба знайти й позначити, наприклад: Es una mujer más bien anciana. Tiene una bonita sonrisa. Lleva un delantal de color azul claro y unas sandalias de color marrón. Su pelo es canoso. (Хибною є інформація про колір фартуха старенької, рожевого на малюнку й голубого в описі).

Цільовим спрямуванням інших завдань методичної розробки “Actividades interactivas para la película de Coco” є формування лінгвосоціокультурної компетентності. Завдання “Géneros musicales en Coco” передбачає співвіднесення жанрів пісень, які звучать у мультфільмі як ілюстрація традиційної мексиканської музики, з їхнім описом. Завдання “Lugares emblemáticos de México” – співвіднесення визначних місць у Мексиці з їхніми мультіплікаційними аналогами.



Завдання “Géneros musicales en Coco”



Завдання “Lugares emblemáticos de México”

Обидва завдання укладено на кшталт тесту перехресного вибору; умовою успішного виконання «музичного» завдання є компетентність у читанні.

Два наступних завдання – “Famosos mexicanos” і “Famosos históricos en la película de Coco”, – як і два попередніх, також націлені на формування лінгво-соціокультурної компетентності, зокрема такого її складника, як знання відомих мексиканців – сучасних співаків, акторів, спортсменів, письменників, які озвучили персонажів мультфільму, а також історичних персоналій – відомих акторів, співаків, митців, революціонерів, згаданих у мультфільмі.

Задля набуття знань про відому персоналію варто натиснути на ім'я й прізвище – з'явиться її біографія, текст якої треба заповнити пропусками – дієсловами в pretérito indefinido (граматична компетентність як цільова для формування). Після чого пропонуються міні-аудіотексти, зміст яких треба співвіднести із зображенням персоналії (аудитивна компетентність як цільова для формування). Цікаво, що представлений у завданні “Famosos históricos en la película de Coco” список відомих персоналій налічує дев'ять осіб, а у списку Вікіпедії їх дванадцять: Frida Kahlo; la pintora; Diego Rivera; el pintor; Emiliano Zapata; el revolucionario; Adela Velarde Pérez; la revolucionaria; Agustín Lara; el compositor y cantante; Dolores del Río; la actriz; Mario Moreno “Cantinflas”; el actor y comediante; Pedro Infante; el actor y cantante; María Félix; la actriz; El Santo; el luchador y actor; Jorge Negrete; el actor y cantante.



Завдання “Famosos mexicanos”



Завдання “Famosos históricos en la película de Coco”

Завдання “Ofrenda de la familia Rivera” передбачає перевірку знань тематичних лексичних одиниць. Натиснувши на різнокольорові кульки поруч із предметами вівтаря, із запропонованих лексичних одиниць треба обрати правильну (представлена на зеленому фоні). У разі неправильного виконання завдання лексична одиниця представлена на рожевому фоні. Умовою успішного виконання завдання слугує компетентність у техніці читання на рівні ізольованих слів і словосполучень.

Отже, цільовими для формування в методичній розробці “Actividades interactivas para la película de Coco” поряд із лінгво-соціокультурною компетентністю є іспаномовні компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності – читанні й аудіюванні, мовні граматична й лексична компетентності й компетентність у техніці читання.

Методична розробка “Los alebrijes de Coco” вміщує три завдання. Перше завдання “Comprensión de lectura / auditiva” передбачає читання чи аудіювання тексту про походження “el alebrije” – яскраво розфарбованої мексиканської народної іграшки, яка зображає фантастичну істоту. Друге завдання “Crea tu propio alebrije” передбачає два види роботи: ознайомлення з частинами тіла Пепіти – персонажу мультфільму і створення власної “el alebrije” з опертям на запропоновані в таблиці зображення тварин, птахів, комах. Якщо ж зображених тварин бракує, завдання “Animales endémicos mexicanos” уможливило перехід на сторінку художника Марео Флореса. Отже, цільовими для формування в методичній розробці “Los alebrijes de Coco” поряд із лінгво-

соціокультурною компетентністю є іспаномовні компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності – читанні й аудіюванні та мовна лексична компетентність (тема «Фауна»).

Водночас опрацювання навчальних матеріалів обох методичних розробок студентами – майбутніми вчителями й викладачами іспанської мови сприяє формуванню в них методичної компетентності, зокрема щодо навчальних прийомів використання автентичних мультфільмів як засобів формування різних видів іспаномовної комунікативної компетентності.

Саме для допомоги молодим учителям і викладачам іспанської мови, а також з нагоди 50-річчя проведення олімпійських ігор у Мехіко цей же авторський колектив розробив навчальні матеріали “Unidad didáctica para trabajar la película Coco”. На відміну від двох попередніх розробок, цільовими для формування в цій розробці поряд із лінгвосоціокультурною компетентністю (El día de muertos en México, famosos de México, arte popular mexicano, música mexicana, geografía de México) є лексична (La familia, partes del cuerpo, descripciones física y de ropa, animales) і граматична (Preposiciones y adverbios de lugar, pretérito indefinido) компетентності як різновиди мовної компетентності і компетентність у говорінні й письмі (Formular hipótesis, expresar opinión, describir) як продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Опрацюванню цих навчальних матеріалів передують перегляд школярами й студентами мультфільму «Coco», тому завдання розподілено за етапами «до перегляду» – *previsionado* (El Día de Muertos; Predicción de contenidos; Vocabulario del Día de Muertos) і «після перегляду» – *posvisionado*:

- La familia Rivera.
- Las ofrendas o altares de Día de Muertos.
- Los alebrijes de Coco.
- Actividad: Comprensión lectora.

- Animales endémicos de México.
- Crea tu alebrije.
- La música en Coco.
- Canción “Recuérdame”.
- “La Llorona” (La Llorona en Coco y en Frida, comparación).
- La música popular mexicana.
- Recorrido por México a través de Coco.
- Famosos de México.
- Reflexiones finales.
- Citas de la película.
- Reflexión final.
- Escribimos una reseña.
- Evaluación.

Також пропонується рубрика для вчителя й викладача іспанської мови, що вміщує Soluciones; Transcripciones; Glosario.

Одним із завдань післяпереглядового етапу є “La Llorona” (La Llorona en Coco y en Frida, comparación). Задля успішного виконання завдання школяр і студент мають знати цю легенду. Тому співавтори Даніеля Ернандеса пропонують текст “La leyenda de la Llorona en la cultura popular Mexicana” (мовний рівень B1) для читання чи аудіювання з післятекстовим завданням задля перевірки його розуміння.

Висновки. Таким чином, присвячені Día de Muertos навчальні матеріали професійного блогу ProfeDeELE, розроблені з опертям на повнометражний мультфільм «Coco», націлені на формування у школярів і студентів, передусім, лінгвосоціокультурної, а також інших складників іспаномовної комунікативної компетентності. При цьому вчителі й викладачі іспанської мови вітчизняних закладів середньої й вищої освіти можуть використати їх як опору для розроблення авторських навчальних матеріалів із метою формування міжкультурної компетентності, зокрема, щодо традицій ушанування пам’яті померлих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Авторські блоги викладачів іспанської мови: суперники чи соратники. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії* : Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький : РВВ ЦДПУ імені Володимира Винниченка, 2018. С. 23–25.
2. Бігич О. Б. Блоги як сучасні засоби формування міжкультурної компетентності. *Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2017. Вип. 29. Том 2. С. 18–21.
3. Бігич О. Б. Мультфільм на уроці іноземної мови. URL: http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/5_97547.doc.htm
4. Escudero Álvarez F., Silva-Stieng I. La leyenda de la Llorona en la cultura popular Mexicana. URL: <https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/la-leyenda-la-llorona-mexico/>
5. Hernández Ruiz D., Silva-Stieng I., Blasco Rubio M., Escudero Álvarez F. Actividades interactivas para la película de Coco. URL: <https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/coco/>
6. Silva-Stieng I., Escudero Álvarez F., Blasco Rubio M., Hernández Ruiz D. Los alebrijes de Coco. URL: <https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/alebrijes-coco/>
7. Silva-Stieng I., Escudero Álvarez F., Blasco Rubio M., Hernández Ruiz D. Unidad didáctica de la película Coco. URL: <https://www.profedelee.es/profesores/unidad-didactica/pelicula-coco/>

REFERENCES

1. Bihych O. B. Avtors'ki blohy vykladachiv ispans'koi movy: supernyky chy soratnyky [Authors' blogs of the lecturers of Spanish language: rivals or sympathizers]. *Inozemna mova u profesijnij pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii* : Zbirnyk tez dopovidej II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. Kropyvnyts'kyj : RVV TsDPU imeni Volodymyra Vynnychenka, 2018. Pp. 23–25 [in Ukrainian].
2. Bihych O. B. Blohy yak suchasni zasoby formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti [Blogs as the modern tools of the developing of intercultural competence]. *Naukovyj Visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia Filolohiia*. 2017. Nr. 29. Vol. 2. Pp. 18–21 [in Ukrainian].
3. Bihych O. B. Mul'tfil'm na urotsi inozemnoi movy [Cartoon in the foreign language lesson]. URL: http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/5_97547.doc.htm [in Ukrainian].
4. Escudero Álvarez F., Silva-Stieng I. La leyenda de la Llorona en la cultura popular Mexicana. URL: <https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/la-leyenda-la-llorona-mexico/>
5. Hernández Ruiz D., Silva-Stieng I., Blasco Rubio M., Escudero Álvarez F. Actividades interactivas para la película de Coco. URL: <https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/coco/>
6. Silva-Stieng I., Escudero Álvarez F., Blasco Rubio M., Hernández Ruiz D. Los alebrijes de Coco. URL: <https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/alebrijes-coco/>
7. Silva-Stieng I., Escudero Álvarez F., Blasco Rubio M., Hernández Ruiz D. Unidad didáctica de la película Coco. URL: <https://www.profedelee.es/profesores/unidad-didactica/pelicula-coco/>

УДК 378.147:81'243
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166121>

Оксана БОГДАНОВА,
orcid.org/0000-0002-4609-7675
старший викладач кафедри філології, перекладу
та мовної комунікації
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна), *o.v.bogdanova@ukr.net*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ СПРИЙМАННЯ І РОЗУМІННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, СПРЯМОВАНОЇ НА РОЗВИТОК ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ КУРСАНТІВ

У статті відображені теоретичні основи методики навчання іношомовного спілкування, спрямованої на формування дискурсивної компетенції курсантів. Представлена розробка методики формування дискурсивної компетенції у курсантів у процесі породження і сприйняття певних типів дискурсів. Сприймання і розуміння мовлення є одним із двох основних моментів мовленнєвої діяльності, протилежних словесному вираженню власних думок. Спираючись на професійні знання курсанта, його власний життєвий досвід, ставлення до вивчення іноземної мови та враховуючи дидактичні принципи у викладі навчального матеріалу, викладач, здійснюючи методичний супровід, веде курсанта до поступового розширення його іношомовної соціокультурної компетенції.

Ключові слова: іношомовне спілкування, дискурс, дискурсивна компетенція.

Oksana BOGDANOVA,
orcid.org/0000-0002-4609-7675
Senior Lecturer of the Department of Philology,
Translation and Lingual Communication,
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkov, Ukraine), *o.v.bogdanova@ukr.net*

THEORETICAL BASIS OF THE METHOD OF COMPREHENSION AND APPREHENSION OF FOREIGN LANGUAGE, DETERMINED TO DEVELOP THE DISCUSSIVE COMPETENCE OF CADETS

Theoretical bases of teaching method of foreign intercourse, aimed at forming of discursive competence of cadets are reflected in the article. The article reflects the theoretical foundations of the methodology of teaching foreign language communication aimed at forming the discursive competence of the cadets. The development of a method for the formation of discursive competence in the process of generation and perception of certain types of discourses are presented. Perception and understanding of speech is one of the two main moments of speech activity, contrary to the verbal expression of their own thoughts. Usually, perception is interpreted as a subjective reflection of objects or phenomena of the objective world, due to their direct influence on our senses. When they say that cadets should understand foreign texts logically, it turns out that this understanding is reduced to understanding only the language shell, which from a psychological point of view in this sense does not need. Observations on pairs of a foreign language testify to the fact that the cadets are indeed often accustomed to a discursive understanding of foreign texts, when first of all lexicographic and grammatical features of the text are comprehended, and the semantic content of the text is understood only in the translation into his native language. Based on the professional knowledge of the cadet, his own life experience, his attitude to the study of a foreign language and taking into account the didactic principles of accessibility, continuity in the presentation of the teaching material, the teacher, carrying out methodological support, leads the cadet to gradually expand his foreign-language socio-cultural competence. It should be borne in mind that all types of foreign language activities in the classroom should be motivated, have a practical professional orientation and pragmatic value.

Key words: foreign intercourse, discourse, discursive competence.

Постановка проблеми. Важливою метою навчання іноземної мови курсантів є розвиток іношомовної комунікативної компетенції. У процесі навчання іноземних мов спостерігається взаємовплив мовної компетенції рідною мовою і мовної компетенції іноземною мовою. Розвиток міжкультурної мовної компетенції, необхідної для

використання мови як засобу спілкування в іношомовному полікультурному середовищі, навряд чи можливий без паралельного формування і розвитку відповідної соціокультурної компетенції. Ми визначаємо шляхи формування компетенції на теоретичному рівні, вивчаючи дискурсивну компетенцію, тобто методику сприйняття та розу-

міння іншомовного спілкування, в результаті використання якої формується дискурсивна компетенція. Ця методика виконується шляхом одночасного формування всіх типів компетенції, що у своїй сукупності утворює комунікативну компетенцію. Саме ці фактори зумовлюють актуальність статті.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розробка методики формування дискурсивної компетенції у курсантів у процесі породження і сприйняття певних типів дискурсів у сфері усного офіційного спілкування, а саме на розвиток у курсантів мовних спеціальностей рис вторинної мовної особистості на вербально-семантичному рівні – у процесі оволодіння мовними засобами і структурою досліджуваних типів дискурсів.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом науковці (С. В. Бобова, Н. Г. Валєєва, Н. Н. Гавриленко, Е. В. Тихомирова, О. Л. Федорова та ін.), вирішуючи ряд завдань в області теорії і практики навчання іноземних мов, застосовували послідовне ознайомлення з різними типами та жанрами текстів, які стосуються певних сфер спілкування.

Виклад основного матеріалу. Реалізація цієї методики здійснюється на основі змісту навчання іншомовного спілкування, яке забезпечує формування дискурсивної компетенції. До нього входять певні компоненти:

- типи дискурсів і відповідні їм реальні дискурси, необхідні для здійснення міжкультурної комунікації студентів;
- мовний матеріал, необхідний для створення й розуміння дискурсів;
- соціальний контекст, на основі якого здійснюється породження та сприйняття будь-якого реального дискурсу і який містить комунікантів, їхні фонові знання, сфери і ситуації спілкування;
- комунікативні цілі й наміри комунікантів, які зумовлюють їх мовну і немовну поведінку в процесі спілкування;
- уміння й навички іншомовного спілкування, що є необхідною умовою для створення смислового сприйняття дискурсів (Кучеренко, 2000: 110).

Сприймання й розуміння мовлення є одним із двох основних моментів мовленнєвої діяльності, протилежних словесному вираженню власних думок. Зазвичай сприймання витлумачується як суб'єктивне відображення предметів або явищ об'єктивного світу, зумовлене їхнім безпосереднім впливом на наші органи чуття. Отже, фізіологічно сприйняття припускає першосигнальну діяльність мозку (Кулиш, 1982: 98).

Що ж стосується розуміння, то воно – відображення зв'язків і стосунків, нерозривно пов'язане з

мовою і мовленням, а тому завжди свідоме. Фізіологічно розуміння пояснюється діяльністю другої сигнальної системи. Психологічно розуміння характеризується осмисленням того, що сприймається, тому воно і виявляється завжди у формі словесного дискурсивно-логічного мислення. У людини є дві сигнальних системи, з яких перша приводиться в дію впливом предметних подразників, а друга функціонує лише під впливом словесних подразників. На цій підставі і варто розрізнити сприймання мовлення як першосигнальний процес і розуміння мовлення як другосигнальний процес.

Отже, істотної психологічної різниці між сприйманням і розумінням мовлення рідною мовою і сприйманням та розумінням мовлення іноземною мовою немає і не може бути. І в тому, і в іншому разі чуттєво сприймається мовна оболонка думок, дискурсивно-логічно розуміється зміст мовлення. Інтуїтивне ж розуміння мовлення іноземною мовою так само неможливе, як неможливе воно й рідною мовою (Артемов, 1969: 89).

Коли говорять, що курсанти мають розуміти іноземні тексти логічно, то виявляється, що це розуміння зводиться до розуміння лише мовної оболонки, що із психологічної точки зору в такому розумінні зовсім не потрібне (за умови практичного володіння мовою). Спостереження на парах іноземної мови свідчать про те, що курсанти дійсно бувають часто привчені лише до дискурсивного розуміння іноземних текстів, коли усвідомленню піддаються, насамперед, лексико-граматичні особливості тексту, а значеннєвий зміст тексту розуміється лише в перекладі його рідною мовою. Психологічно ж читання без розуміння не є читанням, тому що основна мета і його основний зміст полягають саме в тому, щоб зрозуміти, що читається, а не в тому, щоб правильно сприйняти мовну оболонку (Бенедиктов, 1974: 67). З іншого боку, не можна привчити курсантів до дискурсивно-логічного розуміння іноземних текстів, коли ці тексти піддаються спочатку граматичному розбору, а потім робиться їхній переклад. Інакше кажучи, не можна здійснювати переклад із метою розуміння, а треба домагатися без перекладного розуміння іншомовних текстів. Іноді говорять про те, що без перекладне розуміння іноземних текстів саме і є наслідком перекладу, тому що переклад дозволяє мати думки, які потім зв'язуються з іншомовними формулюваннями.

З точки зору професійної педагогіки механізм взаємодії професійної підготовки курсанта і розширення його іншомовної соціокультурної компетенції передбачають дотримання певної послідовності в накопиченні соціокультурних знань з

опорою на знання, отримані в процесі вивчення профільних дисциплін, і філософське положення про перехід кількості в якість.

Спираючись на професійні знання курсанта, його власний життєвий досвід, ставлення до вивчення іноземної мови та враховуючи дидактичні принципи доступності, наступності у викладі навчального матеріалу, викладач, здійснюючи методичний супровід, веде курсанта до поступового розширення його іншомовної соціокультурної компетенції. При цьому варто враховувати, що всі види іншомовної діяльності на заняттях мають бути мотивованими, мати практичну професійну спрямованість і прагматичну цінність (Жинкин, 1982: 73). Механізм взаємодії професійної підготовки курсанта і розширення його іншомовної соціокультурної компетенції включає такі етапи:

1) активізація відомого лексичного матеріалу з теми паралельно з відтворенням професійних знань із профільної дисципліни;

2) введення нових соціокультурних понять з опорою на порівняння явищ;

3) наповнення нових понять зрозумілим змістом через наведення прикладів із професійної діяльності;

4) закріплення нових понять шляхом застосування у стандартних ситуаціях.

Дотримання такого поетапного алгоритму взаємодії професійної підготовки курсанта і розширення його іншомовної соціокультурної компетенції сприяють зміцненню міждисциплінарних зв'язків, забезпеченню стійкого інтересу курсантів до вивчення іноземної мови, розвитку мовлення, усвідомленню необхідності враховувати соціокультурні відмінності в майбутній професійній діяльності, толерантного ставлення до носіїв чужої мови і культури.

Значення англійської мови в сучасному світі настільки велике, що її знання не є привілеєм і розкішшю. Колись і комп'ютери, так само як мобільні телефони, могли собі дозволити лише люди певного соціального класу. Нині такі речі є предметами першої необхідності. Те саме можна сказати і про англійську мову. Її вивчають в усіх освітніх закладах (школах, університетах), на курсах. А в наш час цифрових технологій той, хто бажає, може вивчити англійську дистанційно, не виходячи з дому. Освічена людина просто зобов'язана володіти англійською мовою, оскільки саме вона є ключем до подальшої самоосвіти та самовдосконалення (Деркач, 1991: 150).

Також задля розвитку комунікації в нашому дослідженні пропонуємо вправи, які спрямовані на покращення рівня розуміння та сприйняття іноземної мови в курсантів, та розглянемо кілька

термінів. Вільне володіння мовою – це можливість чіткого читання тексту з відповідною швидкістю. Ви можете сказати читачеві, як гладко звучать слова при читанні вголос. Читач, який не розвинув навички швидкого читання, може звучати більш переривчасто, спотикатися над словами і читати монотонним голосом.

Перегляньте нижченаведений текст:

He remembered Michael Novgin, the Hunter, leaping and twirling in that outrageous and fantastic forest that the brain of Ambrose Vandel had conceived. And he remembered the lovely flying Hind, eternally pursued, eternally desirable – a golden beautiful creature with horns on her head and twinkling bronze feet. He remembered her final collapse, shot and wounded, and Michael Novgin standing bewildered, with the body of the slain Deer in his arms (Christie, 1939: 144).

Прочитайте текст вголос. Подумайте, які слова ви підкреслюєте, а якими ви показуєте розуміння тексту, коли ви читаете. Можливо, ви прочитали перші кілька речень задумливим тоном. Ці елементи показують нам, де вільність пов'язується з розумінням.

Розуміння мови – це здатність розуміти і інтерпретувати фрагмент тексту. Це включає в себе не просто опис того, про що йдеться, а й глибоке розуміння змісту тексту та підключення його до інших областей. Часто, коли викладачі вчать розумінню мови, вони зосереджуються на основних моментах (Хто? Що? Де? Коли? Чому? Як?), але розуміння фактично виходить за межі того, щоб запитати: «Чому цей текст важливий?» і «Як я можу підключити його до себе, до інших текстів, які я читав, і до навколишнього світу?»

Для того щоб допомогти курсантам стати найкращими, треба не просто перевіряти швидкість і точність курсанта або слухати, як добре курсант читає текст, викладачі мають запропонувати більш комплексний підхід. Оскільки курсанти дорослішають і підбирають складніші тексти, фокус зміщується від вільного мовлення і зосереджується більше на розумінні, але викладачі мають все ще моделювати навички володіння мовою, щоб допомогти курсантам продовжувати «будувати» ключові навички розпізнавання та розуміння слів.

Викладачі можуть використовувати наведені нижче стратегії, щоб переконатись, що вони навчають як вільному володінню, так і розумінню на парі.

Попередній перегляд тексту.

Перш ніж читати будь-який текст, потрібен час, щоб переглянути його: подивитися на назву, ім'я автора, макет і будь-які ілюстрації, що з'являються. Це допомагає читачеві отримати розуміння ідеї,

перш ніж читати текст. Часто ці функції можуть надавати підказки, щоб допомогти читачам розшифрувати більш складні слова в тексті.

Наприклад, якщо курсант читає книгу про динозаврів, він або вона, можливо, чули слово «юрський», але ніколи не бачили його в друкованому вигляді. Якщо курсант попередньо перегляне книгу, коли він або вона зустрине нове слово і намагається пригадати його, то мозок скаже: «Гей, це звучить як слово «юра», яке я чув про шоу про динозаврів».

Ілюстрації також можуть допомогти з легкістю та розумінням. У книжці з малюнками читач може помітити, що слова, які він читає, схоже, не відповідають зображенню на сторінці. Це може бути ознакою того, що читач не читає правильних слів або не повністю розуміє текст. Зображення може спонукати читача повернутися і спробувати знову або поставити запитання, щоб викладач дізнався, що щось не так.

Поговоріть із текстом.

Навчіть читачів говорити з текстом, коли вони читають. Практикуйте робити прогнози і задавати питання, коли вони читають. Ви можете моделювати це для курсантів, коли читаєте вголос. Говоріння з текстом може уповільнити швидкість курсанта, але підвищити точність, і це, безумовно, покращить розуміння, оскільки читач зупиниться і подумає: «Що насправді говорить текст?» і «Що буде далі?»

Навчайте словника.

Виходьте за рамки орфографії та вимови, навчайте словникового запасу, міне час, перш ніж прийде вільне володіння та розуміння у курсантів. Наприклад, курсант може прочитати слово «пустеля», але чи використовує курсант правильну вимову в контексті?

Навчайте частин слова.

Поряд зі словником, частини слова можуть допомогти курсантам вільно вимовляти слова. Коли курсанти вивчають префікси, суфікси і коріння слів, вони не тільки дізнаються, як вимов-

ляють ключові компоненти слів, але й дізнаються, як ці компоненти змінюють значення слова.

Модель хорошого читання.

Ви коли-небудь чули читача, який дійсно робить текст живим? Якщо ви цього не зробили, подивіться на дитячого оповідача. Набагато простіше зрозуміти історію, коли вона добре читається.

Зупинка і перевірка розуміння.

Щоразу, коли ви читаєте щось на парі, зупиняйтеся і запитуйте: «Що це означає?» або «Що сказав текст?» Це особливо важливо, оскільки курсанти читають більш складні тексти. Наприклад, коли курсанти читають Шекспіра, вони часто вимовляють слова добре, але коли ви зупиняєтеся, щоб запитати їх, що вони тільки-но прочитали, вони не мають поняття. Те ж саме можна сказати і про високонауковий текст, де курсанти знають слова, але насправді не розуміють змісту. Зупиняючись, щоб перевірити розуміння, ви можете побачити, чи дійсно курсанти розуміють, що вони читають, або просто мають високу швидкість і точність.

Читайте.

Найважливіше, щоб курсанти часто читали. Допоможіть їм вибирати тексти, що відповідають їхнім інтересам і рівню читання. Чим більше курсанти піддаються читанню, тим більше шансів, що вони матимуть розвиток у навичках читання та розуміння. Не зосереджуйтеся так сильно на оцінці курсантів або на їх завданнях, пов'язаних із книгами. Замість цього зробіть читання більш цікавим і приємним, просто говорячи про те, що вони читають, і дайте їм змогу прочитати вам.

Висновки. Отже, в цьому дослідженні були розглянуті основні теоретичні положення, необхідні для створення науково обґрунтованої методики формування дискурсивної компетенції курсантів мовних спеціальностей у сфері іншомовного спілкування, а також визначені умови, за яких відбувається формування дискурсивних умінь, сформовані критерії та показники, виокремлені методи та принципи навчання, відповідно до яких розроблено систему вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1969. 279 с.
2. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск : Изд-во БГУ, 1974. 152 с.
3. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогична евристика: мистецтво оволодіння іноземною мовою. Москва : Педагогіка, 1991. 210 с.
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Политиздат, 1982. 250 с.
5. Кулиш Л. Ю. Психолінгвістическіе аспекты восприятия устной иноязычной речи. Зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего. Киев : Вища школа, 1982. 208 с.
6. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московский ордена дружбы народов лингвистический университет. Москва, 2000. 176 с.
7. Christie A. Labours of Hercules. New York ; L. : 1939. 354 p.

REFERENCES

1. Artyomov V. A. Psychology of teaching foreign languages. M. : Enlightenment, 1969. 279 p. [in Russian]
2. Benedict B. A. Psychology of mastering a foreign language. Minsk : BSU Publishing House, 1974. 152 p. [in Russian]
3. Derkach A. A., Scherbak S. F. Pedagogical Heuristics: Mystics of Earth and Earth. M. ; Pedagogy, 1991. 210 p. [in Russian]
4. Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. M. : Politizdat, 1982. 250 p. [in Russian]
5. Kulish L. Yu. Psycholinguistic aspects of the perception of spoken foreign language. The dependence of perception on the speaker's speech characteristics. K. : Vishcha Shkola, 1982. 208 p. [in Russian]
6. Kucherenko O. I. Formation of discursive competence in the field of oral communication (French, non-linguistic university) : dis. ... kand. ped. sciences : 13.00.02 / Moskovsky Order of Peoples' Friendship Linguistic University. Moscow, 2000. 176 p. [in Russian]
7. Christie A. Labours of Hercules. New York ; L. : 1939. 354 p.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166122>

Наталія БОЖКО,
orcid.org/0000-0003-0685-5037
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії
(Харків, Україна) natvb@ukr.net

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНОЇ ТА ЕЛЕКТРОННОЇ ДИДАКТИКИ

У статті розглянуто сутність поняття «електронна дидактика», що розглядає теоретичні основи освіти в умовах електронного навчання. Здійснено порівняльний аналіз традиційної та електронної дидактики за основними поняттями та категоріями. Визначені особливості електронної дидактики, предмет та об'єкт її дослідження. Охарактеризовано зміст, принципи, методи, форми та засоби навчання за умов електронного навчання. Показано, яким чином видозмінюються перелічені компоненти навчального процесу в умовах інформатизації освіти.

Ключові слова: дидактика, електронна дидактика, зміст, принципи, методи, форми, засоби електронного навчання.

Natalia BOZHKO,
orcid.org/0000-0003-0685-5037
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Pedagogics,
Methodology and Management of Education Department
of the Ukrainian Engineering Pedagogic Academy
(Kharkiv, Ukraine) natvb@ukr.net

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND ELECTRONIC DIDACTICS

The article deals with the comparative analysis of traditional and electronic didactics on the basic concepts and categories. The essence of the concept of "didactics" and "electronic didactics" is considered. It has been determined that electronic didactics examines the theoretical foundations of education in the conditions of e-learning, aimed at solving problems related to the peculiarities of the introduction of information technologies in educational sciences actively used in the learning process. The object of electronic didactics is the educational process implemented in the information and educational environment. The subject of electronic didactics are the regularities of the educational process in the virtual information environment and the corresponding laws and methods and forms of its organization. The content, principles, methods, forms and means of teaching in the conditions of electronic learning are characterized. It is shown how the listed components of the educational process are modified in the conditions of informatization of education. The content of education in the conditions of implementation in the informational and educational environment changes the format from the traditional to the electronic. There are principles of e-learning (multimedia, interactivity, activities, supporting a friendly environment, personally mediated interaction, openness of communicative space), based on general-edict principles. Methods of e-learning are methods of both the co-operation of the teacher and students (students) and the independent activities of the latter with respect to the acquisition of knowledge, skills and abilities (video lectures, lessons, communication with the teacher through Skype, text files, photos and videos, electronic testing, simulators of professional activity, simulation of processes, virtual laboratories). Forms and methods of e-learning are based on active and independent ways of acquiring knowledge (video lecture, internet conference, virtual tour, on-line seminar). E-Learning Tools are e-learning resources, compiled on the basis of non-linear ways of providing information and interactivity (electronic textbooks, libraries, catalogs, training complexes, 3D technologies).

Key words: didactics, electronic didactics, content, principles, methods, forms, means of electronic learning.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти переживає період модернізації, пов'язаний із широким впровадженням в освітній процес інформаційних та телекомунікаційних технологій. Це зумовлює актуальність заміни традиційної парадигми освіти на нову, в основу якої покладено системно-діяльнісний, компетентнісний підходи, що вимагають створення нових дидактичних форм, методів і засобів навчання.

Дидактика традиційно розглядається як галузь педагогіки, предметом якої є теорія освіти та навчання, закономірності, принципи, цілі, зміст, форми, методи, засоби, організація навчального процесу та його результати.

Дидактика в умовах інформаційного суспільства спрямована на рішення проблем, пов'язаних з особливостями впровадження в освітні науки інформаційних технологій, які активно викорис-

товуються в процесі навчання, забезпечують автоматизацію пошуку, збору, зберігання та обробки даних, візуалізацію і віртуалізацію інформації, дають змогу вести інтерактивний діалог на основі реалізації зворотного зв'язку користувача і комп'ютерної системи.

Відповідно, дидактика перестає трактувати процес навчання як передавання знань від педагога до учня (студента), а набуває ознак теорії електронного навчання, що дає підстави говорити про нову парадигму – інфокогнітивну, яка й зумовлює необхідність вести мову про появу електронної дидактики (Співаковська, 2016: 111).

Аналіз досліджень. Термін, який позначив предметну область уявлення закономірностей навчання у вигляді, що забезпечує їх реалізацію засобами інформаційно-комунікаційних технологій, був введений академіком А. І. Бергом в 1966 році. Цим терміном була «кібернетична педагогіка». Розробка кібернетичної педагогіки виходила з необхідності створення спеціальних пристроїв для ефективного й оперативного управління навчанням, які мають автоматизувати функцію взаємодії педагога з кожним учнем у процесі його навчання (Маркова, 2007: 73). Однак ідея розробки «кібернетичної педагогіки» не була прийнята педагогічним співтовариством.

Практична необхідність розробки «кібернетичної педагогіки» виникла на початку ХХІ століття. На цей раз її необхідність була усвідомлена і педагогами і розробниками комп'ютерних систем навчання. Саме поняття «кібернетична педагогіка» дістало змін і нині в науково-педагогічній літературі зустрічаються такі поняття: комп'ютерна дидактика, електронна дидактика (е-дидактика), E-didactics.

Електронна дидактика є теоретичним базисом електронного навчання (синонімами якого є дистанційне навчання, навчання із застосуванням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання, навчання за допомогою інформаційних та електронних технологій), але сам він залишається мало розробленим.

Були спроби вчених дослідити мету, об'єкт, предмет електронної дидактики, процеси, що в ній відбуваються, суб'єктів електронного навчання (Фролов, 2011). Науковець А. М. Печніков розглядає мету та зміст електронної дидактики, процес організації електронного навчання на її основі (Печніков, 2013).

Дослідження М. А. Чошанова присвячене аналізу еволюції поглядів на дидактику, можливості її інтеграції з інженерією, внаслідок чого з'являється дидактична інженерія, яку можна

визначити як серію кроків педагога з аналізу, розробки та конструювання навчальних продуктів і їх використання в освітньому процесі з метою отримання очікуваних результатів навчання (Чошанов 2013: 694).

Є приклади застосування електронної дидактики в навчанні іноземних мов із деякою трансформацією назви «електронна лінгводидактика» (Гарцов, Гарцова, 2013: 58).

У роботі С. О. Щеннікова розглядаються дидактичні основи електронного навчання: наукові підходи, що лежать в основі сучасної дидактики електронного навчання; принципи дидактики електронного навчання та форми організації освітнього процесу (Щенніков, 2010).

Основні теоретичні положення дидактики в умовах електронного навчання (предмет, задачі, зміст, форми та методи навчання) здійснили спробу розробити Л. М. Чиркова та Л. М. Борщик (Чиркова, Борщик, 2014).

У своїй роботі О. В. Оспеннікова конкретизує назву терміна «електронна дидактика» і визначає його як «електронну дидактику мультимедіа» (Оспеннікова, 2005: 18). У ньому зафіксована принципово важлива для розробки теорії організації навчального процесу характеристика нового інформаційного середовища – його мультимедійний характер (різноманіття форм уявлення інформації та способів інформаційного обміну).

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз традиційної та електронної дидактики за категоріальним апаратом.

Виклад основного матеріалу. Перш за все визначимось з формулюванням понять «дидактика» та «електронна дидактика».

Дидактика (від грецького *didaktikos*, що означає «повчати», і *didasko* – «вивчати») як самостійний розділ педагогіки і як самостійна наука розглядає теорію освіти і навчання. Вона розкриває теоретичні основи освіти в їх найбільш загальному вигляді: виявляє закономірності, принципи навчання й виховання, завдання, зміст освіти, форми і методи викладання і навчання, стимулювання і контролю в навчально-виховному процесі [2].

Якщо стосовно визначення поняття «дидактика» в традиційному сенсі погляди вчених збігаються, то стосовно поняття «електронна дидактика» однозначне ствердження знайти важко. Наведемо кілька варіантів.

Електронна дидактика – сукупність принципів, методів і закономірностей навчання із застосуванням технічних засобів навчання та комунікації (Чошанов 2013: 692).

Електронна дидактика – це сукупність знань, процесів і стратегій, орієнтованих на гарантоване формування в процесі дистанційного навчання в учнів таких компетенцій, які б відповідали конкретно заданому рівню їх освоєння (Печніков, 2013: 337).

Електронна дидактика – це область сучасної дидактики, що досліджує закони, закономірності, принципи і засоби електронного навчання, що застосовуються з метою дистанційного придбання компетенцій тими, хто навчається (Фролов, 2011: 136).

Електронна дидактика мультимедіа (ЕДМ) – це теорія навчання на основі використання різноманітних форм представлення інформації та способів інформаційного обміну (Оспеннікова, 2005: 18).

Оскільки термін для позначення нової області сучасної дидактики, пов'язаної з інформатизацією освіти, остаточно не визначений, деякі вчені застосовують поняття «*дидактика в умовах інформаційного суспільства*», яка спрямована на рішення проблем, пов'язаних з особливостями впровадження в освітні науки інформаційних технологій, що активно використовуються в процесі навчання, забезпечують автоматизацію пошуку, збору, зберігання і обробки даних, візуалізацію і віртуалізацію інформації, дають змогу вести інтерактивний діалог на основі реалізації зворотного зв'язку користувача і комп'ютерної системи (Чиркова, Борщик, 2014: 221).

Об'єктом традиційної дидактики є навчальний процес у закладах освіти.

За визначенням І. М. Фролова, *об'єктом електронної дидактики* є електронне навчання (Фролов, 2011: 136). Але, на нашу думку, більш точним є таке визначення цього поняття: *об'єктом дидактики в сучасних умовах інформатизації освіти* стає навчальний процес, реалізований в інформаційно-освітньому середовищі і спрямований на розвиток і реалізацію інтелектуального потенціалу учнів, досягнення освітніх цілей у відповідності з рівнем розвитку інформаційного суспільства (Чиркова, Борщик, 2014: 222).

Предметом традиційної дидактики є визначення мети і завдань навчання в закладах освіти, окреслення змісту освіти, виявлення закономірностей процесу навчання, обґрунтування принципів і правил навчання, визначення форм, методів, прийомів навчання, розробка засобів навчання.

Предметом електронної дидактики є закономірності навчального процесу у віртуальному інформаційному середовищі і відповідні цим закономірностям методи і форми його організації (Чиркова, Борщик, 2014: 222).

З огляду на наведені вище поняття можна зазначити, що електронна та традиційна дидактика як предмет розглядають закономірності навчального процесу загалом (зміст, принципи, засоби, форми та методи навчання), але в умовах інформатизації освіти всі ці складові компоненти видозмінюються. Наступний етап порівняльного аналізу проведемо за основними поняттями дидактики, до яких належать зміст, принципи, методи, засоби та форми навчання.

Зміст освіти – це чітко визначена сукупність систематизованих знань, вмінь та навичок, а також правил та норм поведінки, якими мають оволодіти учні у процесі навчання в навчальному закладі певного типу (Дидактичні основи професійної освіти, 2017).

Зміст освіти знаходить відбиття в таких документах та матеріалах: освітньо-професійні програми; навчальні плани; типові й робочі навчальні програми навчальних дисциплін; дидактичні матеріали у вигляді плану викладення навчальної теми, тексту чи конспекту з теми; навчально-методичне забезпечення навчального процесу (Дидактичні основи професійної освіти, 2017).

Зміст освіти за умов реалізації в інформаційному-освітньому середовищі змінює формат представлення з традиційного на електронний.

Електронний формат – це інноваційне науково-технічне явище суспільного життя, в якому створюється і функціонує освітній контент нового покоління, що володіє інноваційними методичними та дидактичними закономірностями (Гарцов, Гарцова, 2013: 59).

Прикладом електронного формату змісту освіти може бути дистанційний курс навчання з певної дисципліни.

Принципи навчання – це основні положення організації процесу навчання.

Процес навчання відбувається з урахуванням загальнодидактичних (є загальними стосовно здійснення навчального процесу в будь-якому закладі освіти) та специфічних (стосуються здійснення навчального процесу в закладі освіти певного типу) принципів.

Для організації процесу електронного навчання застосовуються як загальнодидактичні принципи, які модернізуються інноваційними властивостями та (в деяких випадках) змінюють свою назву, так і специфічні. Охарактеризуємо деякі із загальнодидактичних принципів стосовно здійснення освітнього процесу в електронному форматі.

Традиційний дидактичний принцип наочності видозмінюється на *принцип мультимедійності*, який полягає в одночасному поданні всіх видів

наочності (текст, графіка, звук, відео, мультиплікація) та одночасному впливі на основні перцептивні канали того, хто навчається (зоровий, аудитивний).

Традиційний принцип систематичності та послідовності, що передбачає суворий логічний порядок викладання навчальної дисципліни, поступове оволодіння знаннями та вміннями, встановлення зв'язків між окремими темами однієї або кількох навчальних дисциплін, доповнюється такими поняттями, як педагогічний веб-дизайн та гіперзв'язок.

Педагогічний веб-дизайн являє собою систему, яка формує єдиний стиль реалізації електронного освітнього середовища, його компонентної та елементної бази, забезпечує цілісність, системність навчального процесу, його дидактичну, методичну та професійну спрямованість.

Гіперзв'язок дає змогу пов'язувати веб-сторінки та різні навчальні модулі в єдиний навчально-методичний комплекс, що значною мірою систематизує навчальний матеріал за аспектами та рівнями навчання.

Традиційний дидактичний принцип активності видозмінюється на *принцип інтерактивності*, який забезпечує численні форми інтерактивної взаємодії того, хто навчається з навчально-методичним матеріалом, що дає змогу кардинально розширити сектор самостійної роботи (учня) студента, в тому числі і в мережі.

Традиційний дидактичний *принцип індивідуального і диференційованого підходу у навчанні* спрямований на пошук можливостей гармонійного поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, змінює своє трактування та передбачає відбір, конструювання особистісно орієнтованого змісту відповідно до індивідуальних потреб кожного учня (студента).

Специфічними для електронного навчання є такі принципи:

– *принцип діяльності*, який означає, що зміст навчальних матеріалів вибудовується навколо основних видів діяльності того, хто навчається, а організація процесу навчання ґрунтується на рефлексії учнем (студентом) власного досвіду і результатів своєї навчальної діяльності;

– *принцип підтримуючого дружнього середовища* – можливість здійснення певних комунікацій в інтернеті дозволяє знімати психологічні бар'єри (страх взятої на себе відповідальності, боязнь невдачі);

– *принцип особистісно опосередкованої взаємодії* (реалізується за умови змішаної моделі електронного навчання, для якої обов'язковим елементом є безпосереднє спілкування того, хто

навчається з тьютором) – можливість відстежувати динаміку зміни потреб учня (студента) і траєкторію його розвитку, проводити експертизу творчих результатів діяльності, вирішення нестандартних ситуацій, сприяти розвитку креативних, комунікативних та рефлексивних здібностей;

– *принцип відкритості комунікативного простору* забезпечує доступність створюваного учнями (студентами) освітнього продукту іншим учасникам освітнього процесу в електронному форматі. Це дає додаткові можливості для обговорення результатів діяльності тих, хто навчається, та надання зворотного зв'язку у вигляді рекомендацій щодо розвитку створеного освітнього продукту.

Методи навчання – це способи сумісної діяльності педагога та учнів (студентів), які дають змогу останнім оволодіти знаннями, вміннями та навичками [2]. Існують різні класифікації методів навчання. Найбільш поширеними є класифікації *за джерелами інформації* (у такому разі методи навчання поділяються на словесні, наочні та практичні) та *за характером пізнавальної діяльності учнів* (у цьому випадку методи навчання поділяються на 2 групи: відтворюючі та проблемно-пошукові).

Стосовно електронного навчання можна застосувати наведене вище визначення поняття «методи навчання», але з деякою його інтерпретацією. Оскільки електронне навчання здебільшого передбачає самостійну діяльність того, хто навчається, то і *методи електронного навчання* – це способи як сумісної діяльності педагога та учнів (студентів), так і самостійної діяльності учнів (студентів) стосовно оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Так, традиційно під час словесних методів навчання вся інформація повідомляється педагогом та сприймається учнями на слух. В електронному навчанні це можуть бути онлайн-заняття в режимі реального часу з викладачем або записані відео-лекції, уроки, спілкування з педагогом за допомогою Skype тощо. Наочні методи (в традиційному та електронному навчанні) можуть не тільки ілюструвати навчальну інформацію, а також бути самостійним джерелом інформації (текстові файли, фото та відеоматеріали). Практичні методи навчання дають змогу шляхом практичного виконання певних завдань закріпити знання, сформувати вміння та навички застосування отриманих знань (електронне тестування, симулятори професійної діяльності, моделювання процесів, віртуальні лабораторії тощо).

Форма навчання – це спосіб організації учнів (студентів) для навчальної діяльності та керів-

ництва цією діяльністю педагогом [2]. Найбільш поширеною в традиційній дидактиці є класифікація організаційних форм навчання за характером організації навчального процесу та за характером взаємодії з учнями.

Форми організації електронного навчання за характером організації навчального процесу можуть бути такими самими, як і в традиційному навчанні, але організованими в електронному режимі (наприклад, відео-лекція, інтернет-конференція, віртуальна екскурсія, онлайн-семінар тощо). Стосовно форм організації навчання за характером взаємодії з учнями здебільшого йдеться про індивідуальну, а точніше, самостійну роботу учнів в індивідуальному темпі та режимі. Не виключена також фронтальна форма організації навчання в електронному режимі (наприклад проведення відео-лекції, розрахованої на велику аудиторію користувачів).

При цьому змінюється роль педагога в освітньому процесі: з людини, яка є носієм та транслятором певної навчальної інформації, він перетворюється на консультанта і наставника, тобто тьютора – суб'єкта електронного навчання, що виконує функції організації, координації, контролю за придбанням компетенцій тими, хто навчається.

Засоби навчання – це матеріальні об'єкти та предмети природного походження, а також

штучно створені людиною. Вони застосовуються в процесі навчання як носії інформації, а також інструмент діяльності педагога та учнів (студентів) із метою досягнення поставлених цілей навчання [2]. Найбільш поширеною є класифікація засобів навчання за способом представлення інформації, за якою вони поділяються на друковані, екранно-звукові та об'ємні.

Традиційні друковані підручники, довідники, словники та інші друковані навчальні видання (за умов електронного навчання) витісняються новою педагогічною продукцією – електронними освітніми ресурсами, складеними на основі нелінійних способів подачі інформації і інтерактивності (електронні підручники, бібліотеки, каталоги, навчальні комплекси тощо). На заміну традиційним об'ємним засобам навчання приходять 3D-технології.

Висновки. Таким чином, електронна дидактика досліджує процес навчання, під час якого учень (студент) потрапляє в інформаційне освітнє середовище з домінуючою тенденцією до самонавчання. Комплексний характер цього середовища і взаємозв'язок його компонентів вимагають подальшого ретельного вивчення проблеми співвідношення процесів навчання у віртуальному освітньому середовищі та навчання на основі традиційних джерел інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарцов А. Д., Гарцова Д. А. Электронная дидактика в обучении иностранным языкам. *Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность»*, 2013. № 1. С. 58–62.
2. Дидактичні основи професійної освіти: підручник / за ред. О. Е. Коваленко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 238 с.
3. Маркова Е. В. Кибернетический период творчества академика А. И. Берга. *Сборник (Информатика: неограниченные возможности и возможные ограничения)* / Ред.-сост. Я. И. Фет. Москва : Наука, 2007. С. 52–89.
4. Оспенникова Е. В. Е-дидактика мультимедиа: проблемы и направления исследования. *Вестник ПГПУ, Информационные компьютерные технологии в образовании*, 2005. Вып. 1. С. 16–30.
5. Печников А. Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна. *Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)*, 2013. Т. 16. № 4. С. 326–345.
6. Співаковська О. Є. Структура професійної діяльності вчителя в умовах полісуб'єктного навчального середовища. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 2016. Вип. 47. С. 107–117.
7. Фролов И. Н. E-didactics как теоретический базис электронного обучения. *В мире научных открытий*, 2011. Т. 14. № 2. С. 135–142.
8. Чиркова Л. Н., Борщик Л. Н. К вопросу о развитии дидактики в условиях электронного образования. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*, 2014. № 10. С. 221–228.
9. Чошанов М. А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. *Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)*. 2013. Т. 16. № 3. С. 673–685.
10. Щенников С. А. Дидактика электронного обучения. *Высшее образование в России*. 2010. № 12. С. 83–90.

REFERENCES

1. Gartsov A. D., Gartsova D. A. Elektronnaya didaktika v obuchenii inostrannym yazykam [Electronic didactics in teaching foreign languages]. *Vestnik RUDN. seriya "Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost"*. 2013. № 1. Pp. 58–62. [in Russian]
2. Dydaktychni osnovy profesiinoi osvity [Didactic basis of vocational education]: pidruchnyk / za red. O. E. Kovalenko. Kharkiv : "Drukarnia Madryd", 2017. 238 p. [in Ukrainian]

3. Markova E. V. Kiberneticheskiy period tvorchestva akademika A. I. Berga [The cybernetic period of creativity of academician A. I. Berg]. *Informatika: neogranichennyye vozmozhnosti i vozmozhnyye ogranicheniya* : Sbornik / Red.-sost. Ya. I. Fet. Moscow : Nauka. 2007. Pp. 52–89 [in Russian]/
4. Ospennikova E. V. E-didaktika multimedia: problemy i napravleniya issledovaniya [E-didactics multimedia: problems and directions of research]. *Vestnik PGPU. Informatsionnyye kompyuternyye tekhnologii v obrazovanii*. 2005. Vyp. 1. Pp. 16–30. [in Russian]
5. Pechnikov A. N. E-didaktika: komu, zachem i v kakom vide ona nuzhna [E-didactics: to whom, why and in what form is it needed]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo (Educational Technology & Society)*. 2013. T. 16. № 4. Pp. 326–345. [in Russian]
6. Spivakovska O. Ye. Struktura profesiinoi diialnosti vchytelia v umovakh polisubiektnoho navchalnoho seredovyshcha [The structure of the teacher's professional activity in a polysubject educational environmen]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia*. 2016. Vyp. 47. Pp. 107–117. [in Ukrainian]
7. Frolov I. N. E-didactics kak teoreticheskiy bazis elektronnoho obucheniya [E-didactics as a theoretical basis for e-learning]. *V mire nauchnykh otkrytiy*. 2011. T. 14. № 2. Pp. 135–142. [in Russian]
8. Chirkova L. N., Borshchik L. N. K voprosu o razvitii didaktiki v usloviyakh elektronnoho obrazovaniya [On the development of didactics in the conditions of electronic education]. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii i IT obrazovaniye*. 2014. № 10. Pp. 221–228. [in Russian]
9. Choshanov M. A. E-didaktika: Novyy vzglyad na teoriyu obucheniya v epokhu tsifrovyykh tekhnologiy [E-didactics: A new look at the theory of learning in the digital age]. *Obrazovatelnyye tekhnologii i obshchestvo (Educational Technology & Society)*. 2013. T. 16. № 3. Pp. 673–685. [in Russian]
10. Shchennikov S. A. Didaktika elektronnoho obucheniya [E-learning didactic]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 2010. № 12. Pp. 83–90. [in Russian]

УДК 37.014.22:374.72

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166123>

Олена ВАСИЛЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6364-7317
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Національної академії внутрішніх справ
(Київ, Україна) *olena.vasylenko7@gmail.com*

ФУНКЦІОНАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розглядається поняття функціональної грамотності, що дає змогу дорослій людині вступати у відносини із зовнішнім середовищем і ефективно в ньому існувати. Доведено пріоритетність формування функціональної грамотності у різних сферах життєдіяльності в освітній політиці розвинених країн і міжнародних організацій. Наголошується, що найбільш широкі можливості для формування функціональної грамотності у молоді і дорослих має неформальна система освіти, яка дає змогу набувати знання й навички, необхідні для адаптації до постійних змін у соціальному середовищі, професійного, особистісного та соціального розвитку людини.

Ключові слова: функціональна грамотність, елементарна грамотність, неформальна освіта, дорослі, Інститут освіти впродовж життя ЮНЕСКО.

Olena VASYLENKO,
orcid.org/0000-0002-6364-7317
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Foreign Languages Department,
National Academy of Internal Affairs
(Kyiv, Ukraine) *olena.vasylenko7@gmail.com*

ADULT FUNCTIONAL LITERACY IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION

There has been considered the concept of functional literacy allowing adults to relate with the environment and effectively exist in it. It is noted that functional literacy level is related to the level of social development and welfare. The author proves priority of functional literacy formation in various spheres of educational policy in developed countries, international organizations. The various forms of functional literacy such as general literacy, computer literacy, knowledge of foreign languages, information literacy, communicative and interpersonal literacy, emergency behavior skills, legal and professional literacy, environmental literacy, civil and socio-political literacy and others are analyzed in the article.

There has been noticed that non-formal education (NFE) has most opportunities for the formation of functional literacy among young people and adults. Due to its flexibility, differentiation, corresponding to demands and needs of people, it allows to acquire knowledge and skills which are necessary to adapt adults to the constant changes in the social environment, for professional, personal and social development. Despite the fact that in most countries of the world significant steps are being taken to increase the level of functional literacy and the active development of the NFE system is in progress, in Ukrainian education and pedagogical science these concepts are rather new and require further research based on the analysis of scientific and practical experience of foreign countries.

The author emphasizes the importance of activity of the UNESCO Institute for Lifelong Learning, which is a leading international research, education, information and publishing institution that supports the development of the theory and practice of lifelong learning around the world as well as provides the adult literacy development and the field of non-formal education. The main aims of the UIL are considered as enhancing the effectiveness and capacity of UNESCO member countries in lifelong learning with a focus on adult education, non-formal education and literacy.

Key words: functional literacy, elementary literacy, non-formal education, adults, the UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Постановка проблеми. Необхідність динамічного реагування української освітньої системи на швидкозмінні соціально-економічні та виробничо-технологічні умови зумовлює зростання значущості освіти впродовж життя, оскільки сучасний світ вимагає від людини, і молоді, і дорослої, постійного професійного, інтелектуаль-

ного та особистісного самовдосконалення. Отже, здатність результативно навчатися все життя стає виключно важливою особистісною і соціальною цінністю. Водночас від сучасної людини вимагається володіння не лише професійними компетентностями, а тими знаннями й уміннями, що забезпечують повноцінне функціонування суб'єкта в

інформаційному світі, його ефективну діяльність як у житті суспільства, так і для власного розвитку. Таку здатність людини вступати у відносини із зовнішнім середовищем і максимально швидко адаптуватися та успішно існувати в ньому визначають як функціональну грамотність. Розвиток функціональної грамотності молоді та дорослих, які вже закінчили заклади формальної освіти, стає актуальним напрямом освіти впродовж життя і можливий переважно в системі неформальної освіти дорослих.

Ще в 70-х роках минулого століття з'явилося усвідомлення того, що виключно формальна освіта не в змозі задовольнити стрімке зростання різноманітних освітніх потреб дорослих людей. Запровадження нових підходів до формальної системи освіти дало значний поштовх виникненню й інституціоналізації неформальної системи освіти. Саме неформальна освіта (НФО) завдяки таким її якостям, як гнучкість, нерегламентованість, відповідність запитам і потребам людей, диференційованість і практичність, дає змогу дорослим набувати знання й навички, необхідні для адаптації до постійних змін у соціальному середовищі, компенсувати недоліки традиційної освіти, формувати здатність до подальшого професійного, особистісного та соціального розвитку людини (Освіта дорослих, 2014: 265).

Аналіз досліджень. При тому, що поняття функціональної грамотності було введено в науковий обіг у 60-ті роки минулого сторіччя і вперше цей термін прозвучав на Всесвітньому конгресі з ліквідації неграмотності у Тегерані у 1965 році, активні наукові дослідження з цієї проблеми розпочалися на початку 80-х років ХХ ст. У зарубіжній педагогіці проблема функціональної грамотності активно розроблялася і досліджувалася такими науковцями, як Ф. Лаубах, Р. Колвін, П. Фрейре, Г. Джонс, М. Клей, К. Скотт, У. Гір та ін. Так само неформальній освіті та освіті дорослих присвячено багато праць зарубіжних дослідників, зокрема роботи А. Кроплі, Р. Дейва, П. Вільямса, Е. Хьюмела, Ф. Кумбса, Д. Свіфта, Дж. Дьюї, М. Ноулза, А. Маслоу, К. Роджерса.

Мета статті полягає у тому, щоб розглянути сутність поняття функціональної грамотності, її роль і можливості розвитку в системі неформальної освіти дорослих у світовому й українському вимірі.

Виклад основного матеріалу. Як зазначалося, проблема функціональної грамотності привернула увагу науковців і практиків наприкінці минулого сторіччя у зв'язку із загостренням суперечностей між рівнем професійної підготовки випускників

ВНЗ та їх неспроможністю адекватно реалізувати професійні та соціальні функції у зв'язку з постійним ускладненням інформаційних, комунікаційних і технологічних ресурсів. З іншого боку, поширення функціональної неграмотності пов'язують із невідповідністю результатів освіти (і середньої, і вищої) вимогам сучасного суспільства (технологічним, інформаційним, комунікативним) внаслідок стрімкого розвитку інформаційного суспільства, надзвичайного прискорення продукування та розповсюдження знання. У зв'язку з актуалізацією проблеми функціональної грамотності розпочався процес реформування освітніх систем у багатьох розвинених країнах світу.

Функціональну грамотність визначають як здатність людини вступати в стосунки із зовнішнім середовищем і максимально швидко адаптуватися і функціонувати в ньому. У педагогічних джерелах функціональну грамотність розглядають також як:

- здатність використовувати універсальні методи діяльності з метою вирішення проблем соціальної адаптації на основі застосування правил, норм щодо конкретної ситуації;
- рівень освіченості, що характеризує здатність майбутнього фахівця вирішувати стандартні життєві та професійні завдання у різних сферах діяльності на підставі переважно прикладних знань;
- здатність людини вступати у відносини із зовнішнім середовищем і швидко адаптуватися і функціонувати в ньому (Бугаєвська, 2012: 76).

Важливо розрізняти елементарну грамотність як здатність особистості читати, розуміти прочитане, складати прості короткі тексти і здійснювати найпростіші арифметичні дії (читати-писати-рахувати) і як функціональну грамотність, що становить собою такий рівень знань, умінь і навичок, що забезпечує нормальне функціонування особистості в системі соціальних відносин, який вважається мінімально необхідним для здійснення життєдіяльності особистості в конкретному культурному середовищі (Giere). Функціональна грамотність вважається ситуативною характеристикою особи і проявляється в конкретній життєвій ситуації, так само як і функціональна неграмотність виявляє себе у разі зміни ситуації, способу життя або типу професійної діяльності.

Г. Бугаєвська виділяє такі форми функціональної грамотності: загальна грамотність, комп'ютерна грамотність, володіння іноземними мовами, інформаційна грамотність, комунікативна грамотність, побутова грамотність, грамотність поведінки в надзвичайних ситуаціях, суспільно-

політична грамотність та ін. (Бугаєвська, 2012: 76). Водночас у дослідженні Є. Воронович функціональна грамотність визначається як «грамотність для всіх», що передбачає сукупність правової і загально-професійної грамотності, екологічної грамотності (знання середовищних характеристик); громадянської грамотності (здатність оцінювати політичну й економічну ситуацію і приймати відповідні рішення до дії тощо) (Воронович).

Радою Європи було визначено ключові компетентності, що забезпечують готовність фахівців до адаптації і самореалізації в умовах ринку праці сучасного інформаційного суспільства, тобто можуть бути складниками функціональної грамотності:

- соціально-політична компетентність, або готовність до рішення проблем, яка визначає не стільки реальну ефективність рішень, що приймаються, скільки психологічну готовність брати на себе відповідальність за прийняті самостійно рішення;

- інформаційна компетентність, яка означає сукупність готовності і потреби працювати із сучасними джерелами інформації в професійній і побутовій сферах діяльності;

- комунікативна компетентність, яку утворюють три складники (мовної, мовленнєвої та соціокультурної) і яка життєво потрібна для успішного професійного функціонування та кар'єрного росту практично у будь-якій галузі;

- соціокультурна компетентність, або готовність та здатність жити і взаємодіяти у сучасному полікультурному світі (Бугаєвська, 2012: 77).

Розглядаючи проблему функціональної грамотності, на практиці зазвичай стикаються з її відсутністю, тобто функціонально неграмотністю, яка, на думку дослідників, є суттєвим чинником ризику існування сучасного людства, пов'язаним із втратами і збитками для суспільства. Не дивно, що у багатьох країнах поряд із безробіттям є значна кількість робочих місць, що не можуть бути заповнені через недостатню освіченість претендентів (Освіта дорослих, 2014).

Є чітка відмінність між елементарною, або «чистою», неписьменністю і функціональною неграмотністю. «Чисто» неписьменні люди не можуть читати і писати ні якоюсь мірою, ні з жодною практичною метою. На противагу цьому, функціонально неписьменні люди можуть читати і писати прості тексти, але цих навичок замало, щоб відповідати повсякденним вимогам життя в їх власному суспільстві. Так, вміння написати власне резюме, заповнити банківські документи є необхідним для сучасних розвинених країн.

Нині зміст поняття «функціональна грамотність» розширюється до володіння певним комплексом різних суспільно необхідних знань і навичок, які дають людині змогу свідомо брати участь у соціальних процесах. Прослідковується закономірність: чим вищим є рівень розвитку суспільства, тим вищі вимоги висуваються до рівня функціональної грамотності громадян. Тому у сучасних зарубіжних дослідженнях це поняття визначають як соціально-економічне явище і тісно пов'язують рівень її сформованості з рівнем добробуту населення і держави загалом.

Характеристики функціональної також неграмотності варіюються від однієї культури до іншої. Наприклад, рівень грамотності, притаманний фермеру з сільської місцевості у країні, що розвивається, може вважатися функціональною неграмотністю для міського населення технологічно розвинених країн. Якщо говорити про рівень освіченості людини в західних розвинених країнах, то характеристиками функціональної неграмотності є: стереотипність мислення; невміння застосовувати знання й уміння на практиці; низький рівень культури; пасивна поведінка (життєва позиція); пасивне читання (небажання дорослих і дітей читати); невміння зробити висновок із прочитаного тексту, вирішити завдання з кількох дій, написати твір, різні документи; нездатність аргументувати і відстоювати власну позицію тощо (Воронович).

У розвинених країнах рівень функціональної грамотності індивіда пропорційний рівню доходів громадян. Наприклад, за даними Національного центру статистики в галузі освіти в Сполучених Штатах, понад 60% дорослих, які відбувають покарання у в'язницях США читають на рівні або нижче четвертого класу середньої школи, тобто є функціонально неграмотними, 85% американських неповнолітніх в'язнів є також неписьменними. Серед дорослого населення США 43% тих, хто живе за межею бідності, є функціонально неграмотними, і лише 4% володіють високим рівнем грамотності (Health Literacy of America's Adults, 2006).

Нещодавно проведене у Німеччині масштабне дослідження виявило, що із загальної кількості населення понад 80 млн осіб, близько 7,5 млн дорослих у віці від 18 до 64 років є функціонально неграмотними і ледь вміють читати і писати. Отже, навіть у найрозвинутішій країні Європи майже кожний десятий житель потерпає від неграмотності, незважаючи на обов'язкову відвідуваність школи і хороші можливості для отримання освіти, більше половини з них мають професію. За резуль-

татами німецького дослідження та виявлення цих негативних тенденцій у країні було розгорнуто активні дискусії науковців та освітян-практиків із метою обговорення проблеми та визначення шляхів її подолання (Alumniportal Deutschland).

Зазначимо, що в українській педагогічній науці і практиці і поняття функціональної грамотності чи неграмотності, і розробка шляхів вирішення цієї проблеми є достатньо новими і недослідженими. На жаль, відповідно, немає статистичних досліджень щодо рівня володіння жителями України функціональною грамотністю чи певними її складниками. Статистичні дані говорять про те, що 99,8% громадян України отримали обов'язкову загальну середню освіту. Але це не означає, що вони є функціонально грамотними і володіють всіма знаннями і вміннями, необхідними для успішного існування в сучасному інформаційному суспільстві.

Зважаючи на важливість формування функціональної грамотності у громадян для соціально-економічного розвитку всіх країн світу, закономірним можна вважати те, що з середини ХХ ст. проблема грамотності, як загальної, так і функціональної, потрапила у поле зору міжнародних організацій. Так, 1990 рік було оголошено ЮНЕСКО Міжнародним роком грамотності, а 2002–2012 роки – Десятиліттям грамотності з метою привернути увагу світової спільноти до цієї проблеми. Крім того, більшість країн світу (97 країн) мають певні закони, правові акти, проводять державні і громадські заходи та ініціативи щодо підтримки рівня грамотності дорослого населення і молоді: 24 країни Африки, 8 арабських країни, 29 держав Європи і Північної Америки, 20 латиноамериканських країн (The Second Global Report on Adult Learning and Education, 2013: 42).

Широкі можливості для розвитку у молоді та дорослих різновидів функціональної грамотності: правової, екологічної, соціально-культурної, комунікативної та інших, – впродовж усього життя надає система неформальної освіти. Розвиток неформальної освіти дає змогу навчатися тим, хто цього позбавлений, і охопити навчанням всіх, хто не охоплений (Неформальна освіта). Такі нові реалії, як диверсифікація освітніх потреб у швидко мінливому суспільстві, невирішені проблеми неграмотності, як загальної, так і функціональної, обмежені можливості формальних систем освіти, а також розвиток інформаційно-комунікаційних технологій змусили учасників світового освітнього процесу переглянути потенціал НФО задля вирішення зазначених проблем.

Робота і навчання в системі НФО відбувається за різноманітними напрямками: соціально-психологічним, медично-психологічним, правовим, громадянським, лінгвістичним, побутово-дозволевим, спортивним, художньо-естетичним і т. ін., що дає змогу молодій чи дорослій людині оволодіти будь-яким видом функціональної грамотності, що потребує формування або покращення. Переваги НФО полягають у тому, що цей вид освіти дає змогу обирати конкретні форми роботи з урахуванням специфічних потреб у знаннях різних категорій населення. Відповідно, в системі НФО є можливості створити комунальні навчальні центри для сільських або міських жителів, групи грамотності для дорослих, проводити навчання трудових навичок, професійну підготовку на робочому місці, забезпечити дистанційну освіту для жителів віддалених районів, санітарно-гігієнічну освіту, а також проводити курси суспільствознавства та неперервної освіти молоді та дорослих у розвинених країнах і країнах, що розвиваються. Форми роботи і тематика НФО різноманітні, але всі вони засновані на спільних принципах – навчання з урахуванням потреб дорослих учнів, зв'язок із практикою, гнучкі програми, розклад і вибір місця проведення, що суттєво відрізняє її від формальної освіти.

Зазначимо, що у багатьох країнах світу є нормативно-правова база для існування і розвитку неформальної освіти, а також підтримуються стратегії визнання, валідації та акредитації результатів НФО через систему формальної освіти (The Second Global Report on Adult Learning and Education, 2013: 137). Крім того, питання розвитку грамотності молоді та дорослих, а також сфера неформальної освіти є ключовими напрямками діяльності Інституту навчання впродовж життя ЮНЕСКО, який є провідним міжнародним дослідницьким, навчальним, інформаційним і видавничим інститутом, що підтримує розвиток теорії і практики навчання впродовж життя і освіти дорослих по всьому світі. Як зазначено в статутних документах Інституту, його завдання – «посилити дієвість і спроможність країн-членів ЮНЕСКО у сфері навчання впродовж життя з увагою на освіті дорослих, неформальній освіті та грамотності» (UNESCO Institute for Lifelong Learning).

Висновки. Отже, зміст поняття функціональної грамотності, так само, як і функціональної неграмотності, остаточно не визначений і значно відрізняється в різних наукових дослідженнях і в залежності від рівня розвитку країни. Проблему функціональної грамотності варто розглядати не лише як наукову і змістову проблему, а як про-

блему пошуку механізмів і способів прискореної ліквідації неграмотності. У цьому контексті функціональна грамотність стає соціально-економічним поняттям, пов'язаним з успішністю адаптації та функціонування індивіда в сучасному суспільстві.

Формування функціональної грамотності у різних сферах життєдіяльності стає реальним пріоритетом освітньої політики у багатьох розвинених країнах, що підтверджується активною законодавчою політикою і практичними заходами, а також увагою міжнародних організацій до цієї проблеми. Система неформальної освіти дорослих надає широкі можливості для розвитку у населення функціональної грамотності завдяки

доступності, гнучкості і мобільності, диференційованості та практичної спрямованості цього виду освіти. Попри те, що у більшості країн світу здійснюються значні кроки для підвищення рівня функціональної грамотності і відбувається активний розвиток системи НФО, в українській освіті і педагогічній науці ці поняття є доволі новими і потребують дослідження на основі аналізу наукового і практичного досвіду зарубіжних країн. Водночас необхідність усвідомлення їх важливості та практичного запровадження як невід'ємної складової частини освіти впродовж життя в нашому суспільстві та державі залишається також актуальною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугаєвська Г. В. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22(257). Ч. VII. С. 73–79.
2. Воронович Е. В. Функціональная грамотность – один из способов социализации личности. URL: <https://docs.google.com/document/d/19LacntuRAXA>.
3. Неформальна освіта. Бюро інформації громадськості. URL: <http://www.unesco.org/education>
4. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. 496 с.
5. Alumniportal Deutschland. Illiteracy worldwide. URL: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/sustainability/social-affairs/article/infographic-illiteracy-worldwide.html>.
6. Giere U. Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries. URL: <http://unesdoc.unesco.org>.
7. Health Literacy of America's Adults. United States Department of Education. 2006. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006483.pdf>.
8. Literacy Assessment and Monitoring Programm (LAMP). Montreal : UIS. 2013.
9. The Second Global Report on Adult Learning and Education (GRALE II). Hamburg : UIL, 2013. 163 p.
10. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). URL: <http://www.uil.unesco.org/>.

REFERENCES

1. Buhaiievska H. V. Funktsionalna hramotnist studentiv vyshchikh zakladiv osvity yak psykhologo-pedahohichna problema [Functional literacy of students of higher education institutions as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 2012. № 22(257). Ch. VII. S. 73–79 [in Ukrainian].
2. Voronovych E. V. Funktsyonalnaia hramotnost – odyn yz sposobov sotsyalizatsyy lychnosti [Functional literacy – one of the ways of socialization]. URL: <https://docs.google.com/document/d/19LacntuRAXA>. [in Russian].
3. Neformalna osvita. Biuro informatsii hromadskosti [Nonformal Education. Bureau of Public Information]. URL: <http://www.unesco.org/education> [in Ukrainian].
4. Osvita doroslyh: entsyklopedychnyi slovnyk [Adult Education: Encyclopedic Dictionary] / za red. V. H. Kremenia, Yu. V. Kovbasiuka ; Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Nats. akad. derzh. Upr. Pry Prezydentovi Ukrainy [ta in.]. Kiev : Osнова, 2014. 496 s. [in Ukrainian].
5. Alumniportal Deutschland. Illiteracy worldwide. URL: <https://www.alumniportal-deutschland.org/en/sustainability/social-affairs/article/infographic-illiteracy-worldwide.html>. [in English].
6. Giere U. Functional Illiteracy and Literacy Provision in Developed Countries. URL: <http://unesdoc.unesco.org> [in English].
7. Health Literacy of America's Adults. United States Department of Education. 2006. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006483.pdf>. [in English].
8. Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP). Montreal : UIS, 2013 [in English].
9. The Second Global Report on Adult Learning and Education (GRALE II). Hamburg, UIL, 2013, 163 p. [in English].
10. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). URL: <http://www.uil.unesco.org/> [in English].

УДК 37.014.3/542

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166146>**Алла ВАСИЛЮК,***orcid.org/0000-0001-6542-5649**доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри професійної та вищої освіти і права
ДВНЗ «Університету менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) allawasylyuk@gmail.com*

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СИСТЕМОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті акцентовано на необхідності в Україні проведення реформування вищої освіти, в якій відчувається гостра потреба в період довготривалої трансформації нашого суспільства. Дослідники реформ доводять необхідність організації та проведення реформ на теоретичній основі. Ними висунуто й обґрунтовано умови і вимоги до їх реалізації (цілі, засоби, стабільність, ціни, альтернативи, відповідальність, правові гарантії).

Реформу можна розглядати в ракурсі дотримання єдиного освітнього простору в межах країни. Такий простір включає ідеологічний, політичний, правовий, організаційно-управлінський, змістовий, інформаційний та особистісний виміри. Дотримання і забезпечення єдності цих вимірів сприяє успішності освітнього реформування та загалом функціонуванню вищої освіти.

Окреслено деякі проблеми вітчизняної вищої школи, які мають вирішуватися під час її реформування.

Ключові слова: трансформація, реформа освіти, вимоги до реформ.

Alla VASYLYUK,*orcid.org/0000-0001-6542-5649**Doctor of Pedagogics, Assistant Professor,
professor Department of Professional and Higher Education and Law
University of Educational Management
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) allawasylyuk@gmail.com*

REFORMING HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF SYSTEMIC TRANSFORMATION OF SOCIETY

The article focuses on the need for reforming higher education in Ukraine, which is an urgent need of the long-term transformation of our society. Researchers of reform prove the necessity of organizing and implementing reforms on the theoretical basis. They put forward and substantiated the conditions and requirements for the implementation of these reforms (goals, means, stability, prices, alternatives, responsibility, legal guarantees).

The reform can be considered in terms of observance of a single educational space within the country. Such a space includes ideological, political, legal, organizational, management, content, informational and personal dimensions. Compliance and security of the unity of these dimensions contributes to the success of educational reform and the functioning of higher education in general.

The main problems of the national high school that are to be solved during its reformation are outlined in the article. Among them: optimization of the network of institutions of higher education and creation of their innovative model; definition of their own economic policy and ensuring "transparency" of financial management; improvement of the quality of higher education; the development of mechanisms for ensuring the quality of higher education, improving the system of accreditation of higher educational institutions, the transition to innovative higher professional education, ensuring its balance (through diversity, mobility, efficiency, new content), designing new types of higher educational institutions and educational structures. Rapid job change leads to students' awareness of their future, associated with retraining required by the need to emphasize in the educational process the necessity to teach students to learn. One of the major drawbacks of modern higher education in Ukraine is the lack of a significant and qualitative practical component. It is about changing approaches, and not just about increasing hours for manufacturing practice. The issue of recruiting graduates is still vital.

In general, the reform is an integrated and multilateral process of profound qualitative changes in the system of higher education – from socio-cultural goals to the content of education, organization and management mechanisms. These changes are seen as the key to the transition of higher education to a new state, as well as one of the important factors of qualitative transformation of Ukrainian society.

Key words: transformation, education reform, requirements for reforms.

Постановка проблеми. У Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» одним із напрямів ука-зано реформування освіти, зокрема вищої, яка не відповідає потребам сучасної людини, ринку праці й суспільства. Суть кризи вітчизняної вищої освіти пов'язана з науково-технічною революцією, яка викликала інтелектуалізацію праці й значно трансформувала соціальні уявлення про особистісні пріоритети студентів, висунувши на перші місця освіченість, безперервність самонавчання, креативність і самостійність. Ці пріоритети суперечать старій педагогічній системі (що склалася в індустріальну епоху), зорієнтованій на запам'ятовування, відтворення і виконання. Це призвело до зниження якості загальноосвітньої фундаментальної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень. Проблемі наукового під-ходу до підготовки й проведення освітніх реформ присвячено публікації вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, Л. Церих виокремлює ком-поненти структурної та кількісної трансфор-мації в освітній системі, А. Епштейн пропонує застосовувати зовнішні та внутрішні індикатори визначення ефективності реформ. Різні підходи до стратегій упровадження та аналізу освітніх реформ висвітлюють А. Сбруєва, Т. Хейніцька-Безвінська, Р. Пахоцінський, Т. Левовицький та ін. Сукупність правил для здійснення реформ запро-поновано Т. Хюсенем, А. Яновським, Ч. Купі-севичем та ін., механізми моніторингу освітніх змін – Ю. Алфєровим.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей освітнього реформування в умовах трансформації нашого суспільства, а також виявити умови, коли можна проводити реформу та які перешкоди необ-хідно подолати на її шляху.

Виклад основного матеріалу. Специфіка системної трансформації пов'язана із боротьбою за владу, а також зміною управлінських команд. Щодо освітніх змін, конфліктний стан спостері-гається у двох площинах: з одного боку, супер-ечність між наявною освітньою системою й необхідністю економічної ринкової політики, а з іншого – між умовами глобалізації та інтеграції зі світовою економікою та національними умовами.

Неминучість трансформаційних процесів, пов'язаних із діяльністю людини, становить чин-ник, який зумовлює освітні реформи. Утім, транс-формація як один із чинників освітніх реформ не надає готових рішень, а лише дає усвідомлення про необхідність змін у самій системі освіти (для підвищення загального рівня компетентностей людини, сприяння кращій підготовці до життя в динамічно змінних умовах сучасності). Транс-

формація має на меті перебудову всього, що має якимось чином стосуватися якісного покращення умов життя.

Дослідниками реформ (Василюк, 2009; Кре-мень, 2011; Лексин, Швецов, 1995; Husen, 1988) сформульовано низку вимог до підготовки та здійснення реформ вищої освіти: 1) реформа має бути інтегральною частиною ширшої програми суспільно-господарської й культурної перебудови країни, тобто становити одну з умов її успіху та ефективності; 2) реформаторські дії мають бути підпорядковані загальній меті, а кожна цивілізо-вана реформа має бути зорієнтована на розквіт суспільства. Реформи не терплять ідеологічних суперечностей, вони являють собою організаційні технології змін, які не допускають змін цілей, оскільки це означало б зміну самої реформи; 3) досягнення будь-якої цілі не обходиться без засобів, інколи «болісно відчутних». Однак варто оголосити їх завчасно, а також закріпити на рівні закону й одночасно відвести загрозу політич-них провокацій у напрямі конструктивних дій; 4) потрібно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовле-ною (із випередженням у часі, а не напередодні чи в процесі освітніх змін). При цьому важливим є формування прихильного ставлення до неї суспільства. Концепція реформи повинна мати ціліс-ний характер, варіативний і перспективний плани. Інакше при кожній зміні міністра освіти започат-ковуються нові реформи. Одна із причин невдачі багатьох реформ – поверховість і поспішність їх кадрового забезпечення. Головною технологічною умовою є поєднання компетентного реформатор-ського верху з високим професіоналізмом серед-ньої та низової виконавчих ланок; 5) мають бути визначені критерії ефективності реформи (що ста-новить зовнішній індикатор якості реформи). Не менш важливим є визначення прогнозів наслідків реформування й оцінки рівня відповідності цих наслідків національним інтересам, а також визна-чення тих верств суспільства, інтереси яких сто-ять за тими чи іншими рекомендаціями (внутрішні індикатори якості реформи); 6) кожен реформатор має оголосити ціну, яку суспільство має заплатити за зміни. Це суспільні гарантії того, що реформа досягне своєї мети без перевищення її ціни від-повідно до результатів. Якщо політика реформи призводить до негативних явищ, то реформато-рам потрібно включати альтернативний варіант реформи або подавати у відставку; 7) реформа має бути гнучкою. У разі необхідності слід акти-візувати резервні механізми зміни тактики, тим-часового відступу й також перегрупування сил.

Альтернатив не може стосуватися лише те, що вказано у законах або нормативних актах про конкретні реформаторські дії; 8) реформатори-автори, кому народ довіряє проведення реформ, і реформатори-реалізатори, кому доручає їх проведення, мають нести особисту відповідальність за узгодженість проголошених цілей і ціни реформування реальним параметрам життя суспільства. Особливо варто підкреслити важливість закріплення за окремими керівниками та рівнями влади (центр, регіони) усієї повноти відповідальності за результати реформи, оскільки розпорошеність відповідальності створює умови для постійного й безрезультативного пошуку винних у разі невдач; 9) у своєму сенсі поняття «реформа» означає перетворення чогось, що проводиться законодавчим шляхом. Отже, легітимність є чи не найважливішою ознакою та основою проведення сучасної цивілізованої реформи. Зазвичай реформа розпочинається загальнодержавними правовими діями (від декларацій до референдумів), які окреслюють передбачувані контури перетворень і технологію їх виконання. В умовах побудови демократичної і правової держави проявом вимог легітимності є попереднє прийняття закону про реформу, який має визначити: стратегічні цілі, головний зміст і підґрунтя реформи; ключові процедури проведення реформи; соціальні гарантії реформування та відповідальність за їх забезпечення.

Кожна реформа має визначені терміни, усі реформаторські дії мають відбуватися поетапно. З цією метою створюється хронологія (календар) реформи.

Вимоги до організації та проведення реформи освіти можна розглядати у контексті дотримання освітнього простору в межах однієї країни. Такий простір містить комплекс важливих вимірів: *ідеологічний* – єдині філософія освіти й освітня ідеологія, які визначають принципи й напрями розвитку системи освіти; *політичний* – єдина освітня політика, яка реалізує ці принципи і напрями в конкретних історичних умовах; *правовий* – єдина законодавча та нормативно-правова база, яка забезпечує функціонування і розвиток освітньої системи; *організаційно-управлінський* – цілісна організаційна структура освіти та єдина система управління освітою на всіх її рівнях; *змістовий* – єдина лінія розгорнення змісту освіти, яка забезпечує його наступність на різних освітніх рівнях; *інформаційний* – єдине інформаційне середовище, що утримує цілісність освітнього простору (через забезпечення інформаційно-технологічної інфраструктури, сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економіч-

них, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів); *особистісний* – єдиний освітній стандарт, який гарантує рівність освітніх можливостей (як соціальних, так і географічних) при збереженні права людини на її освітній вибір та побудову власної освітньої траєкторії (Василюк, 2009). У разі руйнування єдиного освітнього простору виникають перешкоди й гальма, що ускладнюють здійснення реформування і розвиток освіти загалом.

Часто невдачі освітніх змін списують на унікальність умов, які склалися під час цієї реформи. Однак істотно важливими є суспільна потреба змін, політична гомогенність поля їх проведення і невичерпна сила влади, здатної одночасно проводити реформи, тримати під контролем ідеологічний фон і керувати. Ці умови або мають існувати об'єктивно й не змінюватися під час проведення реформи, або бути створеними спеціально. В інших випадках реформа не зможе відбутися. Крім того, такі нетехнологічні дії, як свідоме розмивання пореформаторських очікувань й нехтування ідеологічною підтримкою, можуть знищити саму реформу або перетворити її на в'ялий перебіг псевдореформування із неочікуваними наслідками.

Отже, задля забезпечення реформи потрібні постійні та компетентні реформатори-автори та реформатори-організатори. Одночасно важливою кадровою умовою є орієнтація на власні сили. Жодна реформа, незалежно від того, в якій мірі була запозичена її ідеологія, не доводилася до кінця запрошеними «зі сторони» експертами. Кожна реформа задля її успішності має бути добре підготовленою, а її перебіг – постійно й ретельно контрольованим, особливо в умовах складних трансформаційних процесів у державі. За відсутності необхідної кількості компетентних керівних та виконавських кадрів така реформа, що триває багато років, нерідко перетворюється на фікцію – нікому не потрібні звіти, застарілі експертизи й упровадження банальних змін, часто (для підкреслення їх важливості) зовнішніх запозичень.

Ініціатором реформ переважно виступає держава, яка окреслює головні напрями і обсяг передбачуваних змін. Такі рішення приймаються на найвищих щаблях ієрархії влади. Тому авторами освітніх реформ виступають політики (які представляють певні ідеологічні орієнтації), представники господарського світу (які в освіті вбачають чинники корисних змін у сфері матеріальних послуг, споживання й торгівлі). Дослідження освітніх реформ показало, що інколи їх авторами виступали міністри освіти. Не можна оминути роль науковців, особливо представників суспіль-

них і гуманітарних наук, які разом з експертами та футурологами висувають гіпотези зі сфери майбутніх тенденцій споживання, стандартів життя, масової культури, економічного розвитку чи загроз, шансів і проблем сучасної цивілізації.

В Україні курс на реформу вищої школи декларувався неодноразово. Вже відбулися певні зміни, однак все ще на часі невирішені проблеми:

– потребує оптимізації мережа закладів вищої освіти (ЗВО). Для нашої країни потрібно більше сучасних університетів, які були б конкурентоспроможними в глобальному просторі. Насамперед, це стосується регіонів: створення на базі наявних навчальних закладів університетів із розвиненою наукою, сучасними педагогічними школами і відповідною навчально-матеріальною базою. Це сприятиме ефективнішому використанню фінансових можливостей для осучаснення навчально-наукової бази;

– інформаційно-технічний прогрес висунув знання у центр соціально-економічного розвитку, тому ЗВО належить вийти на інноваційну модель. У цьому контексті вищі школи можуть стати агентами економічного розвитку своїх регіонів і суспільства загалом;

– існують розбіжності в умовах фінансування між такими напрямками підготовки студентів, як підприємництво, менеджмент та інформаційні технології (які можна профінансувати з альтернативних джерел), і підготовкою в галузі фундаментальних, гуманітарних і точних наук, яка залежить від бюджетного фінансування. Відчувається необхідність створення інфраструктур, які дадуть змогу ЗВО займатися стратегічним фінансовим плануванням, визначенням власної політики у сфері прибутків і витрат, задоволенням широких запитів споживачів освітніх послуг, а також забезпеченням «прозорості» фінансового менеджменту;

– залишається гострою проблема падіння якості вищої освіти, яка пов'язана із недофінансуванням навчально-лабораторної та матеріальної бази ЗВО, низькою оплатою праці викладачів, упровадженням платної вищої освіти, а також появою недержавних вищих шкіл та державних філій

без належного кадрового, навчально-методичного та матеріального забезпечення, що дискредитує вищу освіту України. Необхідна розробка механізмів забезпечення якості вищої освіти й удосконалення системи акредитації ЗВО, перехід до новаторської вищої професійної освіти, забезпечення її збалансованості (через різноманітність, мобільність, економічність, новий зміст), проектування нових типів вищих шкіл і освітніх структур;

– швидка зміна робочих місць призводить до усвідомлення студентами свого майбутнього, пов'язаного із перенавчанням та перекваліфікацією, що вимагається потребою акцентування в освітньому процесі необхідності вчити студентів учитися (тобто оволодіння методологією самонавчання);

– одним із недоліків сучасної вищої освіти в Україні є надмірна теоретичність та відсутність якісної практичної складової частини. Причому йдеться про зміну підходів (а не лише про збільшення годин на виробничі практики). Студенти мають навчитися правильно будувати свою поведінку в професійному житті, здійснювати новації, бути обізнаними з колом проблем, з якими доведеться зіткнутися у майбутньому. Інакше кажучи, треба забезпечити студентам умови для формування прикладних компетентностей;

– проблема працевлаштування випускників нині не хвилює керівників ЗВО (державних і тим більше недержавних), хоча саме вони мали б нести відповідальність за своїх вихованців. До того ж особливо гостро в останні роки стоїть проблема інтелектуальної еміграції.

Це є далеко не повний перелік назрілих проблем вищої освіти, які доведеться вирішувати реалізаторам реформи.

Висновки. Реформа є комплексним, багатостороннім та багатофазовим процесом складних і глибоких якісних змін у системі вищої освіти в усіх її сферах й інституційних проявах – від соціокультурних цілей до змісту освіти, механізмів організації та управління. Ці зміни розглядаються як кермо переводу вищої освіти в новий стан, а також як один із важливих чинників якісного перетворення українського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бриколл Й. М. Конвергенция и статус-кво. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2001. № 4. С. 16–19.
2. Василюк А. Етіологія та умови проведення освітніх реформ. *Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал*. 2009. № 1. С. 104–108.
3. Кремьень В. Як нам реорганізувати освіту. *Дзеркало тижня*. 2011. Випуск 13. URL: https://dt.ua/EDUCATION/yak_nam_reorganizuvati_osvitu.html (дата звернення: 19.02.2019).
4. Лексин В., Швецов А. Общая теория реформ. Контуры и система исследования. *Теория и практика организации проведения реформ* : сборник трудов Института системного анализа Российской Академии наук. Москва, 1995. С. 6-51.

-
5. Скотт П. Реформы высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы: попытка анализа. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2001. № 10. С. 44–48.
 6. Husen T. Strategy and Rules for Educational Reforms. *Interchange*. Ontario, 1988. Nr 3-4. Pp. 114–119.

REFERENCES

1. Brikoll Y. M. Konvergencia i status-kvo. [Convergence and status quo]. *Alma mater (Herald of the Higher School)*. 2001. Nr 4. Pp. 16–19 [in Russian].
2. Vasylyuk A. Etiologia ta umovy provedennia osvitnih reform [Etiology and conditions for conducting educational reforms]. *Comparative-pedagogical studios: scientific and pedagogical magazine*. 2009. Nr 1. Pp. 104–108 [in Ukrainian].
3. Kremen V. Yak nam reorganizuvaty osvitu [How to reorganize our education]. *Mirror of the week*. 2011. Vol. 13. April 8 URL: https://dt.ua/EDUCATION/yak_nam_reorganizuvati_osvitu.html [Accessed 19 February 2019] [in Ukrainian].
4. Lexin V., Shvetsov A. Obschaia teoriia reform. Kontury i sistema issledovaniia [General Theory of Reforms. Contours and research system. Theory and practice of organizing reforms]. *Collection of works of the Institute of Systems Analysis of the Russian Academy of Sciences*. Moscow, 1995. Pp. 6–51.
5. Scott P. Reformy vysshogo obrazovaniia v stranakh Centralnoi I Vostochnoi Evropy: popytka analiza [Higher Education Reforms in Central and Eastern Europe: An Attempt to Analyze]. *Alma mater (Herald of the Higher School)*. 2001. № 10. Pp. 44–48.

УДК 371.13:7.071.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166148>

Павло ГАМОЛІН,

orcid.org/0000-0003-4441-0477

аспірант кафедри педагогіки та психології

Університету імені Альфреда Нобеля

(Дніпро, Україна) gamolin.art@gmail.com

ПОЛІХУДОЖНІЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти з позиції поліхудожнього підходу. Автором розкрито основні вимоги до сучасного вчителя образотворчого мистецтва, сформульовано сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність» учителя образотворчого мистецтва, здійснено теоретичний аналіз ідеї поліхудожнього підходу в педагогічній науці, визначено та обґрунтовано поліхудожній потенціал різних видів мистецтва, доведено перспективність поліхудожнього підходу в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: майбутній викладач, образотворче мистецтво, підготовка, заклади позашкільної освіти, поліхудожній підхід.

Pavlo GAMOLIN,

orcid.org/0000-0003-4441-0477

Graduate Student of Department of Pedagogics and Psychology

Alfred Nobel University

(Dnipro, Ukraine) gamolin.art@gmail.com

POLYART APPROACH IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS THE FINE ARTS TO WORK IN INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION

The professional and pedagogical competence of the art teacher represents readiness for effective implementation of art education, forming of the valuable relation to a pedagogical profession, psychology and pedagogical and subject knowledge, professional abilities, experience of art mastering of reality.

Article is devoted to a problem of training of future art teachers for work in institutions of out-of-school education from a position of polycultural approach. The author opened the main requirements to the modern art teacher in the conditions of modern society; are analyzed an entity of the concept "professional and pedagogical competence" of the art teacher; the theoretical analysis of the idea of polyart approach in pedagogical science is carried out; the prospects of polyart approach in the course of vocational training are proved.

Are defined and proved polyart the potential of different types of art, provides: using synthesis of different types of arts in institutions of additional education; forming of complete cultural and professional outlook on the basis of unity of art, scientific and philosophical knowledge of the world; acquisitions of experience of art comprehension of reality that, in turn, promotes forming at future teacher of art of similar experience in the pupils, development of feeling of harmony and creative personal development.

The main conditions of forming of profesino-pedagogical competence at future art teachers are opened: creation of educational process on the basis of polyart approach, using different types of art in the course of studying by future teachers of disciplines of the professional block; creation polyart the educational environment in which the fine arts are a subject and space basis.

It is accented that training of future art teachers on the basis of polyart approach should be carried out on three by the interconnected and complementary vectors: cognitive, methodical and procedural.

Key words: future teacher, fine arts, preparation, establishment of out-of-school education, polyart approach.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в розвитку суспільства, динамічний розвиток закладів освіти та закладів професійної освіти визначають зміни в змісті та наповненні навчання, його меті та завданнях.

З пріоритетних завдань закладу вищої освіти постає необхідність підвищення якості професій-

ної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.

Прогресивність сучасних інформаційних, політичних та соціокультурних перетворень в українському суспільстві суттєво змінює статус особистості в ньому та методи професійної підготовки майбутніх викладачів. У цих умовах для

підтримки конкурентоздатності на ринку освітніх послуг викладачеві необхідно мати такі професійно необхідні якості, як активність, ініціативність, гнучкість мислення, здатність до креативного мислення та нестандартних рішень.

Відповідно, високі вимоги, що висуваються до викладача образотворчого мистецтва сучасною системою позашкільної освіти, зумовлені тенденцією динамічного зростання багатоманітності засобів та методів педагогічної діяльності.

Викладач образотворчого мистецтва має поєднувати в собі риси художника і педагога, який володіє широкими можливостями художньо-образотворчих засобів та професійних компетенцій для успішної реалізації творчих та педагогічних аспектів керівництва можливими видами діяльності учнів в умовах закладу позашкільної освіти.

Аналіз досліджень. До питання теоретико-методичних особливостей художньої освіти зверталися такі науковці, як С. Коновець, М. Лещенко, О. Музика, Л. Масол, С. Соломаха, Г. Сотська, Г. Шевченко, Б. Юсов тощо.

Проблему взаємодії окремих видів мистецтв розглядали Є. Квятковський, Г. Падалка, Л. Масол, Н. Миропольська та інші дослідники.

Різноманітні аспекти підготовки майбутніх учителів до організації позакласної роботи висвітлено у дослідженнях О. Голіка, Л. Заремби, І. Казанжи, Б. Нестеровича, Н. Савченко та інших.

Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації поліхудожнього виховання учнів стали результатом наукових розвідок О. Боблієнко, О. Бузової, О. Соколової, Т. Рейзенкінд та інших науковців.

Однак питання підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти в педагогічній науці нині залишається малодослідженим.

Мета статті – визначити основні проблеми підготовки сучасного вчителя образотворчого мистецтва, здійснити теоретичний аналіз ідеї поліхудожнього підходу в педагогічній науці, визначити потенціал та перспективність поліхудожнього підходу у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Ідея поліхудожнього підходу в педагогічній науці виникла ще в 20–30 рр. ХХ ст. Актуальність та популярність цього феномена зростає, оскільки нині висуваються нові вимоги до використання інтегрованого підходу, що пов'язано з особливостями сучасної культури, та передбачено взаємодією різних видів мистецтв, поліхудожніх технологій в освітньому процесі.

Процеси модернізації в освітній сфері зумо-

вили кардинальну зміну вимог до випускників закладів вищої освіти, їхньої професійної підготовки, результатом якої має бути сформована компетентність у сфері майбутньої педагогічної діяльності. Не винятком є й підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти, результатом якої є професійно-педагогічна компетентність.

Професійно-педагогічна компетентність учителя образотворчого мистецтва являє собою готовність до ефективного здійснення художньої освіти, формування ціннісного ставлення до педагогічної професії, психолого-педагогічних та предметних знань, професійних умінь, досвіду художнього освоєння дійсності.

З огляду на зазначені вище аспекти, вбачаємо за доцільне розглянути ідею поліхудожнього підходу, який, на наш погляд, є ефективним шляхом формування компетентного, конкурентоспроможного фахівця, оскільки синтезує в собі сукупність знань, умінь, навичок у різних сферах мистецтва, що, своєю чергою, є високим потенціалом у підготовці всебічно розвиненої, креативної, багатогранної особистості викладача.

Синтез наукових знань відбивається у сфері професійної освіти майбутнього викладача образотворчого мистецтва, по-перше, як інтегрований фундамент закономірностей історичних, культурологічних, педагогічних систем єдиної концептуальної методології пізнання, по-друге, як компетентнісний підхід, який полягає в специфіці різних сфер пізнання, по-третє, як професійно-орієнтований підхід до викладання образотворчого мистецтва, по-четверте, як інтеграційні процеси, що становлять єдність художньо-образних засобів образотворчого мистецтва через науку і мистецтво загалом.

Переконані, що формування професійно-педагогічної компетентності у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва буде ефективним за умови реалізації в процесі фахової підготовки таких умов:

- по-перше, освітній процес у закладі вищої освіти має бути побудований на основі поліхудожнього підходу, що забезпечить формування у майбутніх викладачів образотворчого мистецтва полікультурних компетенцій;

- по-друге, послугування різними видами мистецтва у процесі вивчення майбутніми викладачами дисциплін професійного блоку;

- по-третє, створення поліхудожнього освітнього середовища, в якому образотворче мистецтво є предметно-просторовою основою.

Ідею взаємоінтеграції мистецтв у дослідженнях висвітлювали такі науковці, як П. Блонський,

М. Леонтович, С. Шацький, Б. Яворський та інші.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що походження ідеї поліхудожнього підходу пов'язане, насамперед, із синкретизмом (синтез, злиття), що виявляється в нероздільному злитті всіх видів художнього прояву.

Варто зазначити, що художня культура – поняття складне й багатомірне, тому до кінця ХХ ст. необхідність інтегрованого підходу щодо вивчення цього феномена, взаємодія різних видів мистецтва стали набувати особливої актуальності.

Погоджуємося з думкою видатного педагога П. Блонського, який зазначав, що уроки поезії, музики, малювання як ізольовані естетичні заняття мають украй мало педагогічної цінності, акцентуючи на тому, що це уроки відірваного від життя мистецтва (Блонский, 1979: 81).

Продовженням ідеї інтеграції різних видів мистецтв стали погляди Б. Юсова (Юсов, 2004), який почав говорити про ідею поліхудожнього підходу, сутність якої полягає в інтегрованій взаємодії різних форм та видів художньої діяльності та художньої творчості.

Потенціал та перспективність поліхудожнього підходу у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва вбачаємо у таких постулатах: послугування синтезом різних видів мистецтв у закладах позашкільної освіти сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення до явищ оточуючої дійсності та до творів мистецтва зокрема, формуванню цілісного культурно-професійного світогляду на основі єдності художнього, наукового та філософського пізнання світу; набуття досвіду художнього осягнення дійсності, що, своєю чергою, сприяє формуванню у майбутнього викладача мистецтва аналогічного досвіду у своїх вихованців, розвитку почуття гармонії і творчого розвитку особистості (рис. 1).

Дослідниця Л. Масол поліхудожній підхід тлумачить як якісно новий рівень педагогіки, наголошуючи на недостатності простого взаємного ілюстрування й підкріплення цього виду мистецтва прикладами з інших галузей (Масол, 2003: 60).

У зв'язку із вищезазначеним постає необхідна умова професійної підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва – випускник має стати висококваліфікованим, конкурентоспроможним фахів-

цем із високим рівнем процесуальної мотивації, що сприятиме ефективному здійсненню професійних завдань та реалізації творчого потенціалу.

Досліджуючи основні напрями формування поліхудожньої компетентності майбутніх викладачів мистецтва, Г. Ермоленко визначає поліхудожню компетентність майбутнього викладача мистецтва як професійну інтегративну якість особистості, що включає комплекс знань про взаємодію мистецтв, інтегрованих програм, умінь переносити художній образ в іншу модальність, досвід поліхудожньої проектної діяльності, яка інтегрується через зіставлення художніх ідей, образів, явищ, предметів, сюжету, виразально-зображувальних засобів у когнітивному, ціннісно-мотиваційному, операційно-діяльнісному та особистісно-творчому компонентах (Ермоленко, 2008).

Науковець Н. Шишляннікова (Юсов, 2004) поліхудожній підхід в умовах фахової підготовки у закладах вищої освіти розглядає як синтез таких видів мистецтв, як музика, живопис, поезія. Авторка акцентує на складних філософських проблемах взаємозв'язку і взаємодії різних видів мистецтв у процесі підготовки майбутнього викладача образотворчого мистецтва.

Сучасна дослідниця О. Бараболя методичну компетентність викладача образотворчого мистецтва розглядає як психолого-педагогічну проблему та обов'язковий компонент професійної підготовки, в зміст якої вона вкладає володіння різними методами навчання, методичними прийомами, рівень загальнодидактичної, художньої та методичної підготовки до організації навчально-виховного процесу (Бараболя, 2008).

Поліхудожній підхід постає як система способів, в якій за допомогою різних напрямів художньої діяльності і засобів різних видів мистецтва відбувається вираження та відбиття психічної енергії, почуттів, емоцій особистості в художній творчості (рис. 2).

Варто зазначити, що поліхудожній підхід має



Рис. 1. Потенціал поліхудожнього підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти



Рис. 2. Взаємодія різних видів мистецтв у процесі реалізації поліхудожнього підходу

своєрідний оригінальний стиль у художній педагогіці, оскільки завдяки йому особистість стає суб'єктом культурологічних процесів.

Підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва на основі поліхудожнього підходу, за нашим переконанням, має здійснюватися за трьома взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими векторами: когнітивним, методичним та процесуальним.

Когнітивний аспект підготовки має бути спрямований на формування процесуальної мотивації та формування теоретичної бази, що полягає в оволодінні системою психолого-педагогічних, художніх та проектних знань, озброєнні студентів загальнопрофесійними знаннями, оволодінні теорією та методикою викладання образотворчого мистецтва, формуванні знань у галузі світової художньої культури.

Забезпечення реалізації зазначеного аспекту можливе в процесі вивчення дисциплін «Історія образотворчого мистецтва», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Психологія»,

навчально-виховної роботи у період проходження педагогічної практики, розробку планів-конспектів уроків та позакласних заходів задля використання в майбутній професійній діяльності, залучення студентів у творчу позааудиторну діяльність поліхудожнього спрямування.

Висновки. Таким чином, багатовекторність художньої ідентифікації найбільш ґрунтовно проявляється в умовах поліхудожнього освітнього середовища. Взаємодія різних видів мистецтв, що використовуються для впливу на особистість, являє собою взаємне доторкання і вплив різних видів мистецтва, що виявляється у підпорядкуванні загальним закономірностям, можливостям у певних умовах використання засобів одного виду мистецтва у процесі освоєння інших. Зазначені висновки варто використовувати під час складання робочих програм, навчальних планів підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бараболя О. І. Методична компетентність учителя образотворчого мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання художньої освіти у вищій школі*. Київ, 2008. С. 135–139.
2. Блонский П. Избранные психологические сочинения в 2-х т. Т. 1 / Под ред. А. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. 304 с.
3. Ермоленко Г. Ю. Основные направления формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства. *Синтез в русской и мировой художественной культуре* : материалы VIII науч.-практ. конф. г. Москва, 2008 г. Ярославль : Изд-во «Литера», 2008. С. 45–51.
4. Масол Л. М. Інтеграція в системі шкільної мистецької освіти і поліхудожня підготовка вчителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 4. Київ : Наук. світ, 2003. С. 7–15.
5. Шишлянникова Н. П. Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе. *Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е, Педагогические науки*. 2013. № 15. С. 21–26.
6. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Москва : «Спутник», 2004.

REFERENCES

1. Barabolia O. I. Metodychna kompetentnist uchytelia obrazotvorchoho mystetstva yak psykholoho-pedahohichna problema [Methodical competence of the teacher of fine arts as a psychological and pedagogical problem]. *Aktualni pytannia khudozhnoi osvity u vyshchii shkoli [Topical issues of artistic education in high school]*. Kyiv, 2008. Pp. 135–139 (In Ukrainian).
2. Blonskii P. *Izbrannye psikhologicheskie sochineniia v 20-kh t. [Selected psychological essays in 2 vol.]* / A. Petrovskii (Ed.). Moskva, Pedagogika Publ. 1979. Vol. 1. 304 p. (In Russian).
3. Ermolenko H. Yu. Osnovnye napravleniia formirovaniia polikhudozhestvennoi kompetentnosti budushchikh uchitelei iskusstva [The main directions of the formation of poly-artistic competence of future art teachers]. *Sintez v russkoi i mirovoi khudozhestvennoi kulture [Synthesis in Russian and world artistic culture]*. Yaroslavl, Litera Publ. 2008. Pp. 45–51. (In Russian).
4. Masol L. M. Intehratsiia v systemi shkilnoi mystetskoii osvity i polikhudozhnia pidhotovka vchyteliv [Integration in the system of school art education and poly-arts teacher training]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly [Psychological-pedagogical problems of rural school]*. Kyiv, Naukovyi svit Publ. 2003. Issue 4. Pp. 7–15. (In Ukrainian).
5. Shyshliannikova N. P. Polikhudozhstvennaia podhotovka budushcheho pedahoha-muzykanta k rabote v shkole [Polyart preparation of the future teacher-musician to work in school]. *Vestnik Polotskoho hosudaestvennogo universiteta. Pedahohicheskie nauki [Bulletin of Polotsk State University. Pedagogical sciences]*. 2013. No. 15. Pp. 21–26 (In Russian).
6. Yusov B. P. (2004). Vzaimosviaz kulturohennykh faktorov v formirovanii sovremennoho khudozhestvennogo myshleniia uchytelia obrazovatelnoi oblasti “Iskusstvo” [The relationship of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field “Art”]. Moskva, Sputnik Publ. (In Russian).

UDC 37.091.3.016:811.112.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166150>

Leonid HIKOV,
orcid.org/0000-0002-4911-483X
Dr., Dozent,
Lektor der nationalen Yurij Fedkovych Universität Tscherniwzi
(Tscherniwzi, Ukraine) leghinj@gmail.com

ÜBER DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER UNIVERSITÄT

Der Beitrag untersucht grundsätzliche methodische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts an der Universität. Analysiert werden Lernstruktur und konkrete Lehrerhandlungen für Entwicklung von wichtigsten Fertigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen und Mittel deren Realisation. Empfohlen wurde kommunikative Strategie des Lehr- und Lernprozesses und konkrete Schritte: Erlernen der neuen Inhalte und sprachlicher Erscheinungen auf der Grundlage des reaktivierten Vorwissens; Einprägen der erfassten Kenntniselemente und Automatisieren bestimmter Sprechabläufe, wobei das Wiederholen und das Systematisieren von Kenntnissen entscheidende Rolle spielen. Es wurde festgestellt, dass komplexe Benutzung aller Strukturelemente und vorwiegend Internet beim Fremdspracherwerb Erfolg sichern.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Text, Diskussion, Kommunikation.

Леонід ГІКОВ,
orcid.org/0000-0002-4911-483X
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) leghinj@gmail.com

ПРО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ В УНІВЕРСИТЕТІ

Розглянуто фундаментальні методологічні аспекти викладання іноземної мови в університеті. Проаналізовано структуру навчання та конкретні вчительські дії для розвитку ключових навичок, таких як мовлення, письмо, слухання, читання та засоби їх реалізації. Рекомендована комунікативна стратегія навчально-виховного процесу та конкретні кроки: вивчення нового змісту та мовних явищ на основі відновлених попередніх знань; запам'ятовування набутих елементів знань та автоматизація певних мовних процесів, за допомогою яких повторення та систематизація знань відіграють визначальну роль. Встановлено, що комплексне використання всіх структурних елементів і переважно Інтернету в процесі вивчення іноземної мови забезпечує успіх.

Ключові слова: викладання іноземної мови, текст, дискусія, комунікація.

Leonid HIKOV,
orcid.org/0000-0002-4911-483X
Ph.D., Docent,
Lector, the national Yurij Fedkovych University Chernivtsi
(Chernivtsi, Ukraine) leghinj@gmail.com

ABOUT TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT THE UNIVERSITY

The article analyzes the principle methods of teaching of foreign languages in a higher educational establishment. It is found out that the elements of studying process—writing, listening, reading and speaking at the ways of their realization: text, dispute, short stories, essays, dialogue, exercises and others. There are also described some strategies of studying, exact movements of the teachers and students.

By learning and getting some knowledge and skills are such important steps as: To learn the new material and new language changes on the ground of the reactivation of the previous knowledge, repeating of the learnt elements of knowledge, automatization of the definite skills. Exact movements of the teacher are appropriate to this general structure of studying. The main of them are reactivation of important previous knowledge with the help of repeating and systematization of the previous knowledge; giving some new material with the help of get knowledge; new material with the previous aim to give some new nature studying content information, to isolate the elements of content and language with the aim of learning of all necessary characteristics notions, formulas automatization of the new language elements with the help of the exercises on the reforming and spreading of the sentences. The giving of the content of some new text is being made partly with the help of new Internet techniques. There is some language adaptation by the report. So, the students

understand the meanings of new lexical elements and content of the sentences. This can be made due to simplifying of the sentences structure, usage of the illustrations description, presentations of the necessary textbook and projects.

It should be mentioned that language communication plays the main role in the teaching of foreign language. It is constantly aimed on the making of educational and bringing up purpose. It is constant main aim are education and bringing up. So, different forms of communication are used at the lessons of foreign language. They are report, talk, discussion and some others, in the frames of which language impulses and thoughts in the form of duties, questions and thoughts play great role. The teacher makes some ways for activation of language development of the students and for controlling of the process of this development.

So make the conclusion, we can say that modern video techniques and Internet help the students in the learning of foreign language significantly. New Mass Media is a great opportunity to organize the lesson more interesting and contently. This new method of studying is some new orientation of teaching foreign language at the university so as spoken language is the first widespread subject of teaching and the aim of studying nowadays.

Key words: *foreign language, teaching, text, dispute communication.*

Problemstellung. Zur Beschreibung der Probleme der universitären Fremdsprachenunterricht (FU) ist es zunächst notwendig, die von den Studierenden erwartenden Fertigkeiten zu analysieren. Die wichtigsten davon sind Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen. Also folgende Anregungen und Aufgaben sind für die Fremdsprachestudierenden erforderlich: Arbeit organisieren; Wörter lernen; Aussprache verbessern, Hörverstehen entwickeln und überprüfen; das Leseverstehen sichern und erweitern; eigene Texte überprüfen und weiterentwickeln; grammatische Kenntnisse erwerben und sichern; das Eigenständige und Besondere an einer Sprache erkennen und lernen. Der FU ist ein planmäßig gestalteter Prozess des zielgerichteten Lernens, sowie der Prozess der systematischen Vermittlung und aktiven Aneignung sprachlicher Kenntnisse und der kontinuierlichen Entwicklung fremdsprachigen Könnens (Wolff, 1995: 48).

Analyse der letzten Forschungen und Publikationen. Aktuell ist die Frage, die in Linguistik intensiv diskutiert wird, wie es heutzutage mit dem FU an der Universität steht und welche Lehrmittel dafür unbedingt erforderlich seien. Diesem Thema sind die Forschungen von И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова 1991, Е. И. Мелешко 2013, В. А. Нестеренко 2000, Э. Ф.Рахимова 2013, Frank Kostrzewa 2000, D. Hymnes 1972, Jan Iluk 2000, K. Müller 1997, Ingo Thonhauser Jursnik 2000 gewidmet. Die Mehrheit der Hochschulsprachlehrer benutzt die neuen Medien, welche den Unterricht bereichern können und sollen, ihn auflockern, ihm die außerschulische Welt näher bringen. Trotzdem sind selbstgesteuerter Fremdspracherwerb via Multimedia, lerntheoretische und fertigkeitsbezogene Anforderungen an multimediale Lernumgebungen sowie Internetmöglichkeiten noch ungenügend erforscht. Entsprechend der Auffassung vieler Gelehrten О. I. Вовк 2006, Н. Н. Гез 1985, Д. К. Джонс 1986, В. С. Дудченко 1996, Ch. Behnke 1995, J. S. Brown 1989, D. Wolff 1994 von der Dialektik zwischen Ziel, Stoff und Methode ist es unbedingt notwendig, bei der Auswahl

von Lehr- und Lernstoffen und den ihnen adäquaten Methoden und Verfahren von der Zielorientierung für die betreffende Sprachgruppe auszugehen.

Bei vielen Linguisten (Л. Нагірний 2012, Т. О. Вольфовська 2001, G. Auerheimer 1995, M. Canal 1983, R. Forster 1997, L. P. Hessen 1996, V. Hinnenkamp 1989, J. Loenhoff 1992) bevorzugt die Meinung, dass die wichtigste Aufgabe des FU an der Hochschule die Entwicklung der Kommunikationskompetenz ist.

Grundziel. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Methoden, bestimmte Techniken und methodische Verfahren, die den Studenten das Erlernen einer Fremdsprache erleichtern lassen, analysiert.

Material der Forschung. Aus inhaltlicher Sicht weist der Unterricht eine *kommunikative Struktur* auf, wie sie z. B. in den verschiedenen Formen des Unterrichtsgesprächs oder anderer Kommunikationsereignisse zum Ausdruck kommt. Entsprechend den Prinzipien der Didaktik und Methodik übt der Lehrer in dieser Kommunikation die führende Rolle aus (Milto, 2017: 76). Wir sehen also, dass die sprachliche Kommunikation im Unterricht in der Regel keiner praktisch-gegenständlichen Tätigkeit untergeordnet ist, sondern selbst die Komponente dieser Tätigkeit darstellt. Sie ist stets auf festgelegte Bildungs- und Erziehungsziele bezogen. In der Unterrichtsstunde werden verschiedene Kommunikationsformen, wie Vortrag, Gespräch, Diskussion u.a. verwendet, in deren Rahmen sprachliche Impulse und Äußerungen in Gestalt von Aufforderungen, Fragen, Aussagen usw. eine große Rolle spielen. Der Lehrer trifft Maßnahmen zur Auslösung der sprachlichen Tätigkeit der Lerner und zur Steuerung des Prozesses dieser Tätigkeit.

Zur Erreichung des Stundenzieles wird vom Lehrer eine *kommunikative Strategie des Lehr- und Lernprozesses* vorbereitet. Diese Strategie enthält folgende beim Lernen, beim Aneignen von Wissen und Können wichtige *Schritte*: Erlernen (Erfassen) der neuen Inhalte und sprachlichen Erscheinungen auf der Grundlage reaktivierten Vorwissens; *Einprägen*

(Festigen) der erfassten Kenntniselemente; *Automatisieren* bestimmter Sprachabläufe, *Üben* mit dem Ziel der Entwicklung von Fertigkeiten und *Anwenden* der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten unter veränderten Bedingungen. Diese Hauptschritte sind bei der Arbeit an neuen Kenntnissen wichtig, wobei das Wiederholen und Systematisieren von Kenntnissen entscheidende Rolle spielen. Die *Wiederholung* führt Festigungs-/Einprägungs-/ und Automatisierungsprozess mit dem Ziele fort, der Gefahr des Vergessens vorzubeugen. Beim *Systematisieren* werden die erworbenen Kenntnisse geordnet und eingepägt.

Dieser allgemeinen Lernstruktur im FU entsprechen konkrete *Lehrerhandlungen*. Es sind dies: das Reaktivieren des notwendigen Vorwissens durch Wiederholen und Systematisieren vorausgehend vermittelten Kenntnisse; das Einführen des neuen Sach- und Sprachstoffes mit dem vorrangigen Ziel, neue landeskundliche, wissenschaftliche Inhaltsinformationen zu vermitteln; das Isolieren inhaltlicher und sprachlicher Elemente mit dem Ziel des Einprägens aller notwendigen Eigenschaften (Begriffs- und Formelemente); das Einbetten der neuen Kenntniselemente (vor Allem sprachlicher Art) in Übungsabläufe zur Automatisierung ihres Gebrauchs (Durchführen von Umformungs- und Einsatzübungen bei grammatischen Kenntnissen, Nachschlagen unbekannter Lexik zum automatisierten Gebrauch von Verfahrenkenntnissen); das Stellen kommunikativer Aufgaben zum Anwenden der erworbenen Sach- und Sprachkenntnisse in mündlichen oder schriftlichen Leistungen der Studenten in Texten, in denen neue Informationen über eigene Erkenntnisse, Erfahrungen enthalten sind.

Zu der Unterrichtsstruktur gehören auch methodische *Verfahren bei Texten und deren Projektierung* (Джонс, 1986: 15–16). Wir setzen voraus, dass der Lehrer es als richtig erachtet, systematische Kenntnisse zum jeweiligen Thema bzw. zu einem Unterthema zu vermitteln, eine Leistung, die durch die Inhaltsstruktur des Textes nicht erbracht wird. Die Studierenden sollen bereits gewisse Sachkenntnisse zum Thema (in Literatur, Wirtschaft, Landeskunde etc.) besitzen. Und der Text enthält eine Reihe unbekannter, produktiv zu beherrschender sprachlicher Mittel, die vorgestellt und deren Kenntnis gefestigt, deren Verwendung geübt und die angewendet werden sollen. Erarbeitung systematischer Kenntnisse erfolgt zum Thema /Unterthema durch paare Gespräche, wobei der Studierende soviel Kenntnisse er reaktiviert und nutzt wie es ihm die Unterrichtsbedingungen ermöglichen, sowie die neuen Sach- und Sprachkenntnisse selbst einführt und bewusst macht, der Lehrer aber hilft dabei. Fiktive Handlungen werden

gänzlich außer Acht gelassen. *Festigung* der Kenntnisse und *Übung*, Anwendung der landeskundlichen und sprachlichen Kenntnisse durch Hörverstehen des vom Einführungstext stark unterschiedenen Textes im Lehrbuch. Wichtig sind auch folgende *Verfahren*: Berichten über den Inhalt des Textes, Berichten über entsprechende Erfahrungen/ Erscheinungen aus dem Erlebensbereich der Studenten mit Hilfe von selbst angefertigten Notizen). Die Arbeit mit Internettexen (Dialogtexten) stellt eine besondere Schwierigkeit dar, wenn am Ende die Studierenden befähigt sein sollen, frei, echten Situationen angenäherte, simulierte Gespräche zu führen. Wenn sich die Studierenden vom Muster des Lehrbuchs lösen, hängt die Leistung oft mehr von der Vorstellungskraft und Reaktions-schnelligkeit als von dem sprachlichen Können ab.

Seit der Orientierung des Sprachunterrichts auf die kommunikative Sprachbeherrschung mehrten sich die Hinweise auf die Bedeutung des Gesprächs und der Rede, speziell in Gestalt der *Diskussion* und des erörternden Kurzvortrags, weil sie einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten und auf das Lösen der Probleme orientieren, das unmittelbar mit der Denkfähigkeit verbunden ist. Die Bedeutung der beiden Textsorten in der kommunikativen Praxis und für die Entwicklung des Denkens dürften hinreichende Gründe für umfassendere gezielte und systematische Behandlung sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht sein. Der Vorteil der Diskussion besteht darin, dass dabei sowohl das initiative, das reaktive, das initiativ-reaktive und teilweise sogar das initiative Sprechen einander abwechseln. Gleichermäßen werden produktive und rezeptive Sprachtätigkeiten ausgeübt.

Wir sind der Auffassung, dass die Ausarbeitung und das Halten von Kurzvorträgen den Studierenden zwingen, eine entsprechende Themenstellung vorausgesetzt, zu einer selbstständigen, gründlichen teilweise schon wissenschaftlich-produktiven Arbeit. Der Studierende gewinnt dabei über den vermittelten Stoff hinaus eigene Einsichten, begründet sie und stellt sie in der Sprachübungsgruppe zur Diskussion. Es sei zu betonen, dass sich der Vortragende stärker als bei einer schriftlichen Äußerung oder beim Diskussionsbeitrag mit der von ihm vorgetragenen Meinung identifizieren muss und sie verteidigen. Wird vom Lektor auf eine interessante, für den Studenten aktuelle Themenstellung bzw. Textgestaltung geachtet, dann kann sowohl bei der Arbeit am Kurzvortrag als auch an der Diskussion ein weiterer Vorzug wirksam werden. Natürlich sind die Anforderungen an die sprachliche Form im Kurzvortrag höher als beim Gespräch, in dem die Information vor der sprachlichen Form Priorität hat.

Zur Entwicklung des Sprechens in Gestalt vom Kurzvortrag und Diskussion soll *Unterrichtshilfe mit Übungen* erarbeitet werden. In diesen Übungen werden zunächst gesprochene Originaltexte mit Hilfe von Ton- und *Videotechnik* analysiert und sodann typische Strukturen der gesprochenen Sprache eingeübt. Diesen analytischen Aufgaben schließen sich Komponentenübungen in der präkommunikativen und in der kommunikativen Phase an z. B. Themenanalyse, Aufstellen wirkungsorientierter Kommunikationspläne in Stichwortform, Argumentation, Architektonik usw. Am Ende stehen schließlich die zahlreichen komplexen, produktiven Aufgaben zu Kurzvortrag und Diskussion. Die bei der Lösung vollbrachten Leistungen werden gespeichert und im Interesse der weiteren Könnensentwicklung gemeinsam mit den Studenten analysiert und bewertet.

Also die Studenten müssen heutzutage reichlicher Gelegenheit haben, während des Unterrichts die Zielsprache zu sprechen. Die traditionelle Übersetzungsmethode ist im Rahmen eines solchen Unterrichts ungeeignet, denn das Übersetzen einer Sprache ist beim Erlernen der Sprechsprache nicht erforderlich. Im Grunde steht die Gestaltung des Übungsprozesses, in dem die Arbeit mit via Multimedia fest integriert ist, noch bevor. Aber man sollte die Wichtigkeit der Funktion der Videotechnik und des Internets deshalb nicht überschätzen, weil damit verbundene so zu sagen Entlastungsaspekt des Lehrers dazu führen könnte, dass die staatliche Ausbildung des Sprachlehrers in Zukunft nicht überall auf dem erforderlichen hohen Niveau betrieben wird, wie dies unbedingt nötig ist. Hier muss erwähnt werden, dass die optimale Nutzung der neusten Medien gewisse Forderungen an den Lehrer stellt und die Notwendigkeit einer ausgezeichneten Ausbildung noch unterstreicht. Der wirklich gute Fremdsprachenlehrer besitzt außer Fachwissen und tadellosem mündlichem Beherrschen der Zielsprache auch Humor und ein gewissen sprachschauspielerisches Talent, einen Vorrat von Ideen, eine ständig parate, didaktisch anwendbare Phantasie, die er zum gegebenen Zeitpunkt zielsicher ausspielt, um erwünschte Resultate zu erlangen (Лавріненко, 2009: 45–47).

Danach zu vermerken sei auch, dass die Entwicklung der *Gesprächsfähigkeit* eine wichtige Rolle im FU spielt. Um die Ziele der sprachpraktischen Ausbildung der Studenten im Bezug auf die Gesprächsfähigkeit zu konkretisieren, werden einige Aspekte der fremdsprachigen Kommunikation im Unterricht erörtert. Erforderlich sind in diesem Fall gezielte Übungen im dialogischen Sprechen zur Erreichung eines entsprechenden Niveaus der Gesprächsfähigkeit. Solche Übungen sollen im Voraus bearbeitet werden und

zu einer Effektivierung des gesamten Unterrichtsprozesses führen können.

Das Unterrichtsgespräch tritt in verschiedenen Arten auf. Es dient der Erarbeitung neuen Wissens, zur Herausbildung von Einstellungen, zur Entwicklung von Fähigkeiten, zur Wiederholung, zur Prüfung usw. Wir rechnen als eine besondere Form, die im FU verwendet wird, auch *Dialoge* dazu, die entsprechend einer bestimmten Kommunikationsaufgabe und einer vorgegeben Gesprächssituation zwischen verschiedenen Partnern geführt werden. Grundlage der *Übungen* zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit sind *Sachtexte* landeskundlichen Charakters. Sie liefern uns die Thematik für die Gesprächsübungen, einen großen Teil der dafür benötigten Lexik, bestimmte grammatische Erscheinungen und bestimmte Fertigteile der Sprache. Außer diesen den Texten entnommenen sprachlichen Mitteln werden noch weitere, vorwiegend solcher der gesprochenen Sprache, in den Übungsprozess einbezogen.

Im Einzelnen konzentrieren wir uns bei unseren Übungen auf folgende *sprachliche Mittel*:

1) Auswahl der Lexik, die für die Darlegung von Sachverhalten für die jeweilige Thematik des Sachgesprächs benötigt wird;

2) Auswahl sprachlicher Mittel zum Ausdruck von kommunikativen Absichten und Wertungen der Sprecher in Form der dialogtypischen Wendungen, Gesprächsmustern, Sprachklischees und anderen vorgefertigten sprachlichen Einheiten;

3) sprachliche Mittel der Verkürzung im Dialog, hauptsächlich auf die Ellipse und auf einige Mittel der Satz- und Textverknüpfung, die gleichzeitig der Wiederaufnahme vorerwählter Sachverhalte dienen. Effektiv sind neue Internetinformationen, die heute leicht an die Lerner herangetragen werden und im Zusammenhang damit eine Erweiterung der Kenntnisse sowie die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt.

Eine andere Absicht unserer Übungen besteht darin, von der häufig noch üblichen einfachen Reproduktion des Textes abzugehen und die Lerner stärker zu eigenen Äußerungen anzuregen. Geübt wird das Bilden von Aufforderungen, die Reaktion darauf, die Formulierung von Aussagen, die Erweiterung von Aussagen, die Zustimmung und die Ablehnung zu einer Aussage.

Allgemein gesagt, müssen die Fremdsprachenlerner fähig sein, Gespräche aller Art auf einem relativ hohen Niveau der Sprachbeherrschung in verschiedener Form und Funktion und mit einer vielseitigen Thematik zu führen. Dabei handelt es sich um geplante und ungeplante Unterrichtsgespräche, um beabsichtigte und zufällige Unterhaltungsgespräche, um öffentliche und nicht öffentliche, um unvorbereit-

tete und unvorbereitete Gespräche, um Gespräche mit einem Partner oder mit mehreren, um Gespräche zur Herstellung von sozialen Kontakten und zum Meinungsaustausch, um Diskussionen usw. Zu betonen sei, dass die Funktion der Gespräche determiniert sowohl ihren Inhalt bzw. die Gesprächsthematik als auch den Gesprächsablauf und die Struktur der einzelnen Gesprächsrepliken. Bei der Gesprächsart, die wir im sprachpraktischen Unterricht zum Gegenstand der Übungstätigkeit machen wollen, handelt es sich um *das Sachgespräch*. Unter dem Sachgespräch verstehen wir ein von zwei oder mehreren Partnern geführtes Gespräch, in dem diese ihre Kenntnisse und Auffassungen über einen oder mehrere thematisch zusammengehörende Sachverhalte oder Aussagen darüber zur Realisierung eigener oder vom Lehrer vorgegebener Kommunikationsabsichten austauschen. Dazu dient sowohl der Aneignung der für die Führung von Gesprächen benötigten sprachlichen Mittel, wobei insbesondere die für Sprachgespräche notwendigen im Mittelpunkt stehen, als auch der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Bei den Sachgesprächen, die von den Deutschlehrern in ihren späteren Praxis geführt werden müssen, handelt es sich häufig um Gespräche, in denen die Themenbereiche Bildung und Erziehung berührt werden und die wegen ihrer Bedeutsamkeit Konzentration und eine straffe Gesprächsführung erfordern. Sie werden von den daran beteiligten Partnern in der Regel inhaltlich vorbereitet. Ihr Stil zeichnet sich durch Klarheit und Sachlichkeit aus, wobei allerdings auch bestimmte expressive Züge, Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit sowie eine für die gesprochene Sprache typische Redundanz festzustellen sind.

Es sei abschließend noch Folgendes zu bemerken: durch ein wachsendes Verständnis menschlichen Handelns überhaupt, dargestellt in Wort und Bild in seiner ganzen Mannigfaltigkeit, sollte auch das Interesse an der Kultur eines anderen Volkes geweckt und genährt werden. Zu einer Modifizierung bzw. stärkeren Konkretisierung erzieherischer Ziele zwingt vor Allem der vollzogene Wandel der Richtziele im FU: früher linguistische, dann kommunikative Kompetenz und nun interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Sie umfasst neben einer allgemeinen Bereitschaft zur Kommunikation und Interaktion folgende Aspekte: kulturelle(s) Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit; Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensformen; Verständnis für kulturelle Konflikte sowie soziale wirtschaftliche und politische Ursachen von Ethnozentrismus; Stresstoleranz und Fähigkeit Widersprüchlichkeit ertragen zu können; Fähigkeit kulturadäquat mit Widersprüchen und Konflikten umzugehen.

In diesem Zusammenhang müssen Fremdsprachenlehrer auch eine gut fundierte Kompetenz als kultureller Mittler erwerben.

Schlussfolgerungen

Im Prozess der Untersuchung stellte sich heraus, dass vorrangiges Ziel des FUs die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Sprachausübung ist. Die optimale Nutzung der neueren Lehrsystems verlangt vom Lehrenden eine zielbewusste Steuerung des FUs. Heutzutage ist der Lehrende auf Grund seiner gesteuerten Darbietung des Inhalts der neuen Medien dafür verantwortlich, dass die von ihm vermittelte, genau dosierte zielsprachliche Information dem Studierenden als maximaler Ansporn zu spontanen, generativen Sprechen dient. Es ist die Aufgabe des Lehrenden, darauf zu achten, dass im kreativen Lernprozess jede bedachte zielsprachliche Erklärung zu einer erwarteten, spontan-produktiven Reaktion von Seiten des Studenten führt. Jedoch ist die sorgfältig bedachte Benutzung organisierter neuerer Medien willkommene Gelegenheit den Unterricht durch viele Variationen lebendiger zu gestalten zum Vorteil der jeweiligen Lehr- und Lernsituation. Dieses neue methodische Verfahren ist eine Neuorientierung des FUs, denn nicht die Schriftsprache, sondern die gesprochene Sprache ist heute verbreitet als primärer Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsziel. Es wurde festgestellt, dass komplexe Benutzung aller Strukturelemente beim Fremdsprachenerwerb Erfolg sichern. Die in diesem Beitrag behandelten Methoden, Mitteln und Verfahren können die Lehrenden und Studierenden in neuen Erfahrungsbereichen anwenden.

Perspektive Die Entwicklung sprachpraktischen kommunikativen Könnens ist nicht zuletzt durch die Form und Inhalt der Texte in den Lehrmaterialien bestimmt. Ein der lebenspraktischen Zielstellung im Bereich des Hörens und Sprechen muss die im Text angelegten Bildungs- und Erziehungspotenzen bestmöglich ausschöpfen. Dabei ist eine Reihe von Beziehungen zu beachten, die zwischen der Struktur der Texte und der auf ihrer Grundlage geplanten und durchgeführten Struktur des Lehr- und Lernprozesses bestehen. Einige dieser Beziehungen – vor Allem zwischen Grundlagen- und Ausgangstext – aufzudecken und für die effektive Gestaltung des Unterrichts nutzbar zu machen, gehört zur Perspektive. Die Organisation dieses Unterrichtsprozesses mit dem Ziel einer weitgehend freien Dialogführung soll Inhalt eines anderen Beitrags in der Zukunft sein. Da Studenten nicht nur durch Bildung, sondern auch durch Erziehung auf künftige Anforderungen vorbereitet werden müssen, hat auch der FU seinen fachspezifischen Beitrag zu leisten.

BIBLIOGRAPHY

1. Джонс Д. К. Методы проектирования. Москва, 1986. 236 с.
2. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності. Навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, учителів. Львів : Богданова А.М., 2009. 328 с.
3. Milto L. O. Pedagogical mastery as a scientific problem. International Scientific Journal EURO-AMERICAN SCIENTIFIC COOPERATION: research articles. Hamilton, Canada : Accent Graphics Communications, 2017. Vol. 17. P. 73–79.
4. Wolff D. Möglichkeiten des Computereinsatzes beim fremdsprachlichen Lernen mit Texten. W. Börner / K. Vogel (Hg). Bochum, 1995. S. 48–67.

REFERENCES

1. Dzhons D.K. Metody proektirovaniya. [Methods of projecting] - Moscow, 1986, 236 p.
2. Lavrinenko O.A. Istoria pedahohichnoyi maisternosti. Navch.posib.dlya stud. ped.VNZ, aspirantiv, uchyteliv. [History of pedagogical mastery. Tutorial for students of pedagogical universities, postgraduates, teachers] / Oleksandr Lavrinenko. L.: Bohdanova A.M., 2009, 328 p.
3. Milto L.O. Pedagogical mastery as a Scientific problem. International Scientific Journal EURO-AMERICAN SCIENTIFIC COOPERATION: research articles. Hamilton, Canada: Accent Graphics Communications, 2017. Vol. 17. P. 73–79.
4. Wolff D. Möglichkeiten des Computereinsatzes beim fremdsprachlichen Lernen mit Texten. [Possibilities of computer integration at foreign language learning with texts] W. Börner/K. Vogel (Hg), Bochum, 1995. P. 48–67.

УДК 37.018.1:173:165.742

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166151>**Людмила ГОНЧАР,***orcid.org/0000-0002-9761-9031*

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник лабораторії виховання

в сім'ї та закладах інтернатного типу

Інституту проблем виховання

Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) *Ludmilagonchar1@gmail.com*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

У статті з'ясовано роль виховного потенціалу сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин та уточнено його сутність як сукупності реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти потреби членів родини в гуманізації міжособистісних взаємин. Схарактеризовано суб'єктивні чинники – складники виховного потенціалу сім'ї, які найбільшою мірою впливають на гуманізацію взаємин між батьками і дітьми, серед них: ціннісно-гуманний, комунікативно-емоційний, компетентнісний, організаційно-діяльнісний.

Ключові слова: сім'я, гуманні батьківсько-дитячі взаємини, виховний потенціал сім'ї.

Ludmila GONCHAR,*orcid.org/0000-0002-9761-9031*

Doctor of Educational Sciences,

Senior Researcher at the Laboratory of Education

in Family and Establishments of Boarding-school types

at the Institute of Problems on Education

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *Ludmilagonchar1@gmail.com*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF HUMANE PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

The article clarifies the role of the family in the formation of humane parent-child relationships in modern social conditions, which consists in the fact that in its essence the family is the first school of humanization of the child, the main cell in which the child learns culture, moral rules and norms of interpersonal behavior, skills of individual and collective activity, mastering moral values and producing their value orientations.

It was actualized that the educational potential of the family plays a decision role in the formation of humane parent-child relationships. The essence as a set of real and potential possibilities of social and pedagogical self-organization of the family was clarified, what gives purposefully to satisfy the needs of family members in the humanization of interpersonal relationships. Subjective factors in a composition of educational potential of the family that have the greatest impact on the humanization of relations between parents and children were characterized, including valuable and humane (psychological climate, valuable unity of the family members, child's perception, the presence of love and trust in relationships); communicative and emotional (character of intra-family communication, style of family education); competent (parental competence as an integrative characteristic of knowledge, feelings, parents actions towards child's upbringing); organizational and active (organization of family leisure, self-organization and joint activities of family members).

The special attention in the article is spared to the disclosure of value-humane and communicative-emotional factors of the educational potential of the family.

Key words: family, humane parent-child relationships, educational potential of the family.

Постановка проблеми. Притаманний українському суспільству період змін, оновлень інститутів демократії висуває потребу в зміцненні інституту сім'ї, зокрема підвищенні вимог до формування міжособистісних взаємин дітей і батьків на основі гуманістичних моральних цінностей.

Водночас упродовж останніх десятиліть сучасна сім'я переживає трансформаційні зміни, які часто зумовлюють деструктивність її виховної функції, розмиття усталених виховних традицій, зниження батьківської відповідальності, зростання відчуженості між батьками і дітьми. Це

активізує потребу підвищення вимог до формування міжособистісних взаємин дітей і батьків на основі гуманістичних моральних цінностей.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти виховного потенціалу сім'ї розглядалися у працях О. Добош, І. Дубінець, Т. Цуркан та ін. (організаційно-методичні питання педагогічної просвіти та самоосвіти батьків); В. Безлюдної, О. Безлюдного, Ж. Петрочко, Т. Федорченко та ін. (особливості соціально-педагогічної роботи із сім'єю); О. Косаревої, І. Кулик, І. Сіданіч та ін. (культура родинно-сімейних взаємин).

Метою статті є з'ясування ролі виховного потенціалу сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин і висвітлення його сутності й основних змістовних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Кожна сім'я має комплекс характеристик, які визначають її виховні можливості та більшою чи меншою мірою забезпечують розвиток і виховання дитини. Ці характеристики багато дослідників трактують як «виховний потенціал сім'ї».

Різнібічний аналіз сучасних праць із проблеми дозволяє зробити висновок, що виховний потенціал сім'ї розкривається через поняття «виховна функція», зокрема як «здатність сім'ї реалізувати функції виховання, розвитку та соціалізації дитини» (Овчарова, 2005: 72); «складна сукупність педагогічних знань, умінь, культурно-ціннісних орієнтацій, батьківських внутрішньосімейних взаємин, що визначає розвиток виховної функції сім'ї» (Додокіна, 2006: 98); зумовлена суспільними відносинами міра «можливостей сім'ї у формуванні особистості, що реалізуються завдяки різним видам її діяльності та функціям, у т. ч. й виховній» (Чуприна, 2005: 15).

І. Б. Буртонова виходить із того, що поняття «виховний потенціал сім'ї» містить переважно сукупність суб'єктивних чинників. Під виховним потенціалом сім'ї вона розуміє певний комплекс умов і засобів, що визначають педагогічні можливості сім'ї. Зокрема, дослідниця виокремлює такі його умови, які стосуються виконання батьками своєї ролі в сім'ї, зокрема розуміння цілей і завдань виховання в сім'ї; рівень педагогічної культури; вміння застосовувати на практиці методи і засоби виховання; здатність батьків брати на себе відповідальність за виховання дітей; характер внутрішньосімейних взаємин; наявність прикладу й авторитету батьків; узгодженість сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей (Буртонова, 2012: 177).

За аналізом психологічного, соціально-економічного, соціально-культурного, педагогічного й інтегративного підходів до з'ясування поняття

виховного потенціалу сім'ї М. Б. Шеїн визначив його зміст як сукупність компонентів, серед яких: аксіологічний (моральна спрямованість і ціннісні орієнтації сім'ї, ставлення до батьківської ролі, ціннісне ставлення до сім'ї у дітей); компетентнісний (педагогічна компетентність батьків і компетентність дітей у сімейному житті); організаційно-діяльнісний (рівень соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, наявність сімейних традицій) і соціально-психологічний (характер внутрішньосімейних взаємин, емоційний стан у процесі взаємодії) (Шеїн, 2013: 97).

Зі сказаного випливає, що виховний потенціал сім'ї у руслі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин є сукупністю реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти потреби членів сім'ї в гуманізації міжособистісних взаємин. Характер формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї визначають як об'єктивні (склад сім'ї, загальний рівень освіти батьків, матеріальні умови тощо), так і суб'єктивні чинники. Дотримуємося думки, що об'єктивні чинники є достатньо сталими протягом тривалого часу, тож невіддільні педагогічному впливу. На цій підставі виокремлюємо суб'єктивні чинники виховного потенціалу сім'ї – ціннісно-гуманний, комунікативно-емоційний, компетентнісний, організаційно-діяльнісний, які у складі виховного потенціалу сім'ї найбільшою мірою впливають на гуманізацію взаємин між батьками і дітьми.

Ціннісно-гуманний чинник виховного потенціалу сім'ї передбачає, найперше, наявність ціннісної єдності членів сім'ї як важливої умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Як центроутяжна сила, ціннісна єдність проявляється в орієнтації всіх членів сім'ї на почуття любові, поваги, взаємної моральної відповідальності, вартості сім'ї і роду, виконання побутових сімейних обов'язків, створення в сім'ї комфортної морально-психологічної атмосфери для успішного вирішення виховних завдань, підтримку з боку членів сім'ї обстоювати сформовані переконання про соціальні й особистісні цінності сім'ї.

На важливості характеристики сімейного буття для формування внутрішнього світу дитини і зовнішньої поведінки наголошує І. Д. Бех. Належним чином учений виокремлює основні виховні цінності, а саме: цінність позитивного психологічного клімату (переживання радості як умову забезпечення позитивного стану дитини; розвиток почуття радості внаслідок виконання дитиною певної діяльності); цінність моральної любові дитини

до людей (прагнення навчити дитину усвідомлювати себе невід'ємною часточкою навколишнього світу); цінність поваги дитини до людської особистості (через приклад батьків, які мають бути моральним взірцем для дитини); цінність гуманізму сімейних взаємин (реалізацію безкорисливої любові до дитини в атмосфері взаємоповаги і доброзичливості, прагнення розвинути у дитини високу самосвідомість); цінність бережливості дитини (забезпечення діяльного ставлення до світу речей, рослин, тварин); цінність відповідального вчинку дитини (усвідомлення необхідності діяти відповідним чином без очікування будь-яких зовнішніх впливів); цінність творчої активності дитини (розвиток свідомої творчої активності, самостійності) (Бех, 2008: 350–356).

На гуманізацію батьківсько-дитячих взаємин вагомий вплив справляє їх емоційна складова частина – довіра між батьками і дитиною. Як моральна цінність, довіра об'єднує членів сім'ї, інтегрує їхні взаємини. Довіра у сім'ї, як свідчать дослідження, можлива за піднесення етичної цінності батьків, адже дитина довіряє батькам своє життя, свою долю. Безперечно, довіра для дитини є сутєстю, коли воля батьків уважається своєю, та ремінісценцією, коли думка батьків постає як своя. Зрештою, довіра дитини ґрунтується на переконанні, що члени сім'ї чинять стосовно неї правильно, добросовісно і чесно (Горпинюк та ін., 2014: 130–131).

Отже, входження дитини в систему моральних норм суспільства буде успішним, якщо батьки люблять її, приділяють їй увагу та довіряють, поважають як особистість, спонукають до прояву самостійності. Це сприятиме формуванню гуманного ставлення дитини як до рідних людей, так і до соціуму загалом. І навпаки, якщо дитина почуватиметься чужою серед людей і нікому не потрібною, в її душі з'являться перші паростки черствості, егоїзму, агресії, що в майбутньому може привести до негативізму і жорстокості у ставленні до інших (Гончар, 2017: 99–100).

Комунікативно-емоційний чинник виховного потенціалу сім'ї представлений насамперед характером внутрішньосімейного спілкування та стилем сімейного виховання.

Спілкування об'єднує і регулює взаємини членів сім'ї. Головне у спілкуванні батьків і дитини – взаємна повага, взаєморозуміння і взаємодія. Спілкуючись із дитиною, батьки передусім мають дбати про збагачення її соціальною інформацією, оволодіння нею вмінням контактувати з дорослими й однолітками, засвоєння навичок виконання простої праці, здебільшого відповідно до її спонукань.

Важливою функцією спілкування в сімейному вихованні є контроль поведінки дитини та рівня її загального розвитку. Тому для повноцінного, конструктивного спілкування батьків і дитини важливі такі його істотні ознаки, як інтенсивність, зміст і стиль, пов'язані між собою. Нехтування однією з них обов'язково призводить до спотворення всієї системи виховання дитини, шкодить доброзичливим батьківсько-дитячим взаєминам (Горпинюк та ін., 2014: 85–86).

Набули поширення думки ряду вчених (І. Д. Беха, А. Бодальова, Г. Ковальова, Я. Коломінського, А. Мудрика й ін.), згідно з якими дорослим слід дотримуватися у взаєминах із дітьми особистісно орієнтованого способу спілкування. Під його позитивним впливом на перше місце ставиться особистість дитини, оптимально розкриваються її здібності, коригуються (за потреби) деструктивні особистісні компоненти. Мета такої моделі спілкування – забезпечити усвідомлення дитиною психологічної захищеності, виховувати почуття довіри до світу, відчуття радості існування, розвивати її індивідуальність.

Інструментом особистісно орієнтованого спілкування, як вважають зарубіжні дослідники (Адлер, 1998; Гордон, 1997; Джинотт, 1992; Дрейкурс, 1986 та ін.), є метод конгруентної комунікації в системі взаємодії «дитина – дорослий», заснований на ідеях і принципах гуманістичної психології.

Зауважимо, що спілкування дорослого з дитиною може бути як деструктивним (коли дорослий маніпулює, навіює, змушує до чогось дитину), так і конструктивним. Для того, щоб спілкування з дитиною було ефективним, потрібно знати психологію дитини і правильно оцінювати її індивідуальні якості, адекватно відгукуватися на поведінкові реакції дитини та її психічні стани, вибирати такий спосіб поведінки з дитиною, який найкраще відповідатиме її індивідуальним особливостям.

Неоднозначний вплив на спілкування в сім'ї справляє така реалія сьогодення, як стрімкий розвиток інформаційного суспільства. Зокрема, О. О. Єжова вважає, що новітні інформативні можливості можуть бути не лише благом, а й породжувати загрози для благополуччя людини, сім'ї та всього соціуму. Серед них: залежність від різноманітних приладів і технологій (комп'ютера, мобільного телефону, Інтернету й ін.), особливо молоді, внаслідок чого знецінюється безпосереднє спілкування між людьми; відчуження поколінь одне від одного; маргіналізація людей похилого віку; ослаблення локальних соціальних

зв'язків, навіть на рівні сім'ї; поширення антигуманістичних ідей, що суперечать загальнолюдським цінностям (Єжова, 2013: 70).

Попри значні інформативні можливості Інтернету, деякі сайти містять негативну інформацію, проконтролювати доступ дітей до якої батькам буває важко. Це призводить до масової деформації сімей, відчуження дітей і батьків один від одного тощо.

Важливим аспектом комунікативно-емоційного чинника гуманних батьківсько-дитячих взаємин є стиль сімейного виховання.

Під стилем сімейного виховання розуміємо найбільш властиві сучасним батькам способи їхніх взаємин із дитиною. Особливого розгляду потребують два стилі сімейного виховання – гармонічний і дисгармонічний. Так, гармонічний стиль передбачає демократичну взаємодію батьків і дітей у процесі спільної діяльності, яка супроводжується взаємним емоційним сприйняттям, емпатією й емоційною підтримкою, високим рівнем задоволення потреб усіх членів сім'ї, визнанням права дитини на самостійний розвиток, взаємною повагою, рівноправністю в ухвалі рішення в проблемній ситуації тощо. Отже, гармонічний

стиль сімейного виховання є не лише засобом підтримки контакту з дитиною, а і своєрідним методом виховання взаєминами.

Натомість дисгармонічний стиль сімейного виховання відзначається недостатнім рівнем емоційного сприйняття дитини, можливістю емоційного відчуження, відсутністю взаємності, низьким рівнем згуртованості батьків і розбіжностями в сім'ї щодо вибору методів виховання дітей, високим рівнем суперечливості й непослідовності у батьківсько-дитячих взаєминах, обмеженістю в різних сферах життєдіяльності дітей, завищенням вимог до дитини або всездозволеністю, неконструктивним контролем, конфліктністю у спілкуванні, незадоволенням потреб дитини.

Висновки. Отже, для ефективної взаємодії батьків і дитини інтегруються різні аспекти особистісного батьківського досвіду: когнітивного, емоційного, сенсорного, психомоторного, духовного, комунікативного, рефлексивного. Це означає, що батьки мають не тільки володіти певними знаннями і вміннями, а й усвідомлювати свою гуманістичну місію як перших вихователів, котрі взяли на себе відповідальність перед дитиною та суспільством за її гідне виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 431 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Буртонова И. Б. Воспитательный потенциал семьи в системе социально-педагогической работы дошкольного учреждения. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. № 5. С. 176–185.
4. Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку : монографія. Київ : ТОВ Задруга, 2017. 360 с.
5. Гордон Т. Р.Е.Т. Повышение родительской эффективности. *Популярная педагогика*. Екатеринбург, 1997. С. 73–150.
6. Педагогічна підготовка сімей різного типу до професійного самовизначення старшокласників : методичний посібник / Горпинюк В. П. та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 268 с.
7. Додокина Н. В. Развитие воспитательного потенциала семьи средствами семейного театра. *Народное образование*. 2006. № 6. С. 95–122.
8. Джинотт Х. Родители и дети. Москва : Класс, 1992. 261 с.
9. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка: Книга для родителей. Москва : Прогресс, 1986. 239 с.
10. Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7(33). С. 69–75.
11. Овчарова Р. В. Психология родительства : учебное пособие. Москва : Академия, 2005. 368 с.
12. Чуприна А. А. Семья как сфера духовно-нравственного становления личности подростка : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2005. 28 с.
13. Шеин М. Б. Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой : дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2013. 242 с.

REFERENCES

1. Adler A. Vospytanye detei. Vzaymodeistvye polov. Rostov-na-Donu: Fenyks, 1998. 431 p. [in Russian].
2. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: Pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnyk hzakladiv. Kyiv : Lybid, 2008. 848 p. [in Ukrainian].
3. Burtonova Y. B. Vospytatelnyi potentsyal semy v systeme sotsyalno-pedahohycheskoj raboty doshkolnoho uchrezhdeniya. *Vestnyk Buriatskoho hosudarstvennoho unyversyteta*. 2012. № 5. P. 176–185. [in Russian].
4. Honchar L. V. Formuvannia humannykh vzaemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku : monohrafiia. Kyiv : TOV Zadruha, 2017. 360 p. [in Ukrainian].

-
5. Hordon T. R.E.T. Povyshenye rodytelskoi efektyvnosti. *Populiarnaia pedahohyka*. Ekaterynburh, 1997. P. 73–150. [in Russian].
 6. Pedahohichna pidhotovka simei riznogo typu do profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv : metodychnyi posibnyk / Horpyniuk V. P. ta in., Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. 268 p. [in Ukrainian].
 7. Dodokyna N. V. Razvytye vospytatel'nogo potentsyala semy sredstvamy semeinogo teatra. *Narodnoe obrazovanye*. 2006. № 6. P. 95–122. [in Russian].
 8. Dzhynott X. Rodytely y dety. Moskva : Klass, 1992. 261 p. [in Russian].
 9. Dreikurs R. Schaste vasheho rebenka: Knyha dlia rodytelei. Moskva : Prohress, 1986. 239 p. [in Russian].
 10. Iezhova O. O. Vykhovannia osobystosti u novii sotsiokulturnii realnosti. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 2013. № 7 (33). P. 69–75. [in Ukrainian].
 11. Ovcharova, R. V. Psykholohyia rodytelstva: Uchebnoe posobye. Moskva : Akademyia, 2005. 368 p. [in Russian].
 12. Chupryna A. A. Semia kak sfera dukhovno-nravstvennogo stanovleniia lychnosti podrostka : avtoref. dys. ... kand. fylos. nauk. Stavropol, 2005. 28 p. [in Russian].
 13. Sheyn M. B. Razvytye y realizatsiia vospytatel'nogo potentsyala semy v uslovyiakh sotsyal'nogo partnerstva so shkolori : dys. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2013. 242 p. [in Russian].

Олена ГОНЧАРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-5866-6839,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи
і менеджменту соціокультурної діяльності
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) golowko.elena@gmail.com

ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ХЛОПЧИКІВ: ЗАКОНОМІРНОСТІ, СУПЕРЕЧНОСТІ, ТРУДНОЩІ, ОБМЕЖЕННЯ

У статті аналізується негативний вплив стереотипних моделей традиційних чоловічих ролей на гендерний розвиток хлопчиків. Констатовано, що наявні норми, моделі поведінки, установки щодо культурних уявлень про призначення чоловіка в суспільстві призводять до труднощів у процесі соціалізації хлопчиків. Проблема невідповідності суспільним нормам, які висуваються до гендерних ролей, створює численні суперечності між традиційними чоловічими гендерними ролями і справжніми особистісними психологічними характеристиками хлопців.

Ключові слова: гендерна соціалізація, гендерні стереотипи, чоловіча традиційна роль, агенти гендерної соціалізації, маскуліність.

Olena HONCHARENKO,
orcid.org/0000-0002-5866-6839
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,
Department of social work and management of sociology-cultural activities
Sumy State Pedagogical A. S. Makarenko University
(Sumy, Ukraine) golowko.elena@gmail.com

GENDER ANALYSIS OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF BOYS: REGULARITIES, CONTRADICTIONS, DIFFICULTY, LIMITATIONS

The process of assimilating gender roles takes place within the framework of an important process – gender socialization. In scientific literature, it is interpreted as the process of assimilating the personality of norms, rules, models of behavior, social attitudes in accordance with the notions of the role, status and purpose of man and woman in society. In the process of gender socialization, boys learn male patterns of behavior, assimilate sexually typed values and norms.

Gender development of boys has its own specificity – patterns, contradictions and, even, the difficulties and limitations that impose on them traditional gender roles. The features of gender socialization of boy in childhood influence on life of adult man, behavior in various vital situations.

An important role in the process of gender development of boys is played by agents of socialization. Parents establish higher standards for their sons, they need to be restrained and balanced, attach greater importance to achievement.

Boys' toys, which are related to construction (various designers, cubes), different activity (sports equipment, weapons), transport and superheroes, have a significant influence on the gender socialization of future men. Such toys induce inventiveness, transformation of the surrounding world, help develop the skills necessary for the realization of spatial and mathematical abilities, and encourage independent, competitive and leadership behavior. Initiative, improvisation, ability to cope with an unforeseen situation are rewarded, cooperation and rivalry are encouraged in boys' games.

For adolescent boys, a group of peers is a source of male role models and a sphere of implementation of masculine qualities. There is an assimilation of an exaggerated, rough idea of courage. To inadequate variants of affirmation of a masculine identity can include the demonstration of masculinity in the context of asocial behavior (drunkenness, fights, participation in criminal groups).

The norms, rules of conduct, provisions regarding cultural representations about the role, position and appointment of a man in a society lead to contradictions and difficulties in the process of gender socialization of boys. Parents and educators who encourage the development of guys' values of success, in reality require them the same obedience and diligence, as well as from girls. Due to the prevalence of the phenomenon of "lack of father", male identity in boys is formed as the result of identifying oneself with an idealized status position "what should be a man". The discrepancy with the social norms that are put forward for gender roles, and the corresponding values creates numerous contradictions between the male gender roles and the true personal psychological characteristics of the boys.

Key words: gender socialization, gender stereotypes, male traditional role, agents of gender socialization, masculinity.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що останнім часом проблема гендерної соціалізації підростаючого покоління перебуває на стадії активного вивчення, на практиці цей процес відбувається як з опорою на наявні в суспільстві статево-рольові стереотипи, які діти засвоюють із дитинства, так і на суб'єктивний вибір особистості. Особливий інтерес у цьому контексті становить дослідження закономірностей, суперечностей і труднощів гендерного розвитку хлопчиків, які в дорослому житті стають причиною багатьох гендерних дисгармоній, впливаючи не лише на їх особистісну та соціальну самореалізацію, а й на психологічне здоров'я (внутрішні гендерно-рольові конфлікти, стреси, неврози тощо).

Аналіз розробленості проблеми соціалізації хлопчиків свідчить, що методологічні проблеми гендерної соціалізації досліджували Т. Арканцева, С. Бем, Т. Бендас, Т. Говорун, П. Горностай, Т. Дороніна, О. Кікінежді, І. Клецина, В. Кравець, В. Москаленко, М. Скорик, Л. Штилева та ін. Окремі аспекти гендерної соціалізації хлопців і чоловіків висвітлювали Ш. Берн, В. Гончаров, Ю. Гусева, І. Захарова, Є. Ільїн, І. Кон, С. Оксамитна, Н. Радіна, Л. Семенова, М. Ткалич, А. Чекаліна, Т. Юферева та ін.

Мета статті – висвітлити особливості гендерної соціалізації хлопчиків, піддавши аналізу труднощі, які виникають у процесі засвоєння ними традиційних чоловічих гендерних ролей.

Виклад основного матеріалу. Процес розвитку гендерних ролей як соціально зумовлених моделей статевої поведінки відбувається в контексті досить важливого для життя особистості процесу, що називається гендерною соціалізацією. У науковій літературі його трактують як процес засвоєння особистістю норм, правил, моделей поведінки, соціальних установок відповідно до уявлень про роль, статус і призначення чоловіка й жінки в суспільстві (Гусева, 2009: 108). У процесі гендерної соціалізації хлопчики навчаються чоловічим зразкам поведінки, засвоюють статево типізовані цінності і норми. Гендерний розвиток хлопчиків має свою специфіку – закономірності, суперечності і навіть труднощі й обмеження, які накладають на них традиційні гендерні ролі. Від особливостей гендерної соціалізації хлопчика в дитинстві залежить характер життєвого сценарію дорослого чоловіка, його стиль життя та стратегії поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Більше того, науковці, які пильніше придивилися до гендерних особливостей чоловічої ролі, доводять, що певні соціальні проблеми (насил-

ство над жінками, високий рівень суїцидальності й алкоголізму серед чоловічого населення) деякою мірою беруть свій початок саме з традиційних уявлень про мужність. Сьогодні стереотипні уявлення про чоловічі гендерні ролі критикуються багатьма авторами (Ш. Берн, Є. Ільїн та ін.), котрі вважають, що вони не тільки спотворюють реальну картину щодо соціальних ролей сучасних чоловіків, але й обмежують і стримують розвиток хлопчиків.

Через широке поширення патріархальних ідей про більшу соціальну цінність чоловіків хлопчик відчуває сильніший соціальний тиск, ніж дівчинка. Вважається, що «справжній» чоловік повинен бути стриманим, врівноваженим і неупередженим у взаєминах з іншими людьми (на відміну від жінок, для яких емоційність згідно з гендерними стереотипами є нормативною). Тому для хлопчиків поплакати – значить порушити т. зв. норму мужності. З цієї причини у них може розвиватися феміфобія – страх перед виявленням у себе жіночності (Ільїн, 2007: 61).

Важливу роль у процесі гендерної соціалізації хлопчиків відіграють сімейне виховання та поведінка батьків. Гендерні установки останніх, їх стиль життя й особливості взаємин впливають на гендерний розвиток синів. Згідно з результатами численних досліджень вже з першого року життя хлопчики опиняються в більш вигідному становищі порівняно з дівчатками: під час годування матері виявляються до них більш чутливими й уважними; як матері, так і татусі ймовірніше відреагують на голосові сигнали синів; батьки більше фізично стимулюють хлопчиків і надають їм більше свободи для дослідження світу порівняно з дівчатками, активність яких уважніше контролюється. Проте сини отримують від батьків не тільки більше позитивних реакцій у відповідь, а й більше негативних, у т. ч. й тілесних покарань (Ткалич, 2011: 157). Змалку хлопчики чують від батьків слова, які формують їх особистісні психологічні характеристики, пов'язані зі статевою належністю: «Це не гарно, це не личить хлопчикові», «На плач, адже хлопчики не плачуть!» та ін. До того ж, з першими проявами усвідомлення себе представниками чоловічої статі хлопчики пов'язують це з цілою низкою ознак: з одягом, правилами поведінки, проявами почуттів чи, навпаки, заборонами на них (Горностай, 2004: 142).

На гендерну соціалізацію хлопчиків неабиякий вплив мають хлопчачі іграшки, які кардинально відрізняються від дівчачих. Порівняно з останніми (підготовка до материнства і домаш-

нього господарювання), іграшки для хлопчиків пов'язані з будівництвом (різні конструктори, кубики), активною діяльністю (спортивний інвентар, зброя), транспортом і супергероями. Такі іграшки спонукають до винахідництва, перетворення навколишнього світу, розвивають навички, необхідні для реалізації просторових і математичних здібностей, заохочують незалежну, змагальну і лідерську поведінку. І проблема полягає не тільки в тому, що в процесі гри хлопчики засвоюють традиційні чоловічі гендерні ролі. Справа в тому, що уподобання щодо іграшок не є природним, а створюється дорослими, передовсім батьками. Хлопчики, як і дівчатка, частіше отримують у подарунок гендерно традиційні іграшки, а ті, які їх цікавлять, їм дарують рідко. За даними дослідників, батьки зазвичай схвально реагують, коли їхні діти, особливо хлопчики, граються іграшками, що відповідають статі (Берн, 2008: 65).

Дитина, котра не грається статеві відповідними іграшками, неминуче зіткнеться з труднощами, зокрема з проблемами у спілкуванні з однолітками. Хлопчик із лялькою чи дівчинка з вантажівкою викликають глузування; з хлопчика сміятимуться більше, ніж із дівчинки. Засвоївши характерні для їх гендерних ролей правила, діти часто суворо карають ровесників, які їх порушують. Тому, щоб уникнути глузування, хлопчики вчаться приховувати свій інтерес до дівчачих іграшок – шляхом заперечення й опозиційного дискурсу. Або бажання хлопчика погратися з лялькою (наприклад, із Барбі) за допомогою сублімації переходить у гру з відповідними чоловічими персонажами – супергероями (Месснер, 2006: 161).

Помічено, що ігрова діяльність з однолітками продовжує закріплювати у хлопчиків сформовані батьками вимоги щодо відповідності традиційним гендерним очікуванням. Так, у хлопчачих іграх (на відміну від чітко структурованої та регламентованої ігрової діяльності дівчаток із невеликою кількістю учасників) винагороджується ініціатива, імпровізація, вміння впоратися з непередбаченою ситуацією; у грі беруть участь команди однолітків і заохочуються як співробітництво, так і суперництво (Ткалич, 2011: 167).

Найбільш поширеними у світі гри та фантазіях сучасних хлопчиків є «войовничі наративи», які вважають насильство справедливим і виправданим у ситуації боротьби між добром і злом. За спостереженнями дослідників, хлопчики порівнюють свої історії з тим, що вони бачать на телеекрані. Поп-культура (фільми, відео, комп'ютерні ігри, телебачення, комікси) забезпечує дітей безліччю «гарних» і «поганих» хлопців. Історії з

вестернів, супергерої (Супермен, Спайдермен та ін.), Ніндзя-черепашки, зоряні війни – усе це є для них своєрідною сировиною для створення власних войовничих наративів. Зрештою, хлопчики, які мовчки погоджуються та сублімують войовничу гру у фантазію або спорт, більш успішні в конструюванні т. зв. «маскулінності, організованої навколо раціональності та відповідальності. Це тісно пов'язано з вищими рівнями освітньої системи та превалювання чоловіків у галузі інтелектуальної праці» (Месснер, 2006: 162). Отже, закріплюючись у грі, гендер хлопців проявляється в навчальній та комунікативній діяльності.

Проте гендер дитини може відрізнятись від гендерних ознак однолітків або не відповідати гендерним очікуванням. Наприклад, хлопчик із задоволенням може займатися в гуртку м'якої іграшки, а дівчинка – грати у футбол. У таких випадках дорослим варто пам'ятати, що примусове нав'язування певних гендерних ознак і неадекватні гендерні очікування призводять до особистісних проблем дитини. Так, хлопчик може соромитися власних захоплень через глузування з боку ровесників і уникати спілкування з ними. Особистісні проблеми відбиваються на навчанні, виконанні правил шкільної дисципліни, сприйнятті педагогічного впливу, спілкуванні з близькими людьми тощо.

Отже, соціальне оточення загалом і батьки зокрема змалку вимагають від хлопчиків відповідності традиційній чоловічій гендерній ролі. У процесі гендерної соціалізації дітей чоловічої статі виникає низка суперечностей, які призводять до труднощів у процесі формування гендерної ідентичності майбутніх чоловіків. Передовсім це спостерігається у випадках, коли дорослі не показують хлопчикам, як правильно поводитися. Наприклад, батьки часто сварять сина, якщо він плаче, але не пояснюють, чому і як потрібно змінити свою поведінку. У поєднанні з недоліком гендерно-рольових моделей такої нормативний тиск призводить до того, що хлопчик вимушений вибудовувати свою гендерну ідентичність переважно на негативному підґрунті – не бути схожим на дівчаток, не брати участь у жіночих видах діяльності та ін.

А. Чекаліна відзначає, що до власне маскулінних проявів, які є доступними для хлопчиків, належать агресивність, самостійність, рухова активність тощо. Проте дорослі зазвичай негативно ставляться до таких поведінкових проявів хлопчаків. Тому стимуляція з боку дорослих знову є переважно негативною – не заохочення типово «чоловічих» проявів, а покарання за них. Отже,

заохочуючи і розвиваючи у хлопчиків цінності досягнення успіху, батьки і педагоги в реальності вимагають від них такої ж слухняності і старанності, конформності в поведінці, як і від дівчаток.

Також помічено, що батьки майже не доручають синам традиційно чоловічих обов'язків або занять по домогосподарству. Хлопчики мало займаються спортом, рідко відвідують гуртки за інтересами, рідко можуть знайти для себе цікаві заняття, тому мають мало можливостей для розвитку традиційно чоловічих рис. Таким чином, чоловіча ідентичність формується як результат ототожнення себе з деякою ідеалізованою статусною позицією, а саме – «яким повинен бути чоловік» (Чекаліна, 2006: 97).

Ще однієї суперечністю гендерного розвитку хлопчика є участь батька у процесі формування його гендерної ідентичності як зразка гендерно відповідної поведінки і джерела інформації про чоловічі гендерні ролі. У цьому контексті хлопчики перебувають у менш сприятливій ситуації, ніж дівчатка. Адже матір зазвичай проводить із маленьким сином набагато більше часу. А татуся хлопчик бачить рідше і не в таких значущих ситуаціях, тому в його очах він є менш привабливим об'єктом. Все це пояснює той факт, що первинною для хлопчика є ідентифікація з матір'ю. Надалі хлопчикові належить вирішити досить складну задачу: змінити первинну жіночу ідентифікацію на чоловічу, спираючись на культурні стандарти маскулітності та зразки поведінки значимих чоловіків. Однак вирішення цієї задачі ускладнюється тим, що практично всі, з ким близько спілкується хлопчик (вихователі дитсадка, лікарі, вчителі початкової школи), – жінки. Зазначене вказує на те, що гендерна соціалізація хлопчиків відбувається на тлі специфічних суперечностей, які призводять до труднощів.

Розпочате батьками формування гендерно диференційованої поведінки хлопчиків, що відповідає нормативним уявленням про маскулітне, продовжується в школі. За спостереженням дослідників, учителі приділяють більше уваги хлопцям, очікуючи від них вищих результатів там, де потрібне абстрактне мислення, схвальніше оцінюють їхню роботу. Їх спонукають до різних видів активності, наполягають на пошуку ними правильної або раціональнішої відповіді. Такими настановами хлопців орієнтують на досягнення, подолання труднощів, вищий рівень домагань.

У підлітковому віці самостійною і значущою сферою життя хлопців стає спілкування з хлопцями-ровесниками. Так підліток реалізує потребу в набутті індивідуальності, визнанні у своєму ото-

ченні, намаганні стати схожим на дорослого. Для хлопців підліткового віку група однолітків виступає джерелом чоловічих рольових моделей і сферою реалізації маскулітних якостей. Спілкуючись із ровесниками, вони починають покладатися на таких же хлопців, як вони самі. Відбувається засвоєння перебільшеного, грубого уявлення про мужність. Пізніше таке подання частіше змінюється. Серед неадекватних варіантів затвердження чоловічої ідентичності можна виділити або відмову від всіх форм зцілення, що не вписуються в однозначну модель маскулітності (бути зразковим, добре вчитися, допомагати батькам), або демонстрацію маскулітності в контексті асоціальної поведінки (пияцтві, бійках, участі в кримінальних угрупованнях). Жорстокість вимог до маскулітності зростає паралельно із соціальними бар'єрами на шляхах маскулінізації, створюючи потужний емоційно-когнітивний дисонанс, що сприяє або статево-рольовій розгубленості, або перебільшено маскулітним рольовим орієнтаціям (Бендас, 2006: 137). Отже, середовище однолітків продовжує закріплювати у хлопців сформовані батьками вимоги щодо відповідності традиційним гендерним очікуванням.

У контексті зазначеного є підстави стверджувати, що хлопці у підлітковому віці починають відтворювати моделі поведінки дорослих чоловіків, повторюючи їх складності і проблеми. Адже норми чоловічої традиційної гендерної ролі є більш консервативними та жорстокими, ніж жіночої. За твердженням дослідників, у суспільній свідомості існує певна ідеологія мужності – віра в те, яким має бути чоловік і що він повинен робити. Зокрема, Ш. Берн, спираючись на дослідження Томпсона і Плека, відзначає, що структура цих рольових норм складається з трьох факторів: норма успішності / статусу має в своїй основі стереотипне розуміння соціальної цінності чоловіка, що визначається передовсім розміром його заробітку та професійною успішністю; норми твердості (фізичної, розумової та емоційної) засновані на стереотипі мужності, згідно з яким чоловік повинен володіти фізичною силою, високою біологічною активністю, повинен багато знати і бути компетентним, а також вміти вирішувати свої емоційні проблеми без сторонньої допомоги і, більше того, приховувати свої почуття; норма антижіночності приписує чоловікам уникати специфічних жіночих видів діяльності і моделей поведінки (Берн, 2008: 164).

Відповідно, в межах традиційних уявлень головне для чоловіка – це професійні досягнення, соціальне визнання й успіх. Відповідність цим

нормам можлива за наявності високого рівня домагань, схильності до змагальності, суперництва, рішучості, стійкості до стресів та ін. Слабкість, сумніви у собі, прагнення до компромісів зазвичай не вважаються характерними рисами чоловічої поведінки. Чоловіки, які не прагнуть до професійних висот, не впевнені в собі, відчувають сильний тиск із боку суспільної думки. Страх невідповідності і провалу є зворотною стороною пресу, який тисне на чоловіка в його досягненнях. Так само дорого коштує чоловікам і синдром конкуренції, що змушує їх розглядати всіх інших чоловіків як суперників. І хоча чоловіки зазвичай плекають ідею чоловічої солідарності, чоловіча дружба не обов'язково призводить до довірливих взаємин. Іншим чинником, який стримує розвиток особистих відносин, є побоювання потрапити у вразливе і залежне становище.

Наявність ідеології мужності важко заперечувати, проте, на думку дослідника І. Кона, нині спостерігається така собі «криза маскулітності», причиною якої є зміна соціальних умов і відносин. Внаслідок цієї кризи відбуваються зміни в різноманітних сферах життєдіяльності: руйнується традиційна система гендерного розподілу праці, гендерних відносин, влади тощо. Нині зміни торкнулися, зокрема, і шлюбно-сімейних стосунків, де справедливий розподіл сімейних обов'язків між чоловіком і жінкою стає запорукою сімейного благополуччя. Зміни в структурі гендерних ролей позначилися і на соціокультурних стереотипах маскулітності. Ідеальний тип справжнього чоловіка, що завжди був умовним, нині остаточно втратив свою монолітність, а деякі його компоненти, які раніше вважалися позитивними, стали проблематичними, дисфункціональними, дореч-

ними лише в окремих суворо обмежених умовах (Кон, 2001: 210).

Зазначене доводить, що процес гендерної соціалізації хлопчиків на сучасному етапі відбувається в ситуації набагато більшої, ніж раніше, соціальної варіативності і невизначеності різноманіття видів діяльності, соціальних ролей і т. п. Подібна різноманітність і динамічність суспільного життя дедалі частіше вступають у протиріччя з тими традиційними (патріархальними за своїм змістом) вимогами і приписами, які за звичкою продовжують диктуватися дітям чоловічої статі. Іншими словами, наявні гендерні норми і стереотипи вже мало відповідають реальній дійсності. Тому закономірно постає питання про доцільність поширених у виховній практиці диференційованих за статтю підходів до виховання хлопчиків і дівчаток, розвитку в них різних (не індивідуальних, а статево специфічних) інтересів і здібностей, орієнтації їх на різні цінності та життєві задачі.

Висновки. Таким чином, гендерна соціалізація хлопчиків є складним і доволі специфічним процесом, який підлягає багатьом закономірностям. На його шляху виникає багато суперечностей, проблем, дисгармоній. Знання цих закономірностей батьками хлопчиків, педагогами має допомогти уникненню цих проблем і суперечностей гендерного розвитку майбутніх чоловіків. Тільки звільнення від гендерних стереотипів у процесі соціалізації дозволить дорослим повноцінно розвивати хлопчиків у тих напрямках, які відповідають їх можливостям і прагненням. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери, а й до гармонійності особистості хлопчиків, до гармонійності їх стосунків з особами протилежної статі та з соціальним світом загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. 318 с.
3. Горноста́й П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії гендеру*: навчальний посібник / за ред. М. М. Скорика. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 132–156.
4. Гусева Ю. Е. Гендерная социализация. *Гендерная психология* : практикум / под. ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург : Питер, 2009. С. 108–111.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 544 с.
6. Кон И. С. Меняющиеся мужчины в меняющемся мире. *Гендерный калейдоскоп* : курс лекций / под общ. ред. М. М. Малышевой. Москва : Академия, 2001. С. 189–242.
7. Месснер М. «Дівчата-Барбі» проти «Морських чудовиськ»: діти створюють гендер. *Гендерна педагогіка* : хрестоматія / за ред. В. Гайдено. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. С. 153–165.
8. Ткалич М. Г. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 248 с.
9. Чекалина А. А. Гендерная психология : учебное пособие. Москва : «Ось-89», 2006. 240 с.

REFERENCES

1. Bendas T. V. Gendernaya psihologiya [Gender psychology] : uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg : Piter, 2006. 431 s. [in Russian]
2. Bern Sh. Gendernaya psihologiya. Zakonyi muzhskogo i zhenskogo povedeniya [Gender psychology. Laws of male and female behavior]. Sankt-Peterburg : Praym-Evroznak, 2008. 318 s. [in Russian]
3. Gornostay P. P. Genderna sotsializatsiya ta stanovlennya gendernoyi identichnosti [Gender socialization and the development of gender identity]. *Osnovi teorii genderu* : navchalniy posibnik / za red. M. M. Skorika. Kiyiv : "K.I.S.", 2004. S. 132–156. [in Ukrainian]
4. Guseva Yu. E. Gendernaya sotsializatsiya [Gender socialization]. *Gendernaya psihologiya* : praktikum / pod. red. I. S. Kleitsinoy. Sankt-Peterburg : Piter, 2009. S. 108–111. [in Russian]
5. Ilin E. P. Differentsialnaya psihofiziologiya muzhchiny i zhenschiny [Differential psychophysiology of men and women]. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 544 s. [in Russian]
6. Kon I. S. Menyayuschiesya muzhchiny v menyayuschemsya mire [Changing men in a changing world]. *Gendernyy kaleydoskop* : kurs lektsiy / pod obsch. red. M. M. Malyishevoy. Moskva : Akademiya, 2001. S. 189–242. [in Russian]
7. Messner M. "Divchata-Barbi" proti "Morskih chudovisk": diti stvoryuyut gender [Barbie Girls vs. Marine Monsters: Children create gender]. *Genderna pedagogika* : hrestomatiya / za red. V. Gaydenko. Sumi : VTD "Universitetska kniga", 2006. S. 153–165. [in Ukrainian]
8. Tkalich M. G. Genderna psihologiya : navchalniy posibnik [Gender psychology]. Kiyiv : Akademvidav, 2011. 248 s. [in Ukrainian]
9. Chekalina A. A. Gendernaya psihologiya : uchebnoe posobie [Gender psychology]. Moskva : "Os-89", 2006. 240 s. [in Russian]

УДК 373.5.016:811.161.2'373.611
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166154>

Марія ГРЕБ,
orcid.org/0000-0003-2874-7985
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови та славістики
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Україна) marygreb@i.ua

ТЕСТОВИЙ МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкриваються дидактичні аспекти оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі вивчення словотвору української мови в контексті широко використовуваних тестових технологій. З позицій акмеології з'ясовано домінанти дидактичного діагностування в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й інтерпретовано їх у практичне русло. Переваги роботи з тестами, на думку автора, полягають у їх високотехнологічності, можливості перевірки за допомогою комп'ютера, можливості забезпечення дистанційного контролю, незначній кількості часу для проведення та перевірки.

Ключові слова: тестовий контроль, тестові завдання, тестові технології, дидактичні тести, урок української мови, словотвір.

Mariia HREB,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Department of Ukrainian language and Slavic studies
Berdyansk State Pedagogical University
(Berdyansk, Ukraine) marygreb@i.ua

TEST MONITORING OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION PUPILS DURING THE STUDY WORD FORMATION OF UKRAINIAN LANGUAGE

Article deals with the didactic aspects of evaluating students' learning achievements in the process of studying the word formation of the Ukrainian language in the context of widely used test technologies. From the point of view of acmeology, the domains of didactic diagnosis in the educational process of institutions of general secondary education were clarified and interpreted in practical terms. According to the author, the advantages of working with tests are their high technology, the ability to check with the computer, the ability to provide remote control, a small amount of time to conduct and verify.

The advantages of working with tests when studying the word-formation of the Ukrainian language in the institutions of general secondary education are their high-tech, computer-checking, the possibility of providing remote control, a small amount of time for conducting and checking.

The article reveals the didactic aspects of evaluating students' learning achievements in the process of studying the word formation of the Ukrainian language in the context of widely used test technologies. From the point of view of acmeology, the domains of didactic diagnosis in the educational process of institutions of general secondary education were clarified and interpreted in practical terms.

The purpose and tasks of the present-day pedagogical education are changing in line with the rapid and dynamic development of the society, the correlation of its needs with the demands of the individual, and generally oriented towards the integration of the national system into the world education system. It also determines the transformational changes in the teachers' work, because the concept of the New Ukrainian school, its goals and objectives require the use of modern technology teaching and methodological methods of organizing the educational process, based on the latest achievements of psychological and pedagogical science and creative activity of the teacher. This prompts teachers to find effective ways to improve the quality of education and new approaches in assessing the academic achievements of the subjects of the didactic process in institutions of general secondary education.

The advantages of working with tests when studying the word-formation of the Ukrainian language in the institutions of general secondary education are their high-tech, computer-checking, the possibility of providing remote control, a small amount of time for conducting and checking.

According to the author, test technologies will be effective only if they are systematically applied by the teacher in the educational process of educational institutions. The usage of test tasks is expedient during the current, thematic and final control of knowledge of the students. Taking into account the profile of learning, the implementation of an individual

approach to schoolchildren, their creative potential, inclination, abilities, training, tests as one of the forms of control of students learning the material from the word-formation can have a creative direction and different degrees of complexity.

The author proposed samples of test tasks that were tested by teachers in the conditions of general secondary education.

The study proved that the use of test control at different stages of the study of word formation helps to actualize the basic knowledge of students, to quickly and intensively check self-learned material, to objectively determine the level of educational achievements during the test.

Key words: test control, test tasks, test technologies, didactic tests, Ukrainian language lesson, word formation.

Постановка проблеми. Мета і завдання педагогічної освіти сьогодення змінюються відповідно до стрімкого й динамічного розвитку суспільства, кореляції його потреб із запитамі особистості та зорієнтовані на інтеграцію національної системи освіти у світову. Це зумовлює і трансформаційні зміни в роботі вчителів, оскільки концепція Нової української школи, її цілі і завдання вимагають використання сучасних технологій навчання і методичних прийомів організації освітнього процесу, які базувалися б на останніх досягненнях психолого-педагогічної науки та креативній діяльності вчителя. Це спонукає педагогів до пошуку ефективних шляхів підвищення якості освіти, нових підходів в оцінюванні навчальних досягнень суб'єктів дидактичного процесу в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз досліджень. Питання тестології в українській педагогічній науці нині активно студіюється дослідниками різних поколінь в аспекті вивчення накопиченого зарубіжного досвіду, найповніше представленого у фундаментальних працях В. Аванесова, О. Горошкіної, Н. Гронмунда, О. Копусь, А. Майорова, М. Челишкової та ін. В Україні проблему оцінювання навчальних досягнень суб'єктів навчального процесу розробляли чимало дослідників, щоправда, особливості застосування тесту як інструменту вимірювання знань досліджували лише окремі з них (З. Бакум, Т. Бойчук, І. Булах, Н. Голуб, С. Караман, І. Кучеренко, І. Шинкарьова та ін.), тому означена проблема не втрачає актуальності в умовах сьогодення.

Мета статті – розкрити дидактичні аспекти оцінювання навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення словотвору української мови в контексті тестових технологій; з'ясувати домінанти дидактичного діагностування в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що вчені категорію «тест» тлумачать, по-перше, як сукупність тестових завдань, дібраних за певними правилами для вимірювання певної якості, по-друге, як систему завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає змогу виміряти рівень підготовки опитуваних та оцінити структуру їхніх знань (Малихін, 2001: 26).

Дефініція «тест» викликає у практиків різні уявлення. Одні вважають, що проблемою вивчення теорії тесту є відповідь, яку треба подати або вгадати. Інші ж вважають, що тест – це форма гри чи забави. Окремі радять сприймати тест як іспит за аналогією до перекладу з англійської слова «test» (іспит, перевірка).

Аналіз науково-методичної літератури з педагогіки, психології, лінгводидактики, тлумачних словників, енциклопедій дозволив зробити висновок, що поняття «контроль і перевірка навчальних досягнень учнів» має кілька значень: нагляд; спостереження; перевірку успішності учнів.

Більшість українських дидактів і лінгводидактів у науково-методичній літературі зазначають, що контроль сприяє своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів, повторенню та систематизації матеріалу, встановленню рівня готовності засвоювати новий матеріал, формуванню вміння відповідально і зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки, самоконтролю, стимулюванню відповідальності та змагальності учнів (Давидов, 1997; Жовтобрюх, 2009; Караман, 2000; Малихін, 2001; Мартиненко, 2008).

С. Караман зазначає, що основними завданнями контролю є виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних учнями знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності й активності учнів у навчальному процесі, встановлення ефективності методів, форм і способів їх навчання (Караман, 2000)

На думку В. Жовтобрюх, запропонувавши технологію інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу, можна розв'язати проблему глобального поетапного контролю (Жовтобрюх, 2009: 73–74).

Українськими дослідниками визначено такі види контролю: *попередній; повторний; поточний; тематичний; підсумковий; комплексний* (Гнаткович, 2008; Жовтобрюх, 2009; Караман, 2000; Малихін, 2001; Мартиненко, 2008).

Процес контролю оцінки навчальної діяльності учнів корелюється основними загальнодидактичними принципами: науковості, систематичності, об'єктивності, диференційованості, урахування

індивідуальних особливостей учнів, гласності, єдності вимог, доброзичливості. За таких умов контроль сприяє демократизації навчального процесу, його інтенсифікації та диференціації розвитку пам'яті, мислення, мовлення школярів.

На думку С. Мартиненко, тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці (Мартиненко, 2008: 132).

Сучасне розуміння тесту пов'язане не з набором завдань, а з професійно укладеною, науково обґрунтованою, адаптованою сертифікованою методикою розроблення й використання тестів. Зауважимо, що тестові технології матимуть ефективність лише за умови їх систематичного застосування вчителем в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Переваги роботи з тестами полягають у їх високотехнологічності, можливості перевірки за допомогою комп'ютера, можливості забезпечення дистанційного контролю, незначній кількості часу для проведення та перевірки.

Досвід переконує, що використання тестових завдань доцільне під час поточного, тематичного й підсумкового контролю знань учнів. Ураховуючи профільність навчання, здійснення індивідуального підходу до школярів, їх творчий потенціал, нахили, здібності, навчальну підготовку, тести як одна з форм контролю засвоєння учнями навчального матеріалу зі словотвору можуть мати творче спрямування і різні ступені складності.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає нам підстави стверджувати, що, готуючи матеріали для тематичного оцінювання, учитель може збалансувати його за складністю: 25% – легких, 25% – складних і 50% тестів середнього рівня складності, що відображатиме співвідношення різних за рівнем сформованості відповідних компетентностей учнів.

Практикою доведено, що досить часто вчителі створюють тестові завдання самостійно, оскільки необхідний для роботи матеріал у методичній літературі знайти дуже складно.

У процесі вивчення словотвору майбутніми учителями-філологами для визначення рівня якості знань розробляються і застосовуються тестові завдання, які уможливають ефективний контроль навчальних досягнень учнів. Подані зразки тестових завдань апробовані педагогами в умовах сучасної шкільної освіти.

Тестові завдання з теми «Словотвір»:

1. Розділ мовознавства, що вивчає процес творення слів, називають:

а) словотвором; б) морфологією; в) лексикологією; г) фонетикою.

2. Знайдіть рядок, у якому всі слова похідні:

а) голувати, щасливий, узлісся; б) вечір, читач, йти; в) хліб, сонце, хатні; г) літо, ліс, дуб.

3. Для утворення нових слів можуть служити такі морфеми:

а) корінь, суфікс, префікс; б) корінь, префікс, суфікс, закінчення; в) префікс, суфікс; г) корінь, суфікс, закінчення.

4. Шляхом переходу однієї частини мови в іншу утворено слово, ужите в реченні:

а) Вартовий солдат виконував обов'язки сумлінно; б) Журнали зберігаються в учительській; в) Черговий учень полив квіти; г) Молодий місяць виднівся на небі.

5. Укажіть словосполучення з прикметником, який перейшов у іменник:

а) старий диван; б) знайшов стару іграшку; в) старі друзі; г) старий тихенько співав.

6. Усі слова утворено префіксальним способом у рядку:

а) виконавець, приборкати, напівправа, загін; б) перегрітися, дисгармонія, прामова, без'язикий; в) помірковано, недоля, праліс, казкар; г) розмір, ошчасливити, донині, помилка.

7. Усі слова утворено суфіксальним способом у рядку:

а) водянистий, прибережний, комп'ютерний, залізничник; б) пролісок, малюнок, весняний, казковий; в) юність, кімнатний, український, водограй; г) пуск, безпомилковий, безтурботний, туристичний.

8. Позначте рядок слів, утворених безафіксним способом:

а) твір, простір, юннат; б) синь, наїзд, юнь; в) водомір, доречний, перемога; г) кордон, пролісок, нежить.

9. Яким способом утворено слова *прикордонник, співрозмовник, задунайський, міжрядковий*:

а) префіксально-суфіксальним; б) суфіксальним; в) префіксальним; г) безафіксним.

10. Не мають закінчення слова у рядку:

а) по-вашому, юність, пальто; б) івасі, щовівторка, думаючи; в) молодість, авеню, теплому; г) швидко, учитель, ніч.

11. Позначте рядок, у якому всі слова утворені складанням основ або слів:

а) чорнозем, агітпункт, міжгір'я; б) книгодрук, водолікарня, лісосплав; в) сторіччя, світло-зелений; міжпредметний; г) водомір, першоджерело, міні-спідниця.

12. Позначте рядок, у якому всі слова спільнокореневі:

а) багатий, збагатитися, багатший; б) сніг, сніговий, засніжити; в) ранок, зранку, ранили; г) пролісок, ліс, лісочок.

13. У словах якого рядка корінь збігається з основою:

а) читання, комп'ютер, прадід; б) ліс, вода, звечора; в) ранок, вершки, путь; г) серце, учень, дрижджі.

14. Установіть відповідність між словами та наявністю певних морфем у їхньому складі:

	А	Б	В	Г	Д
1 незгода	А два суфікси	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 гімназистка	Б префікс і суфікс	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 безмежний	В два корені	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 хмарочос	Г два префікси Д суфікс	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. У якому рядку подано форми того самого слова:

а) молодь, молодий, молодіти; б) молодь, молоді, молоддю; в) молодь, молодик, молодитися; г) молодь, моложавий, молодцем.

16. У якому рядку неправильно вказано спосіб словотворення: а) прамова ← мова (префіксальний спосіб); б) ветлікар ← ветеринарний лікар (безафіксний спосіб); в) зеленуватий ← зелений (суфіксальний спосіб); г) вечір ← увечері (префіксально-суфіксальний спосіб).

17. Знайдіть зайве слово за способом творення:

а) субтропіки; б) прегарний; в) прадід; г) безсилля.

18. Спільнокореневі слова характеризуються такими ознаками:

а) спільним коренем, спільним лексичним значенням і належністю до різних частин мови; б) спільним коренем і спільним лексичним значенням; в) спільним коренем, спільним лексичним значенням і належністю до однієї частини мови; г) спільним коренем, подібним лексичним значенням і належністю до різних частин мови.

Висновки. Отже, використання тестового контролю на різних етапах вивчення словотвору на уроках української мови допомагає актуалізувати опорні знання учнів, швидко перевірити самостійно опрацьований ними матеріал, об'єктивно визначити рівень навчальних досягнень під час проведення зрізів знань або написання контрольних робіт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Білецький О. І. Українська мова: Тестові завдання. Відповіді. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 286 с.
- Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навчальний посібник. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
- Виноградов О. Тести як соціальна інновація в Україні. URL: www.fulbrifht.org.ua.
- Гнаткович Т. Використання тестових технологій під час вивчення фонетики. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 6. С. 15–20.
- Давыдов В. В. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : научно-методическое пособие. Москва : Академия ФСБ, 1997. 227 с.
- Жовтобрюх В. Ф. Українська мова та література: тестові завдання. Збірник. Харків : Весна, 2009. 112 с.
- Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
- Малихін А. Тести у навчальному процесі. *Рідна школа*. 2001. № 8. С. 26–27.
- Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.

REFERENCES

- Biletskyi O. I. *Ukrainska mova : Testovi zavdannya. Vidpovidi* [Ukrainian language: Test tasks. Answers.]. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2010. 286 s. [in Ukraine].
- Bulakh I. Ye. *Stvoriuiemo yakisnyi test* [Let's create qualitative text] : navchalnyi posibnik. Kyiv : Maister-klas, 2006. 160 s. [in Ukraine].
- Vynohradov O. *Testy yak sotsialna innovatsiia v Ukraini* [Tests as Social Innovation in Ukraine]. URL: www.fulbrifht.org.ua. [in Ukraine].
- Hnatkovych T. *Vykorystannia testovykh tekhnolohii pid chas vyvchennia fonetyky* [Use of test technologies when studying phonetics]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2008. № 6. S. 15–20. [in Ukraine].
- Davydov V. V. *Osnovy metodologii, metodiki i tekhnologii pedagogicheskogo issledovaniya* [Fundamentals of methodology, methodology and technology of pedagogical research] : nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva : Akademiya FSB, 1997. 227 s. [in Russian].
- Zhovtobriukh V. F. *Ukrainska mova ta literature : testovi zavdannya* [Ukrainian language and literature]. Zbirnyk. Kharkiv : Vesna, 2009. 112 s. [in Ukraine].
- Karaman S. O. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v himnazii* [Methodology of teaching the Ukrainian language in the gymnasium] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Lenvit, 2000. 272 s. [in Ukraine].
- Malykhin A. *Testy u navchalnomu protsesi* [Tests in the learning process]. *Ridna shkola*. 2001. № 8. S. 26–27. [in Ukraine].
- Martynenko S. M. *Diahnostychna diialnist maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly : teoriia i praktyka* [Diagnostic activity of the future teacher of primary school: theory and practice] : monohrafiia. Kyiv : KMPU imeni B. D. Hrinchenka, 2008. 434 s. [in Ukraine].

Тетяна ГРІНЧЕНКО,
orcid.org/0000-0001-8084-6732
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри музикознавства,
інструментальної підготовки та хореографії
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) *tatyana_grinchenko@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МИСТЕЦЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ПІАНІСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

У статті здійснюється аналіз емпіричного дослідження професійної відповідності підготовки піаністів-концертмейстерів, проведеного за участі викладачів мистецьких шкіл, на основі якого визначаються практичні шляхи реалізації процесу формування індивідуального мистецького досвіду піаністів-концертмейстерів. Набуття мистецьких знань, навичок і вмінь у студентський період має забезпечити готовність піаніста до повноцінного оволодіння специфікою професії та формування індивідуального мистецького досвіду – основи майбутньої життєвої перспективи музиканта як особистості. Індивідуальний мистецький досвід піаніста-концертмейстера визначається системним функціональним утворенням, що забезпечує його професійно-творчу неповторність і унікальність, здатність до художнього саморозвитку й фахової самореалізації.

Ключові слова: *піаніст-концертмейстер, індивідуальний мистецький досвід, функції музичної освіти, життєва перспектива, вчитель музики, ансамблева гра.*

Tatyana HRINCHENKO,
orcid.org/0000-0001-8084-6732
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer in the Department of Musicology,
Instrumental Training and Choreography of Vinnitsa
State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky
(Vinnitsya, Ukraine) *tatyana_grinchenko@ukr.net*

FORMATION OF THE INDIVIDUAL ARTISTIC EXPERIENCE OF FUTURE PIANIST-CONCERTMASTER

The purpose of the study in this article an empirical study of the professional compliance of the pianists-concertmasters, conducted with the participation of teachers of art schools, is carried out, on the basis of which the practical ways of realizing the process of forming the individual artistic experience of pianists-concertmasters are determined.

One of the main tasks of secondary and higher educational institutions preparation of a pianist-concertmaster capable of ensuring the quality of the educational process in artistic schools. The acquisition of artistic knowledge, skills and abilities during the student period should ensure the readiness of the pianist to fully master the specifics of the profession and the formation of individual artistic experience – the basis of the future life of the musician as a person.

The study defines the pedagogical conditions for effective training of students for professional artistic activity: application is in the process of professional artistic preparation of approach integrative; creation in educational establishment artistic-educational environment which will provide maximal realization of creative potential of students. Criteria of artistic experience of future specialists are analyzed. Ways of improving the content, forms and methods of education at different stages of preparation of teachers-musicians have been proposed. The problem of use of acquired while studying artistic experience in the future student's art activity has been further developed. The most demanded teacher is who fluently plays musical instrument (piano), skills of accompaniment to soloists, vocal ensembles, choral and choreographic groups. The individual artistic experience of the pianist-concertmaster is determined by the system functional education, which ensures his professional and creative uniqueness, the ability to artistic self-development and professional self-realization. The personal rational and sensory components of the investigated phenomenon in conjunction with the complex "knowledge and skills" are characteristic features of the professional maturity of the musician, through the development of his life perspective.

Key words: *pianist-concertmaster, individual artistic experience, functions of musical education, life perspective, music teacher, ensemble game.*

Постановка проблеми. Сучасна музична освіта ставить особливі вимоги до виховання високоосвічених музикантів-професіоналів у всіх галузях музичного мистецтва. Підготовка піаніста-концертмейстера, здатного забезпечити якість навчального процесу в мистецьких школах, є одним із головних завдань навчальних закладів середньої та вищої ланки. Зміст концертмейстерської діяльності піаніста полягає в його співпраці з викладачами шкіл, зорієнтованій на підготовку музикантів оркестрових спеціальностей, акомпануванні вокалістам, хором і хореографічним колективам. Набуття мистецьких знань, навичок і вмій у студентський період має забезпечити готовність піаніста до повноцінного оволодіння специфікою цієї професії та формування індивідуального мистецького досвіду – основи майбутньої життєвої перспективи музиканта як особистості. Процес індивідуального навчання та спілкування зі студентом дозволяє визначити ступінь його схильності та готовності до майбутньої праці, прищепити любов до обраної професії, спроектувати ставлення до концертмейстерської діяльності як до свята.

Актуальність висвітленої проблеми підтверджується тим, що успішність навчання та публічних виступів солістів чи музичних колективів значною мірою залежить від технічно якісного, глибокозмістовного й емоційно насиченого фортепіанного супроводу, націленого на сумісне розкриття художнього образу музичних творів. Фахова підготовка піаніста-концертмейстера має враховувати необхідність універсальності представників цієї професії – бути зорієнтованою на вивчення ними специфіки звукоутворення та гри на багатьох музичних інструментах, із якими їм доведеться грати в ансамблі. Такий підхід є основою набуття індивідуального мистецького досвіду майбутнього концертмейстера в студентські роки.

Метою статті є висвітлення проблем підготовки піаністів до концертмейстерської діяльності, визначення формування індивідуального мистецького досвіду провідним завданням у їхньому професійному становленні та розбудові успішної життєвої перспективи.

Завданнями статті є: теоретичне визначення поняття «індивідуальний мистецький досвід піаніста-концертмейстера»; доведення необхідності формування індивідуального мистецького досвіду піаніста-концертмейстера в контексті забезпечення успішності його життєвої перспективи; аналіз емпіричного дослідження професійної відповідності підготовки піаністів-концертмейстерів, проведеного за участі викладачів музичних

шкіл; визначення шляхів і практична реалізація процесу формування індивідуального мистецького досвіду піаністів-концертмейстерів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне визначення поняття «Індивідуальний мистецький досвід піаніста-концертмейстера» вимагає здійснення аналізу поняття «Індивідуальний досвід особистості». Прагнення до індивідуалізації мистецького досвіду викликане наявною психологічною реальністю самого поняття «досвід», що завжди стосується лише конкретної людини: «він є індивідуальним за своєю природою, саме тому виявлення його загальних закономірностей і механізмів має базуватися на індивідуальних цінностях, способах дій» (Лактіонов, 2010: 57). За свідченням О. Лактіонова, родовою щодо індивідуального досвіду, визначеного в масштабі всього життя індивіда, є його життєдіяльність.

До категоріального простору досвіду входять такі фундаментальні поняття, як «локківсько-кантивський «чуттєвий світ», «розум», що в сучасній психології перекладаються як відчуття, сприйняття, мислення; далі – «життя», «діяльність», «особистість», «повсякденність» і комплекс – «знання», «вміння», «навички» (Лактіонов, 2010: 58). Всі вказані категорії є складовими частинами індивідуального мистецького досвіду концертмейстера. Його повсякденна діяльність, здатність до сприйняття й мислення, застосування знань, вмій і навичок, набутих у часи навчання, розширюють, реконструюють і збагачують процес життєдіяльності, вагомою часткою якої є професійна діяльність.

У нинішньому науковому середовищі активно вивчається питання кореляції «індивідуального досвіду» і «життєвої перспективи» особистості. Індивідуальний досвід вважається необхідним чинником формування «такої життєвої перспективи, яка б відкривала перед особистістю можливості саморозвитку та самореалізації» (Павленко, 2014: 29). Цей феномен розглядається як складна ієрархізована система, де різним сферам життя (соціальної, професійної, особистісно-інтимної, побутової) відповідають різні психологічні характеристики досвіду. Головними характеристиками індивідуального досвіду є його унікальність і суб'єктивність. Досвід забезпечує стабілізацію нестабільного, використовуючи накопичену в пам'яті інформацію, знання, вміння і навички індивіда. Він проявляється і формується у повсякденності, яка є неперервним перетіканням один в одного життєвих епізодів, ситуацій, подій, вирішення проблем, досягнення бажаних результатів, забезпечення матеріального і духовного життя.

Такі положення важливі для нашого дослідження, оскільки завдяки розширенню і конструюванню індивідуального мистецького досвіду піаніст-концертмейстер вибудовує континуальність повсякденності, за допомогою активної мистецької діяльності та збільшення арсеналу технічно-художніх засобів, започаткованого в роки навчання, проєктує успішність власної життєвої перспективи.

Питання «життєвої перспективи» розглядається з погляду проблематики «життєвого шляху», необхідності створення та постійної кореляції цілісної моделі життя; це поняття визначається як потенційні можливості особистості, що складаються в теперішньому і проявляються в майбутньому житті (Рудь, 2003: 277). Ядром життєвої перспективи є ціннісні орієнтації, життєві цілі та плани. Періодом психологічної готовності до визначення життєвих перспектив вважається рання юність, у якій передбачається розвиток самосвідомості, що має рефлексивний характер (Хавула, 2015: 343).

Поняття «життєва перспектива» має свою структуру, яка полягає у плануванні ближнього, середньо віддаленого і віддаленого майбутнього. Схожість досліджуваних феноменів простежується в тому, що індивідуальний людський досвід також має у своїй структурі параметр континуальності, від чого його повноцінний опис передбачає обов'язкове розгорнення в масштабі: минуле – теперішнє – майбутнє. У сучасних наукових дослідженнях життєва перспектива розглядається як динамічне психічне утворення, образ бажаного й усвідомленого майбутнього життя, можливого за умови досягнення певних цілей; це поєднання морально-світоглядного, ціннісно-цільового та діяльнісно-поведінкового самовизначення. Питання про те, чи впливає індивідуальний досвід на формування життєвої перспективи, за допомогою яких чинників і які індивідуальні особливості людини визначають межі цього впливу, досі залишається невизначеним. Перспективу, яка враховує наявну ситуацію, попередній досвід, індивідуальні особливості людини та її готовність до реалізації своєї перспективи, можна назвати узгодженою, такою, що призводить до розвитку та становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності. Для формування перспективи власного життя необхідний постійний аналіз і розуміння ситуації, співвідношення її з минулим і бажаною картиною майбутнього (Павленко, 2014: 30).

У попередніх дослідженнях мистецький досвід особистості ми визначали як досвід художнього розуміння та саморозуміння, в якому герменевтична категорія «розуміння» встановлює

взаємозв'язок елементів життєвого та художнього буття, відкриває шляхи для глибинного самоаналізу й самоусвідомлення особистості в життєвому і мистецькому просторі. Завдяки засвоєнню багатого арсеналу художньо-артистичних засобів мистецтва мистецький досвід є засобом формування особистісного художнього світу, що виявляється в здатності особистості до інтуїтивного пізнання художніх творів. Системоутворювальним фактором структурно-динамічної організації мистецького досвіду є його здатність до діалектичного руху, в якому відбувається переоцінка попереднього досвіду та націленість особистості на майбутнє досягнення майстерності у професійній діяльності поряд із осмисленням власної життєвої позиції, пошуком свого місця у світі (Грінченко, 2018: 25).

Аналіз наукових розробок індивідуальності досвіду та їх кореляція з нашими попередніми дослідженнями дозволяє визначити індивідуальний мистецький досвід піаніста-концертмейстера системним функціональним утворенням, що забезпечує його професійно-творчу неповторність і унікальність, здатність до художнього саморозвитку й фахової самореалізації. Особистісні раціональні та чуттєві компоненти індивідуального мистецького досвіду піаніста-концертмейстера у поєднанні з комплексом «знання, вміння, навички» є характерними ознаками його професійної зрілості, шляхом до розбудови успішної життєвої перспективи.

Дослідження стану сформованості індивідуального мистецького досвіду піаніста-концертмейстера дозволило визначити необхідні якості, що лежать в основі успішності його життєвої перспективи. Такими якостями є: здатність до застосування виконавського інтонування та інших засобів художньої виразності відповідно до стилевих вимог музичного твору; розуміння принципів роботи над музичним твором і завдань репетиційного та концертного періоду; обізнаність у спеціальній методичній літературі щодо набуття концертмейстерської майстерності; здатність до вибудови виконавського плану музичного твору, творення власної переконливої інтерпретації; здатність до яскравого, віртуозного, артистичного виконання; здатність до розкриття художнього образу твору; здатність до ансамблевого узгодження, дотримання оптимального динамічного, ритмічного та фразувального балансу звучання; здатність до самостійного оволодіння новими зразками концертного репертуару.

З метою визначення основних структурних компонентів індивідуального мистецького

досвіду піаністів-концертмейстерів ми звернулися до викладачів мистецьких шкіл із проханням дати відповіді на запитання, що стосуються їхньої професійної співпраці та психологічних стосунків із випускниками фортепіанних відділів музичних навчальних закладів. Ці запитання містяться в анкеті № 1.

Анкета № 1

Дата _____ Фах _____

1. Чи влаштовує Вас виконання своїх професійних обов'язків Вашим піаністом-концертмейстером?

2. У якому навчальному закладі навчалися піаністи, з якими Ви співпрацюєте? Чи відчуваєте Ви якісну різницю між випускниками консерваторій і музично-педагогічних факультетів? У чому вона полягає?

3. Чи багато Вам доводиться працювати над виправленням концертмейстерських помилок і яких саме?

4. Ви віддаєте перевагу співпраці з досвідченим концертмейстером чи з молодим талановитим піаністом без досвіду?

5. Які професійні якості відрізняють Вашого концертмейстера від інших?

6. Яких якостей Вам бракує в роботі і грі Вашого концертмейстера?

Результати проведеного опитування підтвердили доцільність здійснення нашого дослідження. Отримані відповіді свідчили про сформовану індивідуальність та унікальність мистецького досвіду кожного з опитаних викладачів. Від їхніх відповідей ми очікували конструктивних думок щодо вдосконалення методики викладання дисципліни «Концертмейстерський клас», характеристики готовності піаністів до цього виду діяльності й отримали їх.

Відповіді на наші запитання погодилися 18 провідних викладачів, учні яких демонструють добрі результати навчання, беруть активну участь і перемагають у конкурсах музичної майстерності різного рівня. За фахом – це 5 вчителів гри на скрипці, 1 – на віолончелі, 4 викладачі з вокалу, 3 – на духових інструментах (флейті, саксофоні, трубі), 2 керівники хорових колективів, 3 хореографи.

Опрацювання результатів опитування загалом свідчить про належну відповідність підготовки піаністів до концертмейстерської діяльності з учнями та дитячими колективами. Переважно це випускники консерваторій. 12 із 18 опитаних викладачів задоволені співпрацею зі своїми концертмейстерами, хоча і висловили деякі побажання щодо її покращення.

Викладачі, котрі співпрацюють із випускниками консерваторій, задоволені їхньою технічною оснащеністю, розумінням важливості узгодження звукового балансування, відчуттям форми музичних творів, читанням нот з аркуша та іншими професійними навичками і вміннями. Проблемним є питання недостатньої відповідності виконуваної роботи амбіційності консерваторських випускників. Зрозуміло, що розбудова їхніх особистих життєвих перспектив стосується виконання більш складних музичних програм, ніж ті, які їм доводиться грати в музичних школах. У цьому разі ми зіштовхуємося з суто психологічною проблемою, вирішення якої лежить у площині особистого пошуку піаністів свого місця у мистецькому просторі, здійснення вибору між кар'єрою сольного виконавця чи концертмейстера.

Загалом всі викладачі засвідчили, що між досвідченими піаністами і молодими спеціалістами вони віддають перевагу першим, оскільки навчання і дітей, і концертмейстерів вимагає більшої кількості педагогічних зусиль.

Високий ступінь задоволення своїми концертмейстерами засвідчили ще два керівники хорових колективів та один хореограф. Решта опитаних висловили конкретні побажання щодо удосконалення підготовки піаністів до концертмейстерської діяльності та формування їхнього індивідуального мистецького досвіду.

На підставі проведеного опитування та з урахуванням висловлених побажань структурними компонентами індивідуального мистецького досвіду піаніста-концертмейстера можна визначити когнітивний, емоційно-емотивний і мистецько-творчий. Визначення критеріїв досліджуваного феномену тісно пов'язане зі специфікою професійної діяльності піаніста-концертмейстера, в якій відбувається поєднання педагогічних, психологічних і практично-творчих функцій.

Педагогічна функція характеризується наявністю у піаніста-концертмейстера таких якостей, як: володіння достатнім об'ємом музикознавчих знань; набуття досвіду виконання музики різних стилів; глибокі знання з дисциплін музично-теоретичного циклу – поліфонії, гармонії, аналізу музичних форм і стилів, сольфеджіо; вміння й готовність прийти на допомогу вчителю в процесі репетиційної підготовки; прагнення до самопізнання й самоусвідомлення в мистецькому просторі; застосування в процесі роботи з учнями різних видів мислення, уяви, фантазії; високий рівень інтуїтивного пізнання творів педагогічного репертуару; прагнення до створення власного мистецького простору.

Психологічну функцію характеризують такі якості піаніста-концертмейстера: задоволення від гри в ансамблі, відмова від амбіцій сольного виконавця або ж вмiле поєднання вказаних видів музичної діяльності; володіння багатоплановою увагою, вміння розподіляти її між власними діями та діями соліста; високий рівень емотивності – наявність волі і самовладання під час публічних виступів; володіння педагогічним чуттям і тактом; бажання вибудовувати власну життєву перспективу на основі набутого досвіду й пов'язанням життєвого шляху з концертмейстерською діяльністю; приведення себе й учня у стан підвищеної чуттєвої активності відповідно до авторських вимог.

Практично-творчу функцію характеризує: високий рівень піаністичної майстерності; інтерес до збільшення та накопичення музичного репертуару; прагнення до розвитку внутрішнього музичного слуху (особливо важливо для концертмейстерів, які працюють із вокалістами та виконавцями на нетемперованих музичних інструментах); прагнення до чистоти інтонування у вокальних показах; прагнення до неповторності й індивідуальності звуковидобування; вмотивованість і визначеність професійних поглядів і прагнень; гнучка мобільність використання набутих умінь і навичок; технічна свобода.

Формування індивідуального мистецького досвіду піаніста-концертмейстера викликає необхідність з'ясування цілісності системи його мистецьких знань і вміння на її основі відтворювати художню картину світу. У розбудові життєвої перспективи важливим є застосування критичного мислення музиканта, здатності до постановки, систематизації і вибору шляхів реалізації короткострокових і віддалених цілей, вміння планувати стратегію і тактику особистого інтелектуального розвитку і професійного самовдосконалення. Самостійність застосування методів пізнання, навчання та самоконтролю полягає у глибокому засвоєнні пізнавально-методичної літератури. Настільними книгами концертмейстера мають стати фундаментальні праці М. Крючкова, А. Люблінського, Дж. Мура, Є. Шендеровича, В. Чачави та інших видатних концертмейстерів. Високим рівнем сформованості когнітивного компонента можна вважати вміння самостійного застосування методів навчання, здатність до глибокого розуміння авторського тексту, інтуїтивного пізнання та високопрофесійного відтворення музичних творів.

Однак навчання концертмейстера без його участі в концертах, конкурсах і олімпіадах – це навчання без практичного закріплення набутих

концертмейстерських навичок. Саме тому пропонується обов'язкова участь студентів у концертному житті навчального закладу, створення на музичних факультетах творчого мистецького середовища з проведенням різноманітних фестивалів, конкурсів, концертів, музично-поетичних вечорів тощо.

Розучування музичного твору має розпочинатися з обов'язкового знайомства студента з життєвим шляхом і творчістю композитора, з'ясування місця певного твору в його мистецькій спадщині, визначення стилістичних особливостей музики. Показ викладача, звичайно, є бажаним. За відсутності такої можливості студент має ознайомитися з обраним твором за допомогою мережі internet у виконанні всесвітньо відомих солістів. Вивчення вокальної музики включає обов'язкове глибоке осягнення поетичного тексту, знайомство з оперним лібрето (в разі вивчення арій і сцен із опер), визначення кульмінаційних точок у кожній частині твору. Партію соліста бажано вивчати напам'ять. Вправний концертмейстер має знати всі обернення та рух мелодії, з'ясувати, в яких місцях відбувається дихання, вмiти виконувати сольну партію краще за соліста (образний вираз). Останнє випробування доцільно пропонувати здібним студентам. Досконало вивчена вокальна партія надає можливість піаністу досягнути майстерності виконання, адже постійне уявлення та слідкування за рухом сольної партії не дозволить порушення ансамблевості виконання. У свою чергу, бездоганна сумісність, ансамблевість соліста і концертмейстера залежать від постановки вкрай важливого завдання – жодна нота не може бути виконана без відчуття, що вона прозвучить в ансамблі.

Сумісне виконання незнайомої п'єси передбачає т. зв. гру «трьох стрічок», бачення очима та слідкування за своєю партією і партією соліста. За досконалого вивчення твору така необхідність відпадає, оскільки концертмейстер знає і чує сольну партію, передбачає її, таким чином, виявляє готовність до будь-яких артистичних відхилень, які може дозволити собі соліст під час концертного виступу.

Які ж вимоги сольний виконавець ставить перед концертмейстером? Які знання, вміння і навички як перспективу набуття індивідуального мистецького досвіду має отримати студент під час навчання? Насамперед у контексті розбудови власної життєвої перспективи студент має усвідомити важливість ролі концертмейстера у музичному виконавстві. Наголошуємо на тому, що найбільша вірогідність працевлаштування піаніста – це посада акомпаніатора чи концертмейстера. Про-

фесійні навички гри на музичному інструменті студент отримує на заняттях із «Фаху», вивчаючи якомога більшу кількість інструктивного матеріалу, поліфонічних творів, творів великої форми та різнохарактерних п'єс. Всі ці вміння обов'язково знадобляться концертмейстеру. Існує думка, що успішність виступу соліста на 50% залежить саме від вправності того, хто йому акомпанує. З огляду на це гра піаніста не може бути млявою, малоемоційною, відстороненою від загального творення та розкриття художнього образу музичного твору.

Твір має бути вивченим задовго до його сценічного виконання. Не варто довгий час займатися наодинці, без соліста, оскільки його поява може порушити уже встановлене і звичне для концертмейстера трактування. У цьому разі на допомогу прийде гнучкість піаніста, його вміння «розчинятися» у всьому, що він чує з боку сольного виконавця. Більше ніж на 100% відсотків мають бути вивчені т. зв. «програші», місця, де піаніст залишається сам. Зазвичай сценічний страх (іноді він буває панічним) виникає у концертмейстера на сцені, коли музична тканина доводить його до власного соло, оркестрового чи фортепіанного програшу, місця, яке є лакмусовим папірцем для піаніста, можливістю довести власну спроможність або неспроможність до музичної діяльності. Такі місця мають багаторазово відпрацьовуватися в класі, із залученням слухацької аудиторії (однокурсників, друзів тощо). Як вправи можна програвати складні музичні уривки багато разів на день, спонтанно підходячи до інструменту, або ж уявляючи себе вже на сцені під час концертного виступу.

Потрібно використовувати будь-яку можливість гри в ансамблі, не відмовлятися від пропозицій акомпанувати комусь із однокурсників на сцені. Концертмейстер вчиться, набуває майстерності і необхідного досвіду лише у грі, під час вивчення та виконання великої кількості різноманітного репертуару. Досить корисним (із боку викладача) є залучення до співпраці справжніх артистів, солістів, котрі мають високий рівень мистецького сценічного досвіду. Співпраця з такими особистостями відкриває нові горизонти для молодих концертмейстерів, розвиває артистичні здібності піаністів, дозволяє їм відчути енергетику справжніх артистів, їхнє вміння вести за собою, вживатися в роль, транслювати закладені композитором смисли і художній зміст музичних творів.

Проходження педагогічного репертуару для солістів на оркестрових інструментах має виховувати у майбутнього концертмейстера бездоганне почуття ритму, оскільки останнє є головною вимогою до майбутніх оркестрантів. Саме тому

іноді корисною є гра під метроном або ж під т. зв. «диригентську паличку» викладача.

Як вправи для виховання концертмейстерської «чутливості» можна використовувати гру із «рваним ритмом». Зміст вправи полягає у різких змінах темпу, які пропонує викладач, виконуючи на фортепіано партію соліста. Студенту необхідно виявляти готовність до будь-яких ритмічних змін, затримок на окремих нотах або ж навпаки, раптових прискорень чи уповільнень. Випередження сольної партії є неможливим, концертмейстеру дозволяється бути дещо позаду свого соліста, але ніяк не попереду нього. Найкращий варіант – абсолютна сумісність, єдність, ідеальність початку фраз, яка досягається шляхом одночасного дихання, чітких афтактичних показів соліста. Ситуація, коли студент виявляється попереду, свідчить про те, що концертмейстерські навички у нього ще недостатньо розвинені.

Надзвичайно важливою є проблема звукової узгодженості, балансу між сольною і супроводжуючою партією. Іноді ми констатуємо надто тихий або ж надто гучний акомпанемент. Останній свідчить про те, що концертмейстер не чує соліста. До вмінь, якими він має оволодіти під час навчання, слід віднести вміння слухового контролю – піаніст завжди має чути свого соліста, якщо цього не відбувається, значить, він уже перебив його звучання своїм супроводом.

У концертмейстерському класі обов'язковим є розвиток у студента тембрально-динамічного слуху. У виконанні арій, творів крупної форми, що є оркестровим супроводом, концертмейстер має намагатися досягати на фортепіано оркестрового звучання tutti або наслідувати окремі інструменти – струнні, дерев'яні, мідні духові, арфу, ударні тощо. Для цього потрібно слухати багато музики у виконанні видатних оркестрів і знаменитих солістів, відвідувати концерти у філармонічних залах, наслідувати найбільш яскраві виконання.

Висновки. Успішність життєвої перспективи піаніста у концертмейстерській діяльності залежить від його бажання стати справжнім партнером соліста, докладати стільки зусиль і часу на підготовку до концертного виступу, скільки їх докладає соліст, бути його натхненником, реагувати на інтонаційні та фразувальні зміни, відчувати дихання і найтонші динамічні коливання, надихати на творчі перевтілення бездоганною окриленістю своїх вступів і завершень. Усі вказані якості є ознаками набутого під час навчання та розвинутого у професійній діяльності індивідуального мистецького досвіду, необхідної умови успішності життєвої перспективи музиканта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грінченко Т. Д. Теорія і практика формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики. Вінниця : Твори, 2018. 300 с.
2. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков : ХНУ им. Каразина, 2010. 365 с.
3. Павленко О. В. Життєва перспектива та індивідуальний досвід як аспекти проблематики життєвого шляху особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2014. № 1121. Вип. 56. С. 28–33.
4. Рудь Г. В. Окремі аспекти подієво-каузометричного аналізу життєвого шляху молоді людини. *Збірник наукових праць «Проблеми загальної та педагогічної психології» Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. 2003. Т. VI. Вип. 4. С. 275–281.
5. Хавула Р. Життєва перспектива особистості в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 343–348. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_51.

REFERENCES

1. Hrinchenko T. D. Teoriia i praktyka formuvannia mystetskoho dosvidu maibutnoho vchytelia muzyky [Theory and practice of forming the artistic experience of the future teacher of music]. Vinnytsia : Tvory, 2018. 300 p. [in Ukrainian].
2. Laktyonov A. N. Koordynaty yndyvdyualnoho opyta [Coordinates of individual experience]. Kharkov : KhNU ym. Karazyna, 2010. 365 p. [in Russian].
3. Pavlenko O. V. Zhyttieva perspektyva ta indyvidualnyi dosvid yak aspekty problematyky zhyttievoho shliakhu osobystosti [Perspective of life and individual experience as aspects of the problems of a person's life]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia : Psykholohia*. 2014. № 1121. Vyp. 56. P. 28–33. [in Ukrainian].
4. Rud H. V. Okremi aspekty podiievo-kauzometrychnoho analizu zhyttievoho shliakhu molodoi liudyny [Separate aspects of the event-kazometricheskogo analysis of the life path of a young person]. *Zb. nauk. pr. "Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii" Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks APN Ukrainy*. T. VI. № 4. 2003. P. 275–281. [in Ukrainian].
5. Khavula R. Zhyttieva perspektyva osobystosti v yunatskomu vitsi. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. [Life perspective of an individual in juvenile age]. 2015. Vyp. 11. S. 343–348. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_51 [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.31-059.1]:37.041
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166160>

Юлія ДЕМЧЕНКО,
 кандидат педагогічних наук,
 старший викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти
 Центральноукраїнського державного педагогічного університету
 імені Володимира Винниченка
 (Кропивницький, Україна) guliya81@ukr.net

САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (ДІЯЛЬНОСТІ) МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

У статті розглядається питання самоосвітньої компетентності майбутнього учителя. Сьогодні у зв’язку з освітньою парадигмою, що змінюється, і зміщенням акценту в навчальному процесі на самоосвітню діяльність невід’ємною складовою частиною професійної компетентності молодих фахівців є самоосвітня компетентність. У статті наведено структурні компоненти самоосвітньої компетентності, проаналізовано поняття «самоосвіта», «самоосвітня компетентність», «самоосвітня діяльність» і визначено умови щодо рівня ефективності самоосвітньої діяльності майбутнього учителя.

Ключові слова: самоосвіта, саморозвиток, самоосвітня діяльність, професійна компетентність майбутнього учителя, самоосвіта майбутнього учителя, самоосвітня компетентність майбутнього учителя.

Yuliia DEMCHENKO,
 Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
 Department of Pre-School and Primary Education Teaching Techniques
 Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
 (Kropyvnytskyi, Ukraine) guliya81@ukr.net

SELF-EDUCATION COMPETENCE – INDISPENSABLE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE (ACTIVITY) OF A WOULD-BE TEACHER

The article considers the issue of self-education competence of a would-be teacher. Social-economic changes in Ukraine, the shift to person’s development, its individual qualities and cultural values determine the urgent need for crucial renovation of educational system, revision of conceptual framework of educational process in higher and secondary comprehensive schools. Particular relevance is attributed to the issue of reshaping the teacher training system. Current realities call for high level of theoretical training, as well as shaping pedagogue’s personality itself, his cultural potential, readiness to self-develop and self-educate.

Modern education is impossible without determination, self-management, adequate self-esteem, personal responsibility of a trainee, without all the constituents of competence and independence. It is of particular importance for an individual to be a life-long learner, to be able to self-improve and grow intellectually, to manage personal knowledge, to be ready to change and adjust to new requirements of the job market, to operate and manage the information, to work actively, which all impacts social-economic growth of the society. All of the above is closely connected with the ability to study, which in its turn, forms the basis for the development of broad competence. Transition from self-teaching forms of education is essential in the process of establishing market economy, individual’s success in life. In the view of the problem outlined it is vitally important to train future teachers both as highly qualified and capable of operating in the environment of dynamic progress, namely in the society, science, technologies, to increase their pedagogical potential independently in the course of their self-education. It follows that the process of shaping self-education competence of would-be teachers acquires particular topicality.

Nowadays, as a result of changing educational paradigm and the shift of emphasis in studying process towards self-education activity, self-education competence is becoming an indispensable component of young specialists’ competence. We put special emphasis on the idea, that the quality of the key competences is pre-determined by the level of self-education competence development, which should be viewed as a social competitiveness factor of a graduate, as it enables higher education acquisition, mastering a profession, reaching the required level of qualification, and if necessary, readiness to change specialization. The notions of “self-education”, “self-educational competence”, “self-educational activity” have been analyzed, the structural components of self-education competence have been outlined, and the terms for efficiency level of self-education activity of a would-be teacher have been determined.

Key words: self-education, self-development, self-education activity, professional competence of a would-be teacher, self-education of a would-be teacher, self-education competence of a would-be teacher.

Постановка проблеми. Концепція модернізації професійної освіти вимагає підготовки якісно нового вчителя, готового до роботи в нових умовах, здатного адаптуватися до педагогічних новацій і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального й економічного розвитку суспільства. Стратегічною метою розвитку системи освіти в Україні є життєва й соціальна компетентність тих, хто навчається, громадянське виховання, що передбачає розвиток і саморозвиток особистості з більш повним використанням її внутрішнього потенціалу. Вища школа покликана забезпечити фундаментальну наукову, професійну й загальнокультурну підготовку молоді, здобуття громадянами відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, перепідготовку й підвищення кваліфікації фахівців. Сучасна освіта неможлива без цілеспрямованості, самоорганізації, адекватної самооцінки, особистої відповідальності тих, хто навчається, без того, що становить суть компетентності та самостійності. Реалії сучасності вимагають не лише високого рівня теоретичної підготовки, а й формування власне особистості педагога, його культурного потенціалу, готовності до саморозвитку й самовиховання. Підготовка майбутнього фахівця до самоосвіти – вимога сучасної епохи.

Значимо, що здатність до самоосвіти багато авторів відносять до професійної компетентності, яка є необхідною для вчителя з конкретного предмета і формується під впливом спеціально організованої діяльності.

Аналіз досліджень. З метою психолого-педагогічного аналізу самоосвітньої компетенції особистості необхідно звернутися до проблеми самоосвіти.

Дослідження проблеми підготовки майбутнього фахівця до самоосвіти активізувалося останнім часом. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем самоосвіти показав, що досі не повністю вивчені найважливіші питання теорії і практики самоосвіти. Предметом дослідження були окремі аспекти підготовки студентів до цього виду діяльності.

У педагогічній літературі, присвяченій дослідженню проблеми самоосвіти, подано різні визначення цього виду діяльності.

Історичний аспект проблеми організації і здійснення самоосвітньої діяльності розкривається в роботах Ф. А. Дістерверга, Я. А. Коменського, М. О. Рубакіна, Г. Спенсера та ін. Дослідники неодноразово акцентують увагу на необхідності створення умов для самоосвіти особистості, підкреслюючи важливість самостійності у навчанні

і розвитку упродовж усього життя. Також відзначається, що досягнення основних цілей освіти – це, насамперед, результат власних зусиль тих, хто навчається. Наприклад, М. О. Рубакін і Г. Спенсер дійшли висновку, що якісна освіта і успішний розвиток здобуваються тільки шляхом самоосвіти (Спенсер, 1999: 40).

Дослідження аспектів самоосвіти в психолого-педагогічній теорії як процесу розглянуто в роботах А. Я. Айзенберга, В. Б. Бондаревського та ін.; як діяльності – в працях І. Г. Барсукова, А. К. Громцевої, Л. Н. Когана, П. І. Підкасистого та ін.

Педагогом А. Я. Айзенбергом поняття самоосвіти трактується як «цілеспрямована, вільна і самостійна пізнавальна діяльність, керована самою особою і спрямована на задоволення прагнень, інтересів, потреб людини в різних галузях знання, пізнання навколишнього світу, відшукування сенсу власного життя» (Айзенберг, 1986: 149).

Вчена А. К. Громцева розглядає самоосвіту як особистісно спрямовану систему пізнавальної діяльності індивіда, що має на меті вдосконалення своєї освіти. Особа сама вибирає мету такої діяльності, визначає зміст, обсяг, шляхи реалізації мети, її організацію. Водночас самоосвіта може бути визначена як добровільна, систематична, самостійна діяльність людини, спрямована на розвиток його пізнавальних можливостей і здібностей, набуття ним нових знань, умінь, навичок (Громцева, 1983: 72).

У роботах учених О. О. Бодальова, А. В. Даринського, В. Г. Онушкіна, В. Н. Турченка та ін. у рамках теорії безперервної освіти самоосвіта розглядається як стрижень цілісної системи, що пронизує ефективність їх функціонування на різних етапах життєдіяльності людини.

Досліджуючи внутрішні механізми саморегуляції, педагогічна і соціальна психологія розглядає самоосвіту як складову частину самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку особи (А. Я. Арет, О. Г. Ковальов, І. С. Кон, Л. А. Кандибович та ін.).

Шляхи і засоби формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної самоосвіти отримали достатньо повне висвітлення в роботах Г. І. Гусева, Н. Д. Іванової, Б. Ф. Райського, Н. Д. Хміль та ін.

У роботах Д. М. Гришина, С. Б. Єлканова та ін. визначені сутність, особливості та функції самоосвіти, її місце в професійній діяльності.

Отже, з одного боку, самоосвіта – це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особою, що слугує для вдосконалення

її освіти, є безперервним продовженням загальної і професійної освіти, завдяки якій актуалізуються і розширюються знання, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини (А. Я. Айзенберг, А. К. Громцева, Ю. К. Кулюткін).

З іншого погляду, самоосвіта розглядається як вид вільної діяльності особи (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямована на задоволення потреб в соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів.

Аналіз досліджень щодо проблем самоосвіти дозволив нам зробити висновки, що суть поняття «самоосвіта» може бути виражена найбільш істотними ознаками, що її характеризують.

Самоосвіта є необхідною умовою професійної діяльності, яка диктується соціальним замовленням суспільства відносно освіти, і є чинником особистісно-професійного зростання учителя.

Якщо цілями самоосвіти є процеси самовдосконалення, самовиховання, саморозвитку, то метою самоосвітньої діяльності – самонавчання, тобто повністю або частково самостійне набуття знань, умінь і навичок, які зазвичай пов'язують з процесом навчання (Ю. К. Бабанський, А. К. Громцева, І. Я. Лернер та ін.) (Зимняя, 2006). На основі аналізу різних поглядів на це питання ми встановили, що основними характеристиками самоосвітньої діяльності (самоосвіти) є: 1) самостійність; 2) організованість; 3) цілеспрямованість; 4) систематичність; 5) багатоаспектність, множинність; 6) самонавчання, індивідуалізація; 7) зв'язок із безперервною освітою; 8) суб'єктність.

Саморегульований характер самоосвіти проявляється в тому, що управління діяльністю здійснюється самим суб'єктом, тобто людиною, що здійснює самоосвітню діяльність щодо себе, виступає одночасно об'єктом і суб'єктом управління (організовує й аналізує власні дії). Самоосвітня діяльність зумовлена самостійністю особистості, її інтелектуальною активністю. Будучи вищою формою задоволення потреб та інтересів людини, самоосвіта пов'язана з проявом значних вольових зусиль, високою мірою свідомості й організованості людини. Водночас самоосвіта є продуктивним (творчим) процесом розвитку особистості – провідною метою особистісно орієнтованого утворення (Матюшкин, 1989: 27).

Враховуючи той факт, що здатність до самоосвіти проявляється в діяльності, учені виділяють таке поняття, як «самоосвітня компетентність».

Тобто, самоосвітню компетентність визначають як якість особистості, яка характеризується здатністю до систематичної самостійно органі-

зованої пізнавальної діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному і професійному аспектах.

Мета статті – акцентувати увагу на тому, що якість сформованості ключових компетентностей обумовлена рівнем розвитку самоосвітньої компетентності, яку слід розглядати як чинник соціальної конкурентоспроможності випускника, оскільки вона дозволяє здобути якісну вищу освіту, опанувати професію, досягти необхідної кваліфікації, за необхідності, змінити спеціальність.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що проблема розвитку самоосвітньої компетентності набуває особливо актуальності і стає найважливішим напрямом сучасної наукової думки. Потреба у вирішенні проблеми розвитку самоосвітньої компетентності пов'язана з тим, що в науці змістовно не визначено поняття «самоосвітня компетентність», недостатньо висвітлена проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутнього учителя як системи і як кінцевого результату цього процесу, в умовах зміщення акцентів з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх педагогічних установ, не розкриті концептуальні основи розвитку самоосвітньої компетентності як результативно-цільової основи процесу навчання у вищому навчальному закладі, не виділені і не обґрунтовані оптимальні педагогічні умови її становлення.

Аналіз наукових джерел показує, що в психології і педагогіці створені теоретичні передумови для успішного вирішення цієї проблеми. У дослідженнях науковців (В. О. Адольфа, В. О. Болотова, В. І. Байденка, Р. Бояциса, В. В. Серікова, А. В. Хуторського, В. Хутмаєра, Р. Райна та ін.) зазначені основні положення компетентнісного підходу, представлені класифікації, сутнісні характеристики різних компетентностей, зокрема самоосвітньої.

Ключові поняття компетентнісного підходу описуються по-різному, але практично усі дослідники узагальнюють, що в процесі підготовки фахівців головну роль набуває орієнтація на особистість і компетентність. Прийняття компетентнісного підходу як однієї з провідних методологічних підстав підготовки фахівців зумовило постановку і реалізацію цілей освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Зростання рівня самоосвітньої компетентності забезпечується низкою умов педагогічної взаємодії, пов'язаних процесуальними властивостями самоосвіти.

Розвиток цієї компетентності має важливе значення у будь-якому виді освітньої (науково-дослідної, проектної, творчої і т. д.) і професійної діяльності. Особливо гострою стає ця проблема тоді, коли цей вид діяльності тільки формується. Самоосвітня компетентність розглядається сьогодні як важлива професійна якість.

Вона ґрунтується на досвіді самоосвітньої діяльності, первинному прагненні студента розширити свій освітній потенціал, підвищити конкурентоспроможність на ринку праці. Внаслідок чого роль вищої школи у формуванні ціннісного ставлення випускників до самостійної діяльності, в усвідомленні майбутніми фахівцями виняткової значущості самоосвітньої компетентності для безперервного професійно-особистісного розвитку багаторазово зростає.

У процесі самоосвіти чітко простежується мотиваційна сторона. Виділяються чотири групи самоосвітніх мотивів (А. К. Громцева). Перша група пов’язана зі зростанням самосвідомості учня, з його потребою визначення ролі в житті. До другої групи входять мотиви, пов’язані зі спонукальною силою власне пізнавального інтересу, без орієнтації особи на життєві плани. Третя група мотивів пов’язана з потребою особи в самовдосконаленні, в розвитку своїх здібностей і їх визнання. Четверта група об’єднує різноманітні форми захоплення студентів.

Проте мотиви самоосвіти – це ще не сама самоосвітня діяльність. Для їх реалізації необхідно мати певний запас знань і опанувати відповідні уміння. У зв’язку зі зміщенням акценту в системі вищої школи на самоосвітню діяльність, провідного значення набуває формування у студентів-випускників вищого навчального закладу самоосвітніх компетенцій і самоосвітньої компетентності.

В основі практичної готовності особистості до самоосвіти належить комплекс пізнавальних, інтелектуальних, організаційних умінь, під якими ми розуміємо володіння способами і прийомами, що дозволяють проникнути в суть запропонованого рішення педагогічної проблеми і на цій основі конструктивно і продуктивно вирішувати конкретні професійно-педагогічні завдання, тобто планувати роботу з самоосвіти, знаходити потрібне джерело інформації, в умінні зіставляти факти, події, аналізувати, узагальнювати, давати оцінку проблемам, що вивчаються, на основі вивченого матеріалу і його зіставлення з власним досвідом педагогічної діяльності; в умінні самостійно підготувати творче завдання, науково-теоретичне повідомлення, реферат, проект, авторську

програму; у застосуванні отриманих знань і умінь у своїй професійній і громадській діяльності, у взаємодії з колегами в процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Самостійна робота студентів в процесі навчання у вищому навчальному закладі є засобом підготовки випускників до їх подальшої самоосвіти. Без досконалого оволодіння технікою самостійної роботи перехід до самоосвіти неможливий.

Принципова відмінність самостійної роботи від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота студента, в основному, спонукає і управляється ззовні, а самоосвітня – внутрішніми мотивами, що виходять за рамки учбових.

На основі самопізнання, вироблення рефлексійного мислення, уміння вчитися відбувається трансформація розвитку в саморегульовану систему, перетворення стійкого інтересу особи до самоосвіти в постійну життєву потребу в самовихованні, що свідчить про досягнення оптимального рівня самовдосконалення.

Отже, самоосвітня компетентність – інтеграційна особова властивість, яка забезпечується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку і самоосвітньої діяльності, системою знань про планування і реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб’єктно-особовим досвідом продуктивного рішення проблем розвитку, розробки і реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в царині майбутньої професії.

Для системного формування самоосвітньої компетентності необхідно визначити її структурні елементи.

У результаті аналізу досліджень І. О. Зимньої, П. І. Підкасистого, В. О. Сластьоніна, А. В. Хуторського, ми розглядаємо самоосвітню компетентність як інтеграційну якість особистості, що характеризує її здатність до систематичної самостійно організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на безперервний саморозвиток професійних і загальнокультурних якостей і самовдосконалення.

Беручи за основу дослідження вищезазначених авторів, можна виділити наступні структурні компоненти самоосвітньої компетентності:

– мотиваційно-особовий, що допускає наявність спонукальних мотивів студента в самоосвітній діяльності, прагнення до задоволення потреби в опануванні знань, умінь, навичок і способів самоосвітньої діяльності для свого особистісного і професійного зростання;

– когнітивний, такий, що має на увазі наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних і професійних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, про методи і технології її здійснення, готовність і здатність до безперервної самоосвіти;

– організаційно-діяльнісний, що припускає володіння уміньми самостійної організації, планування і управління самоосвітньою діяльністю, наявністю певних практичних умінь роботи з конкретними об'єктами самоосвіти;

– рефлексивний компонент, що полягає в здатності самоаналізу і самооцінки, готовності до самоосвіти, саморегуляції і контролю, адекватній оцінці результатів своєї самоосвітньої діяльності і застосуванні їх в конкретних професійних завданнях і ситуаціях.

Усі компоненти в структурі самоосвітньої компетентності формуються в їх цілісності і взаємозв'язку і характеризують самоосвітню компетентність як професійну і особистісну цінність майбутнього вчителя.

Серед об'єктивних умов безперервності самоосвіти можна виділити інформаційні, організаційні і навчально-методичні умови.

Інформаційні умови: розроблені відповідно до дидактичних вимог навчальних матеріалів; наявність джерела додаткової інформації, наприклад, списки рекомендованої літератури; доступність інформації, розвиненість і поширеність каналів її трансляції, наявність засобів її отримання і обробки.

Організаційними умовами безперервності самоосвіти є: використання можливостей різних форм навчальних занять для підготовки студентів до діяльності щодо самоосвіти; визначення часу, необхідного для виконання цього обсягу самоосвітньої діяльності; визначення форм контролю самоосвітньої діяльності; здійснення єдиного підходу до формування самоосвітньої компетентності у викладанні різних навчальних дисциплін.

Умовами повноти методичного забезпечення безперервної самоосвіти виступають: перелік проблем, які студентам необхідно дослідити самостійно, завдання і питання для самоосвіти;

створення різних навчально-пізнавальних ситуацій в системі теоретичних і практичних занять з педагогічних дисциплін, здатних виявити у майбутніх учителів потребу в поглибленому вивченні психології, педагогіки і приватної методики; методичні рекомендації і алгоритми роботи щодо самостійного вивчення проблеми; поповнення навчального арсеналу новими ефективними засобами пізнавальної діяльності; дієві стимули для ефективної самоосвіти студентів.

Таким чином, формування самоосвітньої компетентності – завдання, що зберігає свою актуальність, незважаючи на те, що самій проблемі самоосвіти у всі часи приділялася достатня увага. Ситуація, що склалася нині на ринку праці, свідчить про те, що тільки ініціативні і самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалюватися як професійному, так і в особистісному плані, є конкурентоздатними і найбільш затребуваними фахівцями, що робить завдання формування самоосвітньої компетентності актуальною для сучасної вищої школи, яка перебуває нині в процесі реорганізації.

Висновки. Нами передбачається, що рівень ефективності самоосвітньої діяльності майбутнього учителя значно підвищиться за умови, якщо:

– розробити спеціальну систему, що інтегрує освітню, методичну і науково-дослідну діяльність. Особливістю цієї системи буде адекватність структурних і функціональних компонентів, її цілісність і динамічність;

– забезпечити комплекс умов, які дозволять реалізувати систему підготовки майбутнього учителя до самоосвітньої діяльності: конструювання самоосвітньої програми, що моделює професійну діяльність майбутнього учителя; розвиваюча диференціація, реалізація механізмів педагогічної рефлексії при включенні майбутнього учителя в самостійну професійно-творчу діяльність (визначення особистісних мотивів, цілей і інтересу майбутнього учителя в професійно-творчій самоосвітній діяльності, підключення механізмів самопізнання, використання самоаналізу, самооцінки, самоконтролю).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. Москва : Высшая школа, 1986. 126 с.
2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. Москва : ИЦ ПКПС, 2005. 114 с.
3. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / пер. с англ. Москва : ГИППО, 2008. 352 с.
4. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1983. 144 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 23–33.
7. Пидкасистый П. И. Педагогика. Москва, 1996. 602 с.
8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник. Москва : Издательский центр «Академия», 2012. 608 с.
9. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / пер. Н. А. Рубакина. Изд-во Современ. Литератор, 1999. 1408 с.
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–65.

REFERENCES

1. Aizenberh A. Ya. Samoobrazovanye: istoriia, teoriia isovremennyye problemy [Self-education: history, theory and modern problems]. Moskva : Vysshaya shkola, 1986. 126 s. [in Russian]
2. Baidenko V. Y. Kompetentnostnyy podhod k proektirovaniu gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vyssheho professionalnogo obrazovaniia (metodologicheskie imetodicheskie voprosy) : metod. posob. [Compenece-based approach to designing state educational standards of higher professional education (issues of methodology and techniques) : guidebook]. Moskva : YC PKPS, 2005. 114 s. [in Russian]
3. Boyatsys R. Kompetentnyy menedzher. Model effektivnoi raboty : per. s anh. [Competence-based manager. Methods of efficient activity]. Moskva : HYPPO, 2008. 352 s. [in Russian]
4. Hromtseva A. K. Formirovaniie u shkolnikov gotovnosti k samoobrazovaniuu : ucheb. posob. [Shaping in school students the skill of self-education: learning manual] Moskva : Prosveshhenye, 1983. 144 s. [in Russian]
5. Zymnyaya Y. A. Kliuchevyye kompetencyy – novaya paradihma rezultata obrazovaniia / [Key competences – a new paradigm of education outcome]. *Internet-zhurnal Eidos*. 2006. 5 maya. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. [in Russian].
6. Matiushkin A. M. Konceptyia tvorcheskiodarennosti [Concept of creative giftedness]. *Voprosy psyhologii*. 1989. № 6. S. 23–33. [in Russian]
7. Pidkastyi P. Y. Pedagogika. Moskva, 1996. 602 s. [in Russian]
8. Slastenin V. A. Pedagogika: uchebnik dlia stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniia [Pedogy: textbook for educational establishments of higher professional education] Moskva : Yzdateskyj centr Akademyya, 2012. 608 s. [in Russian]
9. Spenser H. Opytynauchnyie, politicheskyie i filosofskiie. / Perevod: N. A. Rubakyna. [Scientific, political and philosophical experiments]. Yzd-vo : Sovrem. Lyterator, 1999. 1408 s. [in Russian]
10. Xutorskoj A. V. Kliuchevyye kompetentsyykakkomponent lichnostno-orientyrovannoi paradihmyobrazovaniia [Key competences as a component of person-oriented education paradigm. *Narodnoe obrazovanye*. 2003. № 2. S. 58–65. [in Russian]

РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166164>**Зоя ВАЛЮХ,***доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української філології та славістики
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна), mriiad68@gmail.com*

РЕЦЕНЗІЯ

**НА МОНОГРАФІЮ КАНДИДАТА ФІЛОЛОГІЧНИХ НАУК,
ДОЦЕНТА КАФЕДРИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА
ДРУЖИНЕЦЬ МАРІЇ ЛЬВІВНИ «УКРАЇНСЬКЕ УСНЕ МОВЛЕННЯ:
ПСИХО- ТА СОЦІОФОНЕТИЧНИЙ АСПЕКТИ»¹****Zoia VALIUKH,***Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of Department of Ukrainian Philology and Slavic Studies
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine), mriiad68@gmail.com*

REVIEW

**OF THE MONOGRAPH BY CANDIDATE OF PHILOLOGICAL SCIENCES,
SENIOR LECTURER AT DEPARTMENT OF UKRAINIAN LANGUAGE,
ODESSA I.I. MECHNIKOV NATIONAL UNIVERSITY,
DRUZHYNETS MARIIA LVIVNA “UKRAINIAN SPOKEN LANGUAGE:
PSYCHO- AND SOCIO-PHONETICAL ASPECTS”**

Однією з основних комунікативних ознак мовлення є визначальна його правильність, тобто відповідність чинним літературним нормам, що діють у мовній системі та визначають інтелектуальний і культурний рівень її носіїв. На сьогодні існує багато праць, спрямованих на підвищення культури спілкування, а отже, і культури української мови, наприклад, праці О. Пономарева, О. Сербенської, Н. Бабич, С. Єрмоленко, С. Караванського, М. Пентилюк, Г. Волкотруб, О. Горбул, О. Кубрак, Т. Чмут, С. Шевчук та ін. Найпильнішу увагу науковців у цьому аспекті привертає вивчення орфоепічних норм як найменш засвоєних і логічно усвідомлюваних. Українську школу орфоєпії представляють Н. Тоцька, М. Жовтобрюх, М. Наконечний, М. Фащенко, а також публікації українських дослідників у діаспорі – І. Огієнка, Я. Рудницького, О. Горбача, що в цілому визначає незгасну увагу лінгвістів до проблем унормованості мовлення як сталого і

водночас динамічного, мінливого, залежного від цілої низки екстралінгвальних і власне мовних факторів феномена.

Аналіз некодифікованих елементів мовлення (наслідки інтерференції, інтеркаляції), виявлення і систематизація факторів, що спричиняють девіантні та деградаційні процеси сучасного українського усного мовлення, безперечно, щонайперше скеровані на вдосконалення мовлення. В європейському суспільстві, суспільстві з високим рівнем освіти й культури, неодмінно культивується висока оцінка зразкової літературної вимови. Принципово важливо пояснювати й корегувати негативні мовні процеси, які різко порушують усталені літературні норми, ускладнюють сприйняття інформації. З утвердженням української мови як державної на території України розширилася сфера її використання, а це, у свою чергу, спричинило появу чималої кількості помилок і знизило рівень мовної культури, тому потреба

¹ Дружинець М. Л. Українське усне мовлення: психо- та соціофонетичний аспекти. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. 400 с.

вивчення особливостей вимови й осмислення цих процесів назріла давно. Саме в такому ракурсі виконано монографічне дослідження М. Л. Дружинець, присвячене науковій кваліфікації функційної природи орфоепічної синхронії в її проекції на психо- й соціофонетичну специфіку з урахуванням глибинних діяхронічних процесів, що, на нашу думку, визначає максимальну актуальність рецензованої праці як у площині теоретичної значущості, так і в аспекті застосування її результатів у різножанрових дискурсивних практиках.

Сучасна українська літературна мова має установлені орфоепічні норми, представлені у фундаментальних розвідках М. Наконечного (1958; 1969), М. Жовтобрюха (1967; 1976; 1972), Н. Тоцької (1993), В. Горпинича (1992), які охоплюють правила вимови голосних, приголосних, звукосполучень, слів іншомовного походження, проте і до сьогодні не маємо ґрунтовного узагальнення наявних роздумів та пропозицій науковців, де було б висвітлено й пояснено найскладніші випадки орфоепічної норми і варіативності. У цьому плані відзначимо доданий до монографії своєрідний орфоепічний кодекс – навчальне видання «Українська орфоепічний стандарт (з електронним носієм)», яке містить теоретичне обґрунтування – орфоепічні норми в рідномовних та іншомовних словах; історичний коментар – відбиття особливостей української народної вимови в пам'ятках давньо- та староукраїнської, нової літературної мови; практичне застосування – комплекс тренувальних вправ і тренувальні, контрольні, модульні та пробні модульні тести (до останніх подаються відповіді), виконання яких сприятиме кращому засвоєнню літературних норм, удосконаленню вимовних навичок, умінню застосовувати набуті теоретичні знання на практиці та формуванню підвалин загальної культури грамотного усного мовлення. Допоміжну роль виконує короткий термінологічний словник, тексти та слова для запису на диктофон, що максималізують практичну вагу стандарту. Навчальне видання, побудоване на основі писемних пам'яток – початкового періоду в процесі становлення української орфоепії та відповідно до фундаментальних вище зазначених праць ХХ століття, пропонує конкретні чіткі норми вимови голосних (у наголошеній / ненаголошеній позиціях), приголосних (сонорних, дзвінких і глухих; твердих, м'яких), груп приголосних у рідномовних та іншомовних словах, зокрема в середині, на початку слова, в префіксах, прийменниках, на стику слів, яких повинен дотримуватися кожен, хто володіє українською літературною мовою чи хоче цього навчитися.

Монографія п. Дружинець має беззаперечну теоретичну та практичну цінність, вона є першою працею, в якій досліджено нормативність усного українського мовлення молоді в різних регіонах України: Південному, Західному, Східному, Північному, Центральному, та за її межами – у Придністров'ї, Молдові, державах Європи, Канаді, Америці, що уможливує визначення статистики типових помилок та загального рівня володіння українцями орфоепічними кодифікованими мовними нормами. Теоретичну цінність роботи увиразнює те, що вона прислужиться подальшій розбудові теоретичних підвалин сучасної української мови в цілому й історичної та сучасної орфоепії зокрема, поглибить доробок психолінгвістики та її психофоносемантичних аспектів у проекції на соціолінгвістичні виміри, конкретизує випадки фонетичної сугестивності мовлення, що, у свою чергу, уяскравить практичний вектор виконаного дослідження.

Вражає обсяжність поставлених у роботі завдань, кожне з яких логічно і переконливо вирішується авторкою у процесі дослідження. Так, у монографії узагальнено теоретичні засади й аспекти вивчення українського усного мовлення; схарактеризовано нормативну базу сучасного українського усного мовлення з наведенням критичних зауваг і коментарів; представлено діяхронічну ретроспективу фактичного матеріалу, в межах якої простежено історичне коріння кожної орфоепічної норми в писемних пам'ятках; з'ясовано девіантні та деградаційні процеси сучасного українського усного мовлення; на основі соціопитування проаналізовано мовлення українських респондентів на теренах України та за її межами, виокремлено девіації та нормативність, а також гендерну специфіку; сформульовано критерії відбору варіантів диспозитивної норми та виявлено атрактори прескриптивної норми; конкретизовано прогресивні лінії розвитку сучасної української орфоепії; на основі експериментальних даних висвітлено психофонетичний зміст, кольорові асоціації українських звуків та представлено практичне застосування отриманих результатів; у зіставному аспекті виявлено фонетичний зміст звуків за місцем творення, способом творення, твердістю-м'якістю (для приголосних), рядом, піднесенням, лабіалізованістю (для голосних).

Одразу зауважимо, що важливим здобутком монографії є виокремлення нового напрямку – історичної та сучасної соціофонетики, в межах якої основна увага приділяється феномену звука, його вимові в реальних ситуаціях спілкування та в писемних пам'ятках, що відбиває мовленнєву

картину світу, закарбовану в лінгвоментальності українського народу в ретроспективних і сучасних презентаціях. У роботі чітко обґрунтовано теоретичні основи та практичні перспективи цього напрямку, його мету, завдання тощо.

Розглядаючи українське усне мовлення у двох вимірах (психо- й соціофонетичні аспекти), авторка логічно визначає й два вектори предмета дослідження:

1) перший пов'язаний з експериментальним визначенням рівня володіння орфоепічними нормами української літературної мови молоддю (представники різних локальних і соціальних сфер), зокрема орфоепією голосних, приголосних та звукосполук у рідномовних словах: 1) вимова голосних ненаголошених [e], [и], [o]; 2) вимова початкового наголошеного [i]; 3) вимова дзвінких приголосних у кінці слова та перед глухими; 4) вимова глухих приголосних; 5) вимова префіксів роз-, без-, префікса-прийменника з- перед глухими, крім шиплячих; 6) вимова шиплячих перед свистячими; 7) вимова свистячих перед шиплячими; 8) вимова [д] перед шиплячими та свистячими; 9) вимова [т] перед шиплячими та свистячими; 10) вимова звукосполучення [чн]; 11) спрощення в групах приголосних;

2) другий аспект також має експериментальну верифікацію в з'ясуванні психофоносемантики та кольорової гами голосних [а, о, у, е, и, і], дзвінких [б, д, з, дз, г, дж], глухих [п, т, с, ц, ч, х, к, ф], сонорних [в, м, л, р, й] української мови. Такий підхід максимально увиразнює наукову об'єктивність і переконливість отриманих результатів.

Фактичною базою дослідження є 80 слів, підібраних для соцопитування, в яких можна простежити володіння орфоепією голосних, приголосних та звукосполук у рідномовних словах та вокалізм і консонантизм української мови в цілому в його безпосередній практичній реалізації. Приваблює в монографії залучена джерельна база дослідження, якою стали 1) результати 20 експериментів, проведених на I курсі українського відділення філологічного факультету ОНУ імені І. І. Мечникова у 2015 році; 2) результати соцопитування – 370 записів, зафіксованих на аудіоносії (диктофоні). Інформантами була обрана молодь Південної України (мешканці Одеської, Миколаївської, Херсонської областей) – студенти філологічного факультету українського відділення різних курсів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова; молодь Західної України (мешканці Львівської, Рівненської, Івано-Франківської областей) – студенти філологічного факультету Львівського національного універси-

тету імені І. Я. Франка, Рівненського національного педагогічного університету; молодь Північної України (мешканці Київської, Житомирської областей) – студенти філологічного факультету Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка; Центральної України (мешканці Черкаської, Дніпропетровської областей) – студенти філологічного факультету Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького; Дніпровського гуманітарного університету; Східної України (мешканці Луганської, Донецької областей), а також мешканці Канади, Америки, Придністровської Молдавської Республіки, Республіки Молдови, Європи (Італія, Чехія, Польща, Німеччина). Географічні терени, як зазначає авторка монографії, теж якнайтісніше пов'язані із звуковим фоном мови, навіть формують його. Кожний терен, де проживає корінний історичний етнос, має свою енергетику, яка формує менталітет, мову населення. Якнайменші фонетичні зміни – це якнайбільші зміни в мовному стрижні, окремі фонологічні інтервенції впливають на характер артикуляційної бази. За фонетичною своєрідністю криється онтологічна буттєва природа самої мови. Тому, безперечно, залучення психолінгвістичних (фонетичний зміст, кольорові асоціації) та соціофонетичних (вимова звуків та звукокомплексів українською сучасною молоддю України та зарубіжжя) аспектів уяскравлюють авторські узагальнення.

Висвітлити тему дисертації, зокрема соціофонетичний аспект українського усного мовлення, неможливо без звернення до історії, адже український народ і його мова мають давні історичні корені. Дослідниці вдалося аргументовано продемонструвати орфоепічні особливості писемних пам'яток давньоукраїнської, староукраїнської та нової літературної мови. Авторка аналізує такі пам'ятки нової української літературної мови, як: «Енеїда на малоросійській языкъ перелиціованнаю И. Котляревскимъ» (1798), «Грамматика малоросійскаго нарѣчія» О. Павловського (1818), альманах Західної України «Русалка Днѣстровая» (1837), «Малоросійскія повѣсти рассказаные Грыцькомъ Основьяненкомъ» (1841), «Словарь малоросійскаго, или юго-восточнорусскаго языка; филологическій, этимологическій, съ показаніемъ частей рѣчи, окончательныхъ корней словъ, идиотизмовъ, метаплазмовъ, со сводомъ синонимовъ, съ пословицами и поговорками, составленный по произношенію, какимъ говорятъ в Малой и Южной Россіи...» П. Білецького-Носенка (1843), «Грамматика русскаго языка» Я. Головацкаго (1864), «Грамматика русскаго языка» М. Осадци (1864), «Кобзарь

П. П. Артемовського-Гулака» (1877), «Кобзарь. Пырятынська ластівка Е. П. Гребинкы» (1878), твори П. Куліша «Історія України одь найдавніших часів» /Куліш П. 1861, № 9: 79-107/, «Настуся» /Куліш П. 1861, № 10: 1-24/, «Хмельницина» /Куліш П. 1861, № 3: 1-15/, «Великі проводи» /Куліш П. 1862, № 1: 17-52/, «До братів на Вкраїну» /Куліш П. 1862, № 3: 29-32/ та ін., надруковані на сторінках «Основи: Южно-русского литературно-ученого вѣстника» (1861–1862), «Кобзарь» Т. Г. Шевченка (1840), рукописи Т. Г. Шевченка: «Мала книжка. Автографи поезій 1847–1850 рр., «Більша книжка. Автографи поезій 1847–1860 рр.», «Букварь южнорусский» (1861) Т. Г. Шевченка, правописна система яких була побудована значною мірою на фонетичних засадах. Відбиття особливостей усного мовлення українського народу в першодруках та рукописах періоду кінця XVIII – 80 років XIX ст., того часу, коли йшов інтенсивний процес формування нової української літературної мови, – важливе і надійне джерело для висвітлення початкового періоду в процесі становлення української орфоєпії і становлення та підтвердження відповідності сучасних орфоєпічних норм істотним особливостям народної вимови. Цей фрагмент роботи є своєрідним місточком для подальшого розвитку орфоєпічної синхронії.

Логічною вважаємо структуру монографічного дослідження, що складається з передмови, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі «Теоретичні засади вивчення українського усного мовлення» ґрунтовно представлено нормативну базу сучасного українського усного мовлення, акцентовано увагу на вимові українських голосних, приголосних, звукосполук у рідномовних та іншомовних словах, висвітлено деградаційні процеси мовної норми, актуальні аспекти вивчення українського усного мовлення, діахронічну ретроспективу, де представлено фонетико-орфоєпічні риси протоукраїнської мови, відбиття особливостей української народної вимови в пам'ятках давньоукраїнської, староукраїнської, нової літературної мови. Другий розділ присвячений психофоносемантиці українських голосних та приголосних звуків. У дослідженні акцентується увага на ідентичності та відмінностях психофоносемантики звуків української та російської (зіставлення фонетичного змісту та кольорової гама голосних, дзвінких, глухих), української, польської та російської (зіставлення фонетичного значення й кольорового забарвлення сонорних звуків) мов.

Родзинкою двох останніх розділів й дисертації в цілому є представлений аналіз – рівень володіння у відсотках орфоєпією голосних, приголосних та звукосполук у конкретних словах та конкретними респондентами – певної країни чи регіону України. На особливу увагу заслуговує опрацювання матеріалу соціопитування, що дало підстави М. Л. Дружинець для таких узагальнень: *У мовленні студентів спостерігається уподібнення свистячих наступним шиплячим: 80% студентів ОНУ імені І. І. Мечникова підтверджують загальноприйняті кодифіковані норми. У мовленні студентів ПМР простежується теж уподібнення свистячих наступним шиплячим: 74% респондентів підтверджують загальноприйняті кодифіковані норми при вимові слова зшити [ш:і́ти]; 62% студентів – при вимові слова зчарувати [шчарува́ти]; 86% молоді – при вимові слова зжитися [ж:і́ти^с/а]. Опитана молодь Канади правильно вимовила слова [прын`іш:и], [параищи`н], [ж:ува́ти], однак не дотримуються норми при вимові слів вивізиши, мотузчин, зокрема під впливом південно-західного наріччя оглушують [з] і вимовляють [ш] [вів`іш:и], [мотушчи`н].*

Авторці вдалося встановити, які девіації переважають у мовленні чоловіків, а які – в мовленні жінок, виявити характер впливу гендерного чинника на мовленнєву поведінку адресата. Доведено, що в мовленні жінок послідовніше відбито норми вимови звукосполук. На наш погляд, урахування вікового чинника додало б ще більшої виразності роботи.

Висновкова частина праці містить теоретичні узагальнення, що є сконцентрованим вираженням авторської концепції, створеної на міцному фундаменті синтезу наукових ідей прагматики, комунікативної і сугестивної лінгвістики, соціо- та психолінгвістики, що надає науковій переконливості отриманим результатам.

Отже, рецензована праця присвячена актуальній проблемі сучасного мовознавства, позначена оригінальним баченням широкого кола наукових проблем сучасного українського мовлення, містить фундаментальні висновки, які зможуть прислужитися в розвитку багатьох напрямів сучасного мовознавства і визначають загальну наукову вагу монографічного дослідження М. Л. Дружинець «Українське усне мовлення: психо- та соціофонетичний аспекти», з яким ми рекомендуємо ознайомитися не лише науковцям-філологам, історикам, соціологам і психологам, а й усім тим, хто цікавиться сучасним станом та історією рідної мови.

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166166>

Юрій МОСЕНКІС,
 доктор філологічних наук,
 професор кафедри української мови та прикладної лінгвістики
 Інституту філології
 Київського національного університету імені Тараса Шевченка
 (Київ, Україна) guasileus@gmail.com

РЕЦЕНЗІЯ
НА МОНОГРАФІЮ РОМАНЧЕНКО АЛЛИ ПЕТРІВНИ
«ЕЛІТАРНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ У ПРОСТОРІ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ:
КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ»¹

Yurii MOSENKIS,
 Doctor of Philological Sciences,
 Professor at Department of Ukrainian Language and Applied Linguistics
 Institute of Philology
 Taras Shevchenko National University of Kyiv
 (Kyiv, Ukraine) guasileus@gmail.com

REVIEW
OF THE MONOGRAPH BY ROMANCHENKO ALLA PETRIVNA
“ELITE LINGUISTIC PERSONA IN SCIENTIFIC DISCOURSE SPACE:
COMMUNICATIVE ASPECTS”

Актуальність монографічної праці А. П. Романченко зумовлена необхідністю вивчення елітарної мовної особистості як носія високої мовленнєвої і передусім – національної, українськоцентричної культури, що на сучасному етапі розвитку національної свідомості, укріплення фундаментальних ціннісних пріоритетів громадянського суспільства набуває неабиякого значення і ваги. Роботу виконано в руслі доволі нового напрямку наукових досліджень – лінгвоперсонології, основи якої заклали у своїх працях іще М. Бахтін, М. Бірвіш, В. Вундт, В. фон Гумбольдт, Й. Вайсгербер, В. Виноградов, Е. Косеріу, О. Потєбня, О. Шахматов, Х. Штейнталь, а сьогодні плідно розробляють такі науковці, як Ю. Караулов, С. Воркачов, В. Гольдін, І. Сусов, Т. Сурян, С. Сухих тощо. В царині українського мовознавства ґрунтовні розробки теоретичних підвалин лінгвоперсонології та безпосередні напрацювання в прикладних реконструкціях пов'язані з працями Ф. Бацевича, А. Загнітка, Т. Космеди, І. Фаріон та інших учених, які здійснили ретельний аналіз таких видатних особистостей, як Н. Бехтерева, В. Вернадський, Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман, О. Реформатський, Ю. Шевельов; Т. Шевченко, О. Довженко, О. Гончар, І. Пулюй, К. Чуковський, репрезенто-

ваних в епістолярному, щоденниковому, публіцистичному, політичному, художньому, професійному, сімейному та інших дискурсивних жанрах. Зауважимо, що науковий дискурс привертав увагу українських та зарубіжних дослідників, зокрема Е. Вентоли, О. Галицької, С. Єлісеєвої, І. Колегаєвої, К. Хайленда, В. Цапро, С. Шепітько, А. Ярхо. Проте, як справедливо зауважує авторка рецензованої монографії, «комплексний аналіз комунікативної специфіки елітарних мовних особистостей у просторі наукового дискурсу в широкому спектрі їхньої презентаційної оригінальності ще не був представлений в українському мовознавстві, попри нагальну необхідність ідентифікації і наукової реконструкції комунікативних особливостей представників української наукової еліти», що, безумовно, визначає загальну актуальність представленого дослідження А. П. Романченко. Крім того, відзначимо, що актуальність праці увиразнюється і потребою виформування й обґрунтування основ одного з надважливих, на нашу думку, лінгвоперсонологічних напрямів, запропонованих дослідницею, – лінгвоелітології, скерованої на реконструкцію комунікативної особистості у віялі її різноаспектних виявів, визначення критеріїв і складників структурного

¹ Романченко А. П. Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти : монографія. Одеса : Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2019. 470 с.

комплексу елітарної мовної особистості, опис лінгвоіндивідуалізацій у різнотипних дискурсах і їхніх жанрових різновидах, установлення способів та засобів реалізації індивідуальності, залежних від етнічних, соціумних та інших факторів та обставин, а також виявлення й подальше розроблення типології комунікативних стратегій, за допомогою яких утілено інтенції адресанта в українському науково-лінгвістичному дискурсі. Запропонований у монографії алгоритм особистісної реконструкції уможлиблює його транспозицію і в інші дискурсивні сегменти, що уяскравлює загальний здобуток дисертантки. На увагу заслуговує і методологічна база дослідження, яка є релевантною для отримання комплексних результатів в аналізі елітарної мовної особистості. Так, авторка застосовує загальнонаукові методи аналізу й синтезу, моделювання, зіставлення, таксономічний, а також і класичні й оригінальні методи лінгвістичного аналізу, серед яких є дискурс-аналіз, компонентний і прагматичний аналіз, контекстуально-інтерпретаційний та контент-аналіз, елементи Мілтон-модельної ідентифікації (зазначимо, що роботу виконано у межах наукової теми кафедри української мови ОНУ імені І. І. Мечникова «Дослідження комунікативної сугестії в поліжанрових дискурсах», якою керує фундатор Одеської школи сугестивної лінгвістики доктор філологічних наук, професор Т. Ю. Ковалевська), що в цілому виформувало об'єктивне й стереометричне уявлення про різні презентації досліджуваного предмета.

Як переконує авторка монографії, елітарна мовна особистість вирізняється нестереотипним мовомисленням, високим рівнем комунікативної компетенції, індивідуальним світобаченням і світовідчуттям, що виявляється під час різножанрових інтеракцій. Поєднання загальнонародних та особистих знань, стратегій, концепцій уможлиблює реалізацію такої мовної особистості завдяки виформуванню її власних мовних уподобань і самобутньої мовленнєвої поведінки в комунікативному просторі наукового дискурсу.

Для досягнення поставленої мети – з'ясування комплексу виявів комунікативної специфіки елітарної мовної особистості в українському науково-лінгвістичному дискурсі, критерії виокремлення якого переконливо представлено у третьому розділі роботи, – дослідниця вирішує низку конкретних завдань: деталізує виміри реконструкцій особистості в сучасній науковій парадигмі, описує теоретичне підґрунтя кваліфікацій мовної особистості в лінгвоперсоналогії, дефінує опера-

ційні поняття *мовна, комунікативна і дискурсна особистість*, висвітлює підходи до проблеми типологізації мовних особистостей у сучасній науці, встановлює критерії, ієрархію й одиниці рівневої організації структури мовної особистості, розкриває суть поняття *елітарна мовна особистість* і подає параметри її виокремлення в різнотипних дискурсах. Крім цього, в монографічній праці виявлено специфіку наукового дискурсу в категорійному та жанровому обсязі, схарактеризовано етапи дослідження елітарної мовної особистості вченого в досліджуваному дискурсі, проаналізовано індивідуалізації особистості вченого-лінгвіста на лексико-семантичному, фразеологічному, синтаксичному рівнях, що відповідають вербально-семантичному й лінгвокогнітивному ярусам у структурі мовної особистості, розроблено таксономію комунікативних стратегій наукового дискурсу на матеріалі праць мовознавчого спрямування, виокремлено особливості реалізації комунікативних тактик у межах виявлених стратегій указанного дискурсу, розроблено теоретичні засади нового наукового напрямку – лінгвоелітології. Поставлені завдання вирішуються на обсяжному фактичному матеріалі, представленому різножанровими текстами українського наукового дискурсу мовознавчого спрямування, репрезентованими в писемній (монографії, статті, автореферати, рецензії, відгуки) та усній (радіопередачі, відкриті лекції, а також виступи, поширені в інтернет-мережі) формах, авторами яких є відомі в Україні та за її межами вчені – член-кореспондент Національної академії наук України, доктор філологічних наук, професор, фундатор Одеської ономастичної школи Ю. О. Карпенко, доктор філологічних наук, професор, фундатор лінгвоекоекологічного напрямку досліджень одеських мовознавців О. І. Бондар, а також доктор філологічних наук, професор, директор Інституту української мови НАН України, Почесний професор Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, відомий в Україні і за її межами діалектолог, історик мови П. Ю. Гриценко. Особливе захоплення викликає й особистість члена-кореспондента Національної академії наук України, доктора філологічних наук, професора С. Я. Єрмоленко. Залучений матеріал та запропонований системний аналіз стратегій і тактик цих високоповажних особистостей у полі наукового дискурсу уможливив виявлення їхніх спільних і відмінних маркерів та моделей, що, у свою чергу, дало змогу створити комплексну модель елітарної особистості українського вченого-лінгвіста.

Зазначимо, що монографічну працю добре структуровано. Вона складається зі вступу, п'яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (приємно, що авторка активно залучає і праці закордонних учених – близько 50 позицій) та додатків. У вступі наявні всі необхідні елементи: обґрунтування актуальності, формулювання мети й завдань, об'єкта і предмета дослідження, характеристика джерельної та фактичної бази, використаних методів, визначення наукової новизни, теоретичної і практичної цінності тощо.

Перший розділ «Теорія мовної особистості в сучасній науковій парадигмі» присвячено огляду наукових здобутків різних галузей науки, що сприяли формуванню теорії мовної особистості і з'ясуванню специфіки формування та кола інтересів лінгвоперсонології (історичні підвалини, вектори вивчення мовної особистості, теоретичні засади), також схарактеризовано проблеми таксономії і структурної організації мовної особистості.

У другому розділі «Елітарна мовна особистість в діяхронії й синхронії різнотипних дискурсів» потрактовано поняття *елітарна мовна особистість* та обґрунтовано параметри її виокремлення, проаналізовано наявні дослідження таких особистостей у різнотипних дискурсах (медійному, епістолярному, щоденниковому, художньому). У ньому авторка виявляє спільні та розбіжні аспекти аналізу елітарних мовних особистостей у статусно- й особистісно-орієнтованих дискурсах.

У третьому розділі «Науковий дискурс як простір реалізації елітарної мовної особистості» проаналізовано основні ознаки, завдання й аспекти дослідження наукового дискурсу, його найважливіші категорії (адресантність, інтертекстуальність, інтердискурсивність) та жанрову стратифікацію. Тут авторка обґрунтовує обрану для аналізу референтну групу елітарних мовних особистостей, відомих в Україні та за її межами, які в переважній більшості представляють Одеську і Київську лінгвістичні школи. Вважаємо, що перелік високоповажних представників української наукової еліти, безумовно, міг би бути розширений, проте віддаємо належне коректності авторки монографічного дослідження, яка зуміла дуже тактовно обґрунтувати свою позицію.

Четвертий розділ, що стосується лінгвоіндивідуалізації елітарної особистості, охоплює питання її експлікації на вербально-семантичному та тезаурусному ярусах, зокрема лексико-семантичного, фразеологічного, синтаксичного рівнів. Особливу увагу привертає метафорика, епітетика, лінгвокреативна фраземіка вчених, позначена оригіналь-

ністю їхнього мислення й світогляду. У науковому доробку кожного з аналізованих учених синтезовано, як помітила авторка монографії, загальне, що інтегрує праці дослідника в простір української і світової науки, та особистісне, яке індивідуалізує дослідницький підхід, спосіб викладу матеріалу та вербальну репрезентацію як зразок вияву монологічної персони науковця. Авторка виокремлює й переконливо аналізує елокутиви як засіб формування прагматики наукового тексту, а в цих межах виокремлює особливу роль дискурсивної метафори, епітетних структур, фраземіки як вияву національно-культурного і лінгвокреативного складника мовної особистості. На особливу увагу заслуговує й інтерогативність, окличність та інтонаційна незавершеність як синтаксичні вияви елітарної мовної особистості, а також засоби ускладнення в просторі наукового лінгвістичного дискурсу, зокрема вставні компоненти як дискурсиви в науковому мовленні, комунікативно-прагматичні параметри дискурсивних слів, вставлені поширювачі речення як засіб комунікативного впливу та структура, семантичні відношення й функції вставлених речень. Пор. питальні речення у Ю. О. Карпенка: *І яка різниця між формами з як і що?; Які риси притаманні нації?; А якого бога міг дати Дажбог?; Але за якими критеріями оцінювати назву твору?;* уточнювальну питальність у О. І. Бондаря: *Чи коректно в такому разі говорити просто про вплив однієї мови на іншу?; А чи мала система фонем у своєму складі зредуковані в кінці XI ст., на початку XII ст., в середині XII ст.?*; окличні речення у С. Я. Єрмоленко: *А які можливості прикметникового словотворення розкриваються у формах, що взаємоуподібнюються суфіксами, однаковим способом передавання статичної ознаки!* та П. Ю. Гриценка: *... таким розмаїттям свідчень про /e/, поданих з фонетичною точністю й водночас просторовою визначеністю, досі не міг оперувати жоден славіст!* Узагалі маємо відзначити прекрасний добір прикладів, які справді ілюструють багатимірність, своєрідність – і разом із тим певний стрижень, який дає підстави казати і про спільні, об'єднані риси української наукової еліти.

У п'ятому розділі «Стратегії й тактики елітарної особистості вченого-лінгвіста в просторі наукового дискурсу» досліджено прагматичний рівень, що зосереджений на вивченні комплексу використовуваних українською елітарною мовною особистістю комунікативних стратегій і тактик, вербалізованих за допомогою різних засобів. Таксономія комунікативних стратегій наукового дискурсу охоплює дослідницькі, оцінювальні й

концептуальні типи. Цілком логічно визнано, що стратегіями дослідницького характеру є аргументативна стратегія і стратегія самопрезентації, до оцінювальних стратегій науково-лінгвістичного дискурсу уналежнено соціативно-інфлюктивну стратегію та стратегії критики й хеджування, концептуальне спрямування пріоритетів науковця здійснюється завдяки ціннісним стратегіям – мовно-патріотичній та естетичній. З-поміж виокремлених стратегій на особливу увагу заслуговує хеджувальна стратегія, утілювана за допомогою тактик поради, компенсації, апроксимації та мітигації. Цікавим та оригінальним, на нашу думку, є вирішення авторкою різновидів аргументації: аргументи-віяло, аргументи-дерево, аргументи-ланцюжок. Хотілося б, щоб авторка більше уваги приділила екологічній сугестійності комунікативних реалізацій високоповажних науковців, оскільки вміння переконувати, впливати на аудиторію (і студентську, і загальну) є невід'ємною рисою елітарної особистості, і наукової – першочергово.

Загальні висновки містять основні результати дослідження комунікативної специфіки індивідуалізації елітарної мовної особистості українського вченого-лінгвіста, її самотності та перспективи подальшого опрацювання наукового й інших дискурсивних жанрів у зазначеному напрямі. У роботі наявні таблиці та діаграми, що унаочнюють результати дослідження.

Наукова новизна роботи А. П. Романченко полягає в тому, що в ній уперше в українському мовознавстві комплексно досліджено елітарну мовну особистість вченого-лінгвіста, встановлено домінування україноцентричного світогляду, обґрунтовано поняття *елітарна мовна особистість*, визначено критерії її виокремлення, виявлено специфіку лінгвоіндивідуалізацій елітарної мовної особистості вченого-мовознавця, виявлено й схарактеризовано комплекс комунікативних стратегій і тактик у межах науково-лінгвістичного дискурсу.

Безперечною є теоретична й практична цінність виконаного дослідження. Теоретичне значення полягає в поглибленні основ теорії лінгвоперсонології, встановленні специфіки реконструкції елітарної мовної особистості вченого-мовознавця, поясненні сутності такої особистості, обґрунтуванні параметрів її виокремлення, систематизації таксономії мовних особистостей у різних розділах мовознавчої науки, доповненні критеріїв, ієрархії та одиниць рівневої структури мовної особистості, що і дало змогу обґрунтувати новий напрям дослідження – лінгвоелітологію.

Комплексний аналіз наукового дискурсу на основних ярусах (вербально-семантичному, лінгвокогнітивному та прагматичному) на широкому фактичному матеріалі певною мірою поглибить теорію дискурсології, комунікативної лінгвістики, лінгвоперсонології, сугестивної лінгвістики, психолінгвістики та ін. Пропонований у монографії новий напрям дослідження стане поштовхом для активного опрацювання елітарних мовних особистостей, які реалізували себе в різних типах дискурсу. Одержані результати дослідження, безумовно, прислужаться у викладанні базових курсів із сучасної української мови (лексикологія та фразеологія, морфологія, синтаксис), стилістики й культури мови, а також під час вивчення комунікативної лінгвістики, дискурсології, теорії мовної особистості, проблем світового мовознавства, в спеціальних вишівських курсах із наукового мовлення, лінгвоперсонології. Також вони можуть застосовуватись у створенні підручників і посібників із лінгвоперсонології, стануть надійним підґрунтям під час написання кваліфікаційних робіт здобувачів ступеня бакалавра, магістранта або доктора філософії чи доктора наук філологічного напрямку.

Актуальність висвітлюваної проблематики мотивовано значним інтересом до питань реалізації антропоцентричного чинника в мові, до питань мовної свідомості вченого, його світоглядних орієнтирів, експлікованих у різножанрових наукових працях. З огляду на домінанту ціннісного характеру дослідника в науковій та інших сферах, що відбиті в його доробку, комплексне й системне дослідження здобутків елітарної мовної особистості є вкрай важливим та затребуваним. Великі наукові успіхи відомих мовознавців, вербальне оформлення результатів їхньої наукової діяльності, комунікативна специфіка вираження і способи втілення авторських інтенцій слугують взірцем осмислення світу, науки й мови.

З огляду на сказане вважаємо, що рецензоване монографічне дослідження А. П. Романченко має фундаментальний характер, спирається на набутки багатьох мовознавчих наук: лінгвоперсонології, комунікативної лінгвістики, лінгвопрагматики, дискурсології, сугестивної лінгвістики, психолінгвістики. В ній висвітлено важливі для сучасної науки питання, які стосуються елітарної мовної особистості, що зацікавлять і фахівців-мовознавців, і представників інших галузей знання – психологів, соціологів, журналістів, що увиразнює наукову вагу і практичну цінність виконаного А.П. Романченко монографічного дослідження.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Ліна БІЛОУС. Історія нафтогазової справи Дрогобицько-Бориславського промислового району середини 40-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. у дослідженнях вітчизняних науковців.....	4
Maria GEORGIEVA. Effect of Euro-integration processes on the agricultural sector of the economy of Bulgaria.....	11
Іван ГОДЯ. Історія розвитку садово-паркового туризму Закарпаття.....	16
Тетяна ГОРБАНЬ. «Пресекають и карать... русофобство и мазепинство»: український рух у публіцистиці С. Н. Щоголева.....	25
Василь ІЛЬНИЦЬКИЙ, Юрій СТЕЦИК. Методичні підходи до використання міжпредметних зв'язків на уроках правознавства.....	30

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Гызылгюль Агали кызы АБДУЛЛАЕВА. Исторический след древнего тюркского лексического слоя в сложных словах (XVII век).....	34
Еленіка АВРАМІДІ, Олена ЛАЗЕБНА. Щодо наукових дискусій навколо понять «молодіжний сленг», «молодіжна мова» та «соціолект» у сучасній німецькій мові.....	39
Алина АКИМОВА, Анастасия АКИМОВА. Особенности визуального и вербального в драме Хэ Цзина-Чжи и Дина Ни «Седая девушка» (1943–1945 годы).....	44
Turkan ALIYEVA. Artistic and aesthetic concept in new Turkish literature.....	50
Олена БИНДАС. Мовні тактики впливу на читача в статтях британської преси про Брекзїт.....	53
Наталія БІГУНОВА. Схвалення як тактика реалізації стратегії пом'якшення висловлювання (на матеріалі англійського літературного дискурсу).....	58
Леся БОНДАР, Вікторія КУЛИКОВА, Олег МАЛАШЕНКО. Синтаксичні засоби реалізації прагматичного потенціалу франкомовних текстів у галузі міжнародного права: перекладацький аспект.....	63
Ігор ГОНТА. Етнофобізми на позначення американців як засіб збереження екстралінгвістичної інформації.....	69
Наталія ГУМЕНЮК. Оцінний складник концепту Brexit і його актуалізація в сучасній англійській мові.....	74
Гюнель ГУРБАНОВА. Роль калек в образовании финансовых терминов в азербайджанском и турецком языках.....	78

ПЕДАГОГІКА

Тетяна БАКУМЕНКО. Механізми мотивації студентів педагогічних закладів вищої освіти як основного фактора формування в них основ творчої самореалізації в умовах особистісно орієнтованого освітнього процесу.....	83
Наталія БАРАДІЯ, Лілія ПОКАСЬ. Формування фінансової грамотності через впровадження педагогічних технологій.....	89
Оксана БІГИЧ. El Día de Muertos: інтерактивні завдання блогу ProfeDeELE.....	95
Оксана БОГДАНОВА. Теоретичні основи методики сприймання і розуміння іноземної мови, спрямованої на розвиток дискурсивної компетенції курсантів.....	100

Наталія БОЖКО. Порівняльний аналіз традиційної та електронної дидактики.....	105
Олена ВАСИЛЕНКО. Функціональна грамотність дорослого населення в контексті неформальної освіти.....	111
Алла ВАСИЛЮК. Реформування вищої освіти в умовах системної трансформації суспільства.....	116
Павло ГАМОЛІН. Поліхудожній підхід у підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти.....	121
Leonid НІКОВ. Über den fremdsprachenunterricht an der universität.....	126
Людмила ГОНЧАР. Виховний потенціал сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин.....	132
Олена ГОНЧАРЕНКО. Гендерний аналіз процесу соціалізації хлопчиків: закономірності, суперечності, труднощі, обмеження.....	137
Марія ГРЕБ. Тестовий моніторинг навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти під час вивчення словотвору української мови.....	143
Тетяна ГРІНЧЕНКО. Формування індивідуального мистецького досвіду майбутнього піаніста-концертмейстера.....	147
Юлія ДЕМЧЕНКО. Самоосвітня компетентність – невід'ємна складова частина професійної компетентності (діяльності) майбутнього учителя.....	154

РЕЦЕНЗІЇ

Зоя ВАЛЮХ. Рецензія на монографію кандидата філологічних наук, доцента кафедри української мови Одеського національного університету імені І. І. Мечникова Дружинець Марії Львівни «Українське усне мовлення: психо- та соціофонетичний аспекти».....	160
Юрій МОСЕНКІС. Рецензія на монографію Романченко Алли Петрівни «Елітарна мовна особистість у просторі наукового дискурсу: комунікативні аспекти».....	164

CONTENTS

HISTORY

Lina BILOUS. The history of oil and gas business of Drohobych-Boryslav industrial region in the mid-40s of the 20 th century – early 21 st century in the studies of domestic scientists	4
Maria GEORGIEVA. Effect of Euro-integration processes on the agricultural sector of the economy of Bulgaria.....	11
Ivan HODIA. Development of garden-parking tourism of Transcarpathia	16
Tetyana GORBAN. “Prevent and punish... Rusophobia and Mazepa movement”: Ukrainian movement in publicism of S. N. Shchogoliev	25
Vasyl ILLNITSKY, Yuriy STETSYK. Methodical approaches to the use of interdisciplinary connections on law lessons.....	30

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Gizilgul Agali Kyzy ABDULLAEVA. Historical trace of ancient Turkic lexical layer in different word (XVII century).....	34
Elenika AVRAMIDI, Olena LAZEBNA. On the scientific discussions about “youth slang”, “youth language” and “sociolect” in the modern German language.....	39
Alina AKIMOVA, Anastasia AKIMOVA. Peculiarities of visual and verbal in the drame Xe Jing-Ji and Dina “Seday girl” (1943–1945)	44
Turkan ALIYEVA. Artistic and aesthetic concept in new Turkish literature	50
Olena BYNDAS. Language tactics of impact on the reader in the British media articles about Brexit.....	53
Natalia BIGUNOVA. Approval as a tactics of utterance mitigating (on the samples from English literary discourse)	58
Lesia BONDAR, Viktoria KULYKOVA, Oleg MALASHENKO. Syntactic means of pragmatic potential realization of French texts in the international law field: translation aspect	63
Ihor HONTA. Ethnophobic terms denoting White Americans as a means of preserving extralinguistic information	69
Natalia HUMENIUK. Evaluative component of the concept Brexit and its actualization in modern English	74
Gunel GURBANOVA. The role of cripples in the formation of financial terms in the Azerbaijani and Turkic languages.....	78

PEDAGOGY

Tetyana BAKUMENKO. Mechanisms of motivation of students of higher educational pedagogical institutions as the main factor in the formation of the foundations of their creative self-realization in a personally oriented educational process	83
Natalya BARADEIYA, Liliya POKAS. The formation of the financial literacy through the implementation of pedagogical technologies.....	89
Oksana BIGYCH. El Día de Muertos: interactive tasks of the blog ProfeDeELE.....	95
Oksana BOGDANOVA. Theoretical basis of the method of comprehension and apprehension of foreign language, determined to develop the discussive competence of cadets	100

Natalia BOZHKO. Comparative analysis of traditional and electronic didactics	105
Olena VASYLENKO. Adult functional literacy in the context of non-formal education	111
Alla VASYLYUK. Reforming higher education in the conditions of systemic transformation of society	116
Pavlo GAMOLIN. Polyart approach in training of future teachers the fine arts to work in institutions of out-of-school education	121
Leonid HIKOV. About teaching of foreign languages at the university	126
Ludmila GONCHAR. Educational potential of the family in the formation of humane parent-child relationships.....	132
Olena HONCHARENKO. Gender analysis of the process of socialization of boys: regularities, contradictions, difficulty, limitations.....	137
Mariia HREB. Test monitoring of educational achievements of general secondary education pupils during the study word formation of Ukrainian language	143
Tatyana HRINCHENKO. Formation of the individual artistic experience of future pianist-concertmaster	147
Yuliia DEMCHENKO. Self-education competence – indispensable component of professional competence (activity) of a would-be teacher	154

REVIEWS

Zoia VALIUKH. Review of the monograph by Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at Department of Ukrainian Language, Odessa I.I. Mechnikov National University, Druzhynets Mariia Lvivna “Ukrainian spoken language: psycho- and socio-phonetical aspects”	160
Yurii MOSENKIS. Review of the monograph by Romanchenko Alla Petrivna “Elite linguistic persona in scientific discourse space: communicative aspects”	164

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 23. ТОМ 1
ISSUE 23. VOLUME 1**

Редактори-упорядники
*Василь Льницький
Андрій Душиний
Іван Зимомря*

Здано до набору 11.03.2019 р. Підписано до друку 25.03.2019 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 20,00. Зам. № 0319/66. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.