

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 28. ТОМ 2
ISSUE 28. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 7 від 21.05.2020 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 28. Том 2. – 290 с.

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

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор, (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Степик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

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; **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.

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

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

Свідчення 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., Зимомя 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, 2020
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомя І.М., 2020

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 7 from 21.05.2020)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 28. Volume 2. – 290 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Kvas** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Higher School of Ivan Franko National University of Lviv); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **Y. Medvedik** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko National University of Lviv), Professor of the Department (Drohobych State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pawlak** – Dr. habil. in Philology, Professor (Poland); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharnskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banská Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

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

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

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

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

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.apfn-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@apfn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2020
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2020

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.111.81'367

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208624>**Оксана ДУБРОВА,***orcid.org/0000-0002-8150-1215*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Національного транспортного університету

(Київ, Україна) *roksi4791@meta.ua***МОНОПРЕДИКАТИВНІ ПОЛІПРОПОЗИТИВНІ СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІ СТРУКТУРИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ**

Виокремлення простого ускладненого речення як монопредикативної та поліпропозитивної структури є одним з актуальних питань сучасного українського мовознавства. В англійській мові нині немає поняття «просте ускладнене речення», а монопредикативні поліпропозитивні структури розглядаються як напівскладні речення або складні речення з підрядними нефінітними. Метою статті є здійснення аналізу монопредикативних поліпропозитивних семантико-синтаксичних структур в українській та англійській мовах і опис елементів, що ускладнюють ці структури на семантичному та синтаксичному рівнях.

Монопредикативні структури (речення) можуть виражати більш ніж одну думку (пропозицію). Такі структури займають проміжну позицію між простими і складними реченнями: одна граматична основа (підмет – присудок) виступає тією загальною рисою, що поєднує зазначені структури із простим реченням, а вираження двох і більше пропозицій є спільною рисою зі складним реченням. В українській мові монопредикативні поліпропозитивні структури означені як прості ускладнені речення, в англійській мові – напівскладні речення або складні речення з підрядними нефінітними. Напівскладні речення та складні речення з підрядними нефінітними за своєю формальною структурою монопредикативні, адже мають одну граматичну основу, але в їх структурі є вторинний предикат, який виражає ще одну пропозицію. Отже, напівскладні речення та складні речення з підрядними нефінітними є поліпропозитивними. Вираження двох і більше пропозицій (семантичний аспект речення) формально (граматично) оформлюється предикативними відношеннями «підмет – присудок» і «вставленням» напівпредикативної структури (формально-синтаксичний аспект речення). До простих ускладнених речень відносять речення з однорідними членами речення, відокремленими другорядними членами, вставними та вставленими конструкціями, звертаннями. Напівскладними вважаються речення, які у своїй складі мають однорідні члени, залежні апендикси, комплекси (конструкції) вторинної предикації (предикативні конструкції). Нефінітні речення (фрази, конструкції) визначаються як синтаксичні конструкції, у яких присудок виражений неозначеною формою дієслова (інфінітив, дієприкметник, герундій). Нефінітні конструкції розглядаються як залежні частини складнопідрядних речень.

Ключові слова: *просте ускладнене речення, пропозиція, предикативність, предикація, напівскладене речення, нефінітне речення.*

Oksana DUBROVA,*orcid.org/0000-0002-8150-1215*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

of Kyiv National Transport University

(Kyiv, Ukraine) *roksi4791@meta.ua***MONOPREDICATIVE POLYPROPOSITIONAL SEMANTIC SYNTACTIC STRUCTURES IN UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

Distinguishing a simple complicated sentence as a monopredicative and polypropositional structure is one of the vital question of the present-day Ukrainian linguistics. In English there is no such notion as a simple complicated sentence and monopredicative polypropositional structure are defined as semi-composite sentences or composite sentences with non-finite subordinate clause. The objective of the article is to analyze monopredicative polypropositional syntactic structures in Ukrainian and English languages and to describe elements which complicate mentioned structures at the semantic-syntactic level.

Monopredicative structures (sentences) can express more than one thought (proposition). Such structures occupy the intermediary position between the simple and composite sentences: one subject-predicate basis is a common feature with

a simple sentence (clause) and expression of two and more propositions is a common feature with a composite sentence. In Ukrainian language monopredicative polypropositional structures are defined as simple complicated sentences, in English language – as semi-composite sentences or composite sentences with non-finite subordinate clause. Semi-composite sentences and composite sentences with non-finite subordinate clause are monopredicative structures as they have one subject-predicate basis, but at the same time they are characterized by having a secondary predicate and express two and more propositions – that's why they are polypropositional structures. The expression of two and more propositions (the semantic aspect of a sentence) is grammatically formed by predicative subject-predicate relations and by inserting a half-predicative structure or structures with additional predicativity (the syntactic structure of a sentence). Simple complicated sentences are sentences with homogeneous parts of the sentence, detached secondary parts, parentheses, direct addresses.

Semi-composite sentences are sentences which include homogeneous parts, dependent appendixes, complexes (constructions) of secondary predication (predicative constructions). Non-finite clauses (phrases, constructions) are defined as syntactic constructions with the predicate expressed by non-finite verb (Infinitive, Participle, Gerund). The non-finite clauses are considered to be a dependent part of complex sentences.

Key words: *simple complicated sentence, proposition, predicativity, predication, semi-compound sentence, non-finite sentence.*

Постановка проблеми. Речення – це граматична конструкція, що виражає окрему думку щодо дійсності. У сучасному мовознавстві речення відбувається досліджують із трьох позицій: за його комунікативною функцією (речення як одиниця мовлення); за структурно-граматичною ознакою (речення як одиниця мови); виділення двох одиниць – речення (структурна модель, яка належить мові) і висловлення (лексично наповнена й інтонаційно оформлена модель, яка належить мовленню). У формальному аспекті речення постає як монопредикативна або поліпредикативна структура залежно від кількості предикативних ліній; у семантико-синтаксичному аспекті – як монопропозитивна або поліпропозитивна структура за кількістю пропозицій. Предметом нашого дослідження є монопредикативні поліпропозитивні семантико-синтаксичні структури в українській і англійській мовах.

Аналіз досліджень. Виокремлення простого ускладненого речення як монопредикативної та поліпропозитивної структури є одним з актуальних питань сучасного українського мовознавства, про що свідчать численні наукові розвідки І. Вихованця, П. Дудика, А. Загнітка, Б. Ільша, Л. Кадомцевої, С. Карамана, О. Кульбабської, І. Кучеренка, Г. Манаєнка, М. Плющ, А. Прияткіної, К. Шульжука. В англійській мові немає поняття простого ускладненого речення. Відповідні синтаксичні структури в англійській мові розглядаються як напівскладні речення (І. Бірюк, М. Блох, Б. Ільш) або як нефінітні прості речення – частини складного (Д. Байбер, Т. Блор, Дж. Томпсон, М. Халлідей).

Метою статті є здійснення аналізу монопредикативних поліпропозитивних семантико-синтаксичних структур в українській і англійській мовах, опис елементів, що ускладнюють ці структури на семантичному та синтаксичному рівнях.

Виклад основного матеріалу. У синтаксичній теорії української мови речення поділяють на прості, ускладнені та складні. Основою такого поділу є предикативні відношення, що встановлюються між присудком і підметом – головними членами речення, які утворюють структурне ядро двоскладного речення (Кротевич, 1957: 134). Прості й ускладнені речення мають одну граматичну основу, тому їх розглядають як монопредикативні структури. Натомість складні речення мають дві й більше граматичних основ, отже, ідеться про поліпредикативні структури (Кульбабська, 2001: 81–84).

Прості, ускладнені й складні речення різняться не лише кількістю граматичних основ, а й кількістю пропозицій. Пропозиція (як окрема думка) – це віддзеркалення певної ситуації у свідомості людини (Панкрац, 1992: 25). Пропозиція не містить ані головних, ані другорядних членів; вона не має формальної структури. Пропозиція – «смісловий концептуальний набір компонентів, які мовець прагне вербалізувати» (Волохина, 2003: 5). Отже, прості речення передають одну пропозицію і є монопропозитивними, тоді як ускладнені й складні виражають дві (й більше) пропозицій і є поліпропозитивними. Варто наголосити, що у складному реченні пропозиції виражаються окремо. В ускладненому ж реченні вони виражаються злито: одна із пропозицій є основною, а друга має статус коментування (Манаєнко, 2003: 15–28).

Отже, просте ускладнене речення займає проміжну позицію між простим і складним реченнями й за структурою наближається до простого речення (за кількістю граматичних основ), а за семантичним навантаженням – до складного (за кількістю пропозицій).

Важливими для розуміння природи простого ускладненого речення є категорії предикативності та прекації.

У лінгвістиці предикативність визначають як комплексну категорію, що виражає співвіднесеність змісту речення з реальною дійсністю. Це співвідношення втілюється у зв'язку підмета із присудком (Караман, 2011: 328–330). Предикативність виражається морфологічними й синтаксичними засобами: дієслівними формами, співвідношенням членів речення, інтонацією, порядком слів, що формують сутність граматичної форми речення (Лекант, 1986: 7–8). Отже, предикативність розглядають як граматичне значення речення.

Предикація – це «приписування ознаки предмета висловлення двома сполучуваними компонентами» (Кульбабська, 2001: 81–85), тобто «у предикації логічний суб'єкт розкривається через логічний предикат (щось стверджує чи заперечує про якийсь предмет)» (Семчинський, 1988: 214). Можна констатувати, що предикація належить не всьому реченню, а лише його пропозиційній частині: «предикація як лінгвістична сутність дорівнює пропозиції» (Кульбабська, 2001: 81–85).

Доходимо висновку, що предикативність є граматичним втіленням предикації та стосується синтаксичної будови речення, а предикація – семантичного навантаження речення. І. Вихованець називає категорію предикативності формально-синтаксичним ядром речення, а категорію предикації – семантико-синтаксичним ядром (Вихованець, 2002: 29). О. Кульбабська констатує, що категорії предикативності і предикації як поняття існують окремо, але взаємопов'язані, адже належать до різних аспектів речення (Кульбабська, 2001: 81–85), бо «виступають планом змісту і планом вираження для речення <...>» (Загнітко, 2011: 283; Соловцова, 2013: 101–104]. Отже, маємо модель речення і модель думки. Модель речення складається з головних членів – підмета і присудка. Натомість модель думки утворюється судженням (пропозицією), що складається із двох основних компонентів – суб'єкта і предиката (визначається в лінгвістиці як присудок судження, те, що висловлюється, стверджується або заперечується про суб'єкта) (Вікіпедія).

Отже, предикативність як формально-синтаксичне ядро є ознакою будь-якого речення. Ускладнені ж речення у формально-синтаксичному аспекті характеризуються наявністю додаткової предикативності (або напівпредикативності).

Додаткова предикативність виникає як результат трансформації (або модифікації) структури граматично елементарного речення: просте речення перетворюється або на слово (*Наближався вечір. – Вечоріло*), або на словосполучення

(*День був чудовий. – Чудовий день*), або на самостійну синтаксичну конструкцію чи зворот (*Вона почула гуркіт. Дуже повільно вона повернулася. – Почувши гуркіт, вона дуже повільно обернулася*) і входить до складу іншого простого речення. «Елементарне речення в мовленні істотно модифікується у складну конструкцію, зливаючись, зокрема, з іншим(и) елементарним(и) реченням(и). У таких реченнях функціонує вторинний предикат, який, займаючи придієслівну позицію, характеризує як суб'єкт дії, так і саму дію» (Кульбабська, 2001: 81–85). Отже, просте речення презентує дві одиниці інформації, які мають різний комунікативний статус – основний і коментування. У реченні реалізуються дві або більше пропозицій.

Носіями додаткової предикативності є однорідні члени речення, відокремлені другорядні члени, вставні і вставлені компоненти, звертання. Зазначені конструкції ще називають ускладнювальними компонентами простого речення. Головною ознакою, що об'єднує ускладнювальні конструкції як граматичні одиниці, на думку О. Кульбабської, є саме додаткова предикативність.

Розгляньмо приклад простого ускладненого речення. *Четверо молодих чоловіків сидять у схроні, прислухаються до гавкоту, потім, перезирнувшись, палять якісь папери, <...>* (Ю. Винничук). Це – просте речення з такими ускладнювальними компонентами: 1) *чотирьох молодих чоловіків* – однорідні неузгоджені означення, виражені числівником і прикметником; 2) *сидять <...>, прислухаються <...>, палять* – однорідні присудки, виражені дієсловами; 3) *перезирнувшись* – відокремлена обставина способу дії, виражена дієприслівником. Кожен ускладнювальний елемент можна розгорнути в окреме речення й у результаті отримати три складні речення: *Четверо чоловіків сидять у схроні, вони молоді. Четверо молодих чоловіків сидять у схроні, (вони) прислухаються до гавкоту, потім, перезирнувшись, (чоловіки) палять якісь папери, <...>. Чоловіки перезирнулися, а потім (вони) палять якісь папери.*

Отже, в українській мові ускладнене речення є монопредикативним, воно характеризується додатковою предикативністю (формально-синтаксичний аспект) і виражає дві або більше пропозицій (наявність вторинного предиката), одна з яких є основною, а інша має статус коментування (семантико-синтаксичний аспект). Пропозиція зі статусом коментування виражається ускладнювальними напівпредикативними конструкціями, до яких відносять: 1) однорідні члени речення;

2) відокремлені другорядні члени речення (дієприкметникові, дієприслівникові, порівняльні, прийменниково-іменникові звороти, пояснювальні й уточнювальні конструкції); 3) вставні і вставлені конструкції; 4) звертання.

Другий етап нашого дослідження – аналіз доробку українських і російських лінгвістів-теоретиків англійської мови. Ідеться про виокремлення структури, що посідає проміжне місце між простим і складним реченнями.

У синтаксисі англійської мови проміжну позицію між простим (simple) і складним (composite) реченнями посідає напівскладне речення (semi-composite). Підставою для такого поділу (як і в українській мові) є кількість предикативних ліній у реченні (Бірюк, 2015: 8; Блох, 2004: 151, 268):

– прості речення (simple sentences) – мають одну предикативну лінію;

– складні речення (composite sentences) – мають дві та більше предикативних ліній, які виражаються «окремо й експліцитно»; складні речення, своєю чергою, поділяються на складносурядні (compound) та складнопідрядні (complex);

– напівскладні речення (semi-composite) (посідають проміжне місце між простими і складними реченнями) – мають більше ніж одну предикативну лінію, які виражаються злито, і відповідно, поділяються на напівскладні сурядні (semi-compound) і напівскладні підрядні (semi-complex) (Блох, 2004: 301–302). Одна з предикативних ліній напівскладного речення є основною (або провідною), а інша/інші розглядаються як напівпредикативне розширення речення (Блох, 1983: 340). Отже, прості ускладнені речення в українській мові відповідають напівскладним реченням в англійській мові.

Напівскладні речення є результатом синтаксичної деривації (або трансформації), яку розуміють як парадигматичне утворення більш складних конструкцій на основі конструкцій ядерного речення (Блох, 1983: 280). *I saw him come.* = *I saw him.* + *He came.* Вихідне речення утворене шляхом поєднання/комбінування двох ядерних речень (Блох, 1983: 280–281).

Просте речення може бути трансформоване в напівпредикативну конструкцію (процес фразалізації (phrasalisation), або в конструкцію з іменником (процес номіналізації (nominalization)). Результатом процесу фразалізації є напівскладні речення, що виконують функцію складного додатка (інфінітивні або дієприкметникові звороти) або обставини (абсолютні конструкції): *She phoned me late in the evening. She wanted to learn the details of the accident.* – *She phoned me in the evening to learn*

the details of the accident. Якщо процес фразалізації зазвичай є частковим (зберігається предикативний аспект речення), то процес номіналізації може бути або повним, або частковим. За повного процесу номіналізації маємо словосполучення як частину простого поширеного речення (*The glass breaks easily when it is transported.* – *The glass breaks easily during transportation*). За часткового процесу номіналізації з'являються інфінітивні звороти та звороти з герундієм (*When they arrived I was relieved of my fears.* – *On their arrival I was relieved of my fears*), які трактують як напівскладні речення (Блох, 1983: 284).

Отже, речення в англійській мові вважається напівскладним, якщо до його складу входять однорідні члени речення, залежні апендикси, комплекси (конструкції) вторинної предикації (предикативні конструкції). «Попри різницю, ці явища (ускладнювальні елементи) схожі в тому, що вони поступово виходять за межі простого речення й наближаються до складного речення (одні – до складносурядного, інші – до складнопідрядного)» (Ильиш, 1971: 254).

Щодо однорідних членів речення як ускладнювальних елементів простого речення погляди науковців різняться: одні розглядають однорідні члени речення як другорядні члени простого речення, і про ускладнення не йдеться (В. Каушанська); другі вважають ускладнювальними елементами однорідні головні члени речення – підмети і присудки (М. Блох, І. Харитонов); треті відносять до ускладнювальних усі однорідні члени – як головні, так і другорядні (Б. Ільиш, І. Бірюк). Так, наприклад, М. Блох пише про однорідні присудки: «Сурядне поєднання присудків, хоча і не додає нового рівня домінації в суто синтагматичному представленні речення, все-таки ускладнює предикацію як таку» (Блох, 2004: 151).

Залежні апендикси – це фрази, які складаються зі сполучників або прикметників й іменників, займенників, прикметників, прислівників або дієприкметників. Такі фрази можна розгорнути в окреме речення. Наприклад: 1) *John is more diligent than you.* (= <...> *than you are*); 2) *John is as diligent as you* (= *John is as diligent as you are*); 3) *She was speaking slowly and vaguely as if in a dream* (= <...> *as if she was (were) in a dream* (Харитонов, 2007: 97).

Комплекси вторинної предикації передбачають інфінітивні, герундіальні, дієприкметникові, бездієслівні звороти та конструкції. І. Бірюк потрактовує зазначені комплекси як предикативні конструкції – структури, що посідають проміжне місце між фразою та простим реченням. На відміну від фраз,

предикативні конструкції складаються із двох слів, які семантично перебувають у предикативному зв'язку: номінативна частина означає «діяча, виконавця», водночас «носія» стану або якості; тоді як присудкова частина може бути дієслівною (інфінітив, дієприкметник або дієприслівник, герундій) або недієслівною (прикметник, дієслово стану, прислівник, іменник). Однак, на відміну від простого речення, предикативний зв'язок у предикативній конструкції не є граматично оформленим: немає особового дієслова у функції присудка або допоміжного дієслова в номінативній конструкції. Отже, конструкція не має ані справжнього підмета, ані справжнього присудка, але її можна трансформувати у просте речення: *I heard him cry. – I heard that he cried* (Бирюк, 2015: 49).

Предикативні конструкції поділяють на:

1) **дієслівні** (можуть бути трансформовані у прості речення з дієсловом-присудком): *We saw the storm approaching. – We saw that the storm was approaching*;

2) **бездієслівні** (можуть бути трансформовані у прості речення зі складним іменним присудком): *He stood there trembling with his face ablaze. – He stood and his face was ablaze* (Бирюк, 2015: 49–50).

До дієслівних конструкцій належать конструкції, що містять безособову форму дієслова: конструкції з інфінітивом (the objective infinitive construction, the subjective infinitive construction, the for-to-infinitive construction); конструкції з дієприкметником або дієприслівником (the objective participial construction, the subjective participial construction, the nominative absolute participial construction; the prepositional absolute participial construction); конструкції з герундієм (predicative construction with gerund) (Бирюк, 2015: 50, 52–53). До бездієслівних зараховують номінативну незалежну конструкцію (the nominative absolute construction) та незалежну конструкцію із прийменником (the prepositional absolute construction).

Предикативні конструкції є інтонаційно і змістовно відокремленими. І тут можна говорити про співвіднесеність з українською мовою, у якій відокремлені члени речення є ускладнювальними елементами.

Відповідно до погляду, за яким безособові дієслова означають вторинну дію чи процес, що пов'язані з дією чи процесом, вираженими особовим дієсловом (Меркулова, 2010: 5), маємо зазначити, що і конструкції, і фрази з безособовими дієсловами, й окремо вжиті безособові дієслова передають окрему думку (пропозицію) у реченні, а тому ускладнюють його семантико-синтаксичну структуру.

Відмінність між конструкцією і фразою полягає в тому, що конструкція складається із двох елементів – номінативного і дієслівного/бездієслівного, які в реченні функціонують як вторинний підмет і вторинний присудок. Натомість фраза містить лише дієслівний компонент, що функціонує як вторинний присудок до підмета, наприклад: 1) *He hears Morgan forming up this theory* (M. Holary). – *Він чує, як Морган вигадує цю теорію.* – [*Morgan forming up this theory*] – конструкція, де *Morgan* – вторинний підмет, *forming up* – вторинний присудок. 2) *Yes, he says, vigorously nodding*, <...> (M. Holary). – Так, він говорить, енергійно киваючи, <...> = він говорить, він енергійно киває – [*vigorously nodding*] – фраза з дієприслівником.

Уважаємо за потрібне відзначити, що англійські речення із предикативними конструкціями перекладають українською мовою переважно складними реченнями, а речення, що містять фрази з безособовими формами дієслова або однією вжиті безособові форми дієслова, перекладають простими реченнями з дієприкметниками або дієприслівниками.

Отже, синтаксичні структури, що посідають проміжне місце між простими і складними реченнями в англійській мові, означені як напівскладні речення. Такі речення мають одну граматичну основу, але дві (або більше) предикативні лінії, одна з яких (основна) виражається зв'язком між підметом і присудком, інша(-і) – предикативною конструкцією або фразою. До напівскладних речень також відносять речення з однорідними членами речення.

Відповідно до результатів аналізу наукового доробку закордонних авторів із синтаксису англійської мови, просте речення може виражати більше ніж одну думку. Так, британський дослідник Д. Крістал виокремлює два типи речень – прості (simple = one clause) та складні (multiple = clause + linking word + clause), які своєю чергою поділяються на складносурядні (compound) та складно-підрядні (complex). Науковець зазначає, що серед простих речень є речення, які виражають більше ніж одну думку: *For his birthday, Ben wants a bike, a computer game, and a visit to the theme park* (Crystal, 1995: 214, 216). – *It will be Ben's birthday. Ben wants a bike. He wants a computer game. And he wants a visit to the theme park as well.*

В англійській мові складні речення з підрядним нефінітним є синтаксичними структурами, що виражають більше ніж одну думку, але мають одну предикативну основу. У словнику нефінітне речення (фраза, зворот) потрактовується як синтаксичний зворот, присудок якого виражається

безособовою формою дієслова (Infinitive, Participle, Gerund). Нефінітне речення розглядають як залежну частину складнопідрядного речення (Lingvo Live Dictionary).

Отже, українські та російські філологи (І. Бірюк, М. Блох, Б. Ільш та інші) позначають речення з комплексами вторинної предикації як напівскладні. Водночас закордонні філологи (Д. Байбер, Т. Блор, Дж. Томпсон, М. Халлідей) розглядають ці конструкції як складні речення з підрядними нефінітними – non-finite clauses.

М. Халлідей розглядає нефінітні структури як прості підрядні (залежні) речення у межах складних – “non-finite clause as dependent bound clause” (Halliday, 2004: 99–100), а Т. Блор визначає нефінітні речення як речення, що не виражають спосіб (mood less clause); речення без особового дієслова: *Looking to the west, they spied land* (Bloor, 2004: 285).

Дж. Томпсон також поділяє прості речення на фінітні – речення з дієсловом в особовій формі (finite clauses) та нефінітні речення – речення з дієсловом у безособовій формі (non-finite clauses): [*She would start with them*], [*ticking off their names after each call*]. – [*She would start with them*] – речення з дієсловом в особовій формі, [*ticking off their names after each call*] – нефінітне речення, вторинний присудок якого виражений дієприслівником (Participle I) (Thompson, 2014: 16–17).

Порівняно з фінітними, нефінітні речення більш компактні, але менш детальні (докладні). Вони не виражають ані часу, ані модальності, і переважно не мають підмета й підрядних речень: *I don't know what to write about* (нефінітне речення) – *I don't know what I should write about* (фінітне речення). Для інтерпретації нефінітних речень обов'язково потрібна інформація з головного речення, а іноді й із контексту (Biber, 2007: 198).

Існує три основні типи нефінітних речень: інфінітивні речення, речення -ing (речення з герундієм, дієприкметником або дієприслівником) та речення -ed (Participle II – прислівник у минулому часі). До нефінітних речень належать бездієслівні речення: *She had also been taught,*

when in difficulty, to think of a good life to imitate. Although not a classic, this 90-minute video is worth watching (Biber, 2007: 200–201).

Можна констатувати, що термін «нефінітні речення» відповідає терміну «предикативні конструкції та фрази».

Розгляньмо приклад речення: *Her hands empty, she clasps them for a moment in violent prayer* (*Її руки порожні, вона складає їх на мить у жагучій молитві*). – *Her hands empty* – нефінітне речення, виражене незалежною номінативною конструкцією (the Absolute Nominative Construction); *in violent prayer* – змістовно відокремлена обставина, виражена іменниково-прийменниковою фразою. Таке речення виражає три окремі думки: *Her hands are empty, so she clasps them for a moment as she is praying violently.*

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел із синтаксису української та англійської мов дозволяє засвідчити таке. Монопредикативні структури можуть виражати більше ніж одну думку (пропозицію). Такі структури посідають проміжне місце між простими і складними реченнями: одна предикативна основа наближає такі речення до простих, а вираження ними двох і більше пропозицій – до складних. В українській мові зазначені структури визначаються як прості ускладнені, в англійській – як напівскладні речення або складні із залежними нефінітними реченнями. Варто зауважити, що і напівскладні, і складні речення з нефінітними залежними – це монопредикативні структури, адже мають одну граматичну основу. Водночас вони характеризуються наявністю вторинного предиката й виражають дві й більше пропозицій, тому є поліпропозитивними структурами. Вираження двох і більше пропозицій (семантика речення) граматично оформлюється предикативними відношеннями між підметом і присудком та введенням напівпредикативної структури (синтаксична будова речення).

Елементи, що ускладнюють монопредикативні структури (речення) в українській і англійській мовах, потребують подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірюк І., Тарасова Н. Практическая грамматика английского языка : синтаксис (Practical English Grammar : Syntax). Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. 124 с.
2. Блох М. Теоретическая грамматика английского языка : учебник для студентов филологических факультетов университетов и факультетов английского языка педвузов. Москва : Высш. школа, 1983. 383 с.
3. Блох М. Теоретические основы грамматики : учебник. 4-е изд., испр. Москва : Высш. шк. 2004. 239 с.
4. Вікіпедія. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Предикат_\(Лингвистика\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Предикат_(Лингвистика)).
5. Винничук Ю. Тангосмерті : роман. Харків : Фоліо, 2012. 379 с.
6. Вихованець І. Грамматика української мови. Синтаксис : підручник. Київ : Либідь, 1993. 368 с.

7. Вихованець І. Навколо проблем предикативності, предикації і предикатності. *Українська мова*. 2002. № 1. С. 25–31.
8. Волохина Г. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж : Истоки, 2003. 196 с.
9. Дудик П., Прокопчук Л. Синтаксис української мови : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2010. 380 с.
10. Загнітко А. Теоретична граматики української мови : Синтаксис : монографія. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.
11. Загнітко А. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО»», 2011. 992 с.
12. Ильиш Б. Строй современного английского языка. Ленинград : Просвещение, 1971. 367 с.
13. Грамматика английского языка : пособие для студентов педагогических институтов / В. Каушанская и др. Москва : Айрис-пресс, 2008. 384 с.
14. Кульбабська О. Типи предикації в сучасній українській мові. *Лінгвістичні студії* : збірник наукових праць / укл. : А. Загнітко та ін. Донецьк : ДонНУ, 2001. Вип. 7. С. 81–85.
15. Лекант П. Синтаксис простого предложения в современном русском языке : учебное пособие для филологических специальностей педагогических институтов. Москва : Высш. шк., 1986. 176 с.
16. Манаенко Г. Осложненное предложение в языке и речи: очерки по теории и методологии исследования. Ставрополь : изд-во СГУ, 2003. 395 с.
17. Практична граматики англійської мови для студентів 3-го курсу : навчальний посібник із граматики для студентів 3-го курсу факультету іноземних мов / уклад. : Т. Меркулова та ін. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. 134 с.
18. Панкрац Ю. Пропозициональные структуры и их роль в формировании языковых единиц разных уровней : дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. Москва, 1992. 333 с.
19. Семчинський С. Загальномовознавство. Київ : Вища шк., 1988. 328 с.
20. Кротевич Є., Родзевич Н. Словник лінгвістичних термінів ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР. Київ : Видавництво АН УРСР, 1957. 236 с.
21. Соловцова О. «Предикативність», «предикатність», «предикація»: корелятивність / некорелятивність URL: <http://naub.oa.edu.ua/2013/predykatyvnist-predykatnist-predykatsiya-korelyatyvnist-nekorelyatyvnist>.
22. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Плющ та ін. ; за ред. М. Плющ. Київ : Вища шк., 2009. 430 с.
23. Сучасна українська літературна мова : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Караман та ін. ; за ред. С. Карамана. Київ : Літера Лтд., 2011. 560 с.
24. Харитонов І. Теоретична граматики сучасної англійської мови. Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2007. 160 с.
25. Шульжук К. Синтаксис української мови : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавн. центр «Академія», 2004. 408 с.
26. Longman Grammar of Spoken and Written English / D. Biber et al. 6th edition. Pearson Education Limited, 2007. 1225 p.
27. Bloor Th., Bloor M. The Functional Analysis of English. A Halliday an Approach. Second Edition. Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004. 318 p.
28. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. CUP, 1995. 491 p.
29. Halliday M. An introduction to functional grammar. 3^d edition. Hodder Arnold, 2004. 700 p.
30. Holary M. Wolf hall. London : Fourth estate. 2009. 672 p.
31. Lingvo Live Dictionary. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/Non-finite%20clause>.
32. Thompson G. Introducing Functional Grammar. 3^d Edition, Routledge, 2014. 329 p.

REFERENCES

1. Biryuk I., Tarasova N. Prakticheskaya Grammatika Angliyskogo Yazyka : Sintaks [Practical English Grammar : Syntax]. Mogilyev : Mogilyev State University named after A. Kuleshov, 2015. 124 p. [in Russian].
2. Blokh M. Theoretical English Grammar: manual for students of linguistic faculties of universities and English faculties of pedagogical institutions. Moscow : Vysshaya shkola, 1983. 383 p. [in English].
3. Blokh M. Teoreticheskiye Osnovy Grammatiki [Theoretical Essentials of Grammar]. Moscow : Vysshaya shkola, 2004. 239 p. [in Russian].
4. Wikipedia. Predikat (Lingvistika) [Predicate (Linguistics)]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Предикат_\(Лингвистика\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Предикат_(Лингвистика)).
5. Vynnychuk Y. Tango smerti : roman [Death tango : novel]. Kharkiv : Folio, 2012. 379 p. [in Ukrainian].
6. Vychovanets I. Gramatyka ukrainskoi movy. Syntaks [Grammar of Ukrainian language. Syntax : textbook]. Kyiv : Lybid, 1993. 368 p. [in Ukrainian].
7. Vychovanets I. Navkolo problem predykatyvnosti, predykatsii i predykatnosti [Concerning the problems of predicativity, predication and predicating]. *Ukrainian language*. 2002. № 1. P. 25–31 [in Ukrainian].
8. Volokhina G. Sintaksicheskiye kontsepty russkogo prostogo predlozheniya [Syntactic concepts of the Russian simple sentence]. Voronezh : Istoki, 2003. 196 p. [in Russian].
9. Dudyk P., Prokopchuk L. Syntaksys ukrainskoi movy [Syntax of Ukrainian language : textbook]. Kyiv : The publishing House "Academia", 2010. 380 p. [in Ukrainian].

10. Zagnitko A. Teoretychna gramatyka ukrainskoi movy [The theoretical Grammar of Ukrainian language : Syntax : monograph]. Donetsk : DonNU, 2001. 662 p. [in Ukrainian].
11. Zagnitko A. Teoretychna gramatyka suchasnoi ukrainskoi movy : Morfologiya. Syntaks [The theoretical Grammar of modern Ukrainian language : Morphology. Syntax]. Donetsk : TOV "VKF "BAO"", 2011. 992 p. [in Ukrainian].
12. Ilish B. Structure of the English language. Leningrad : Prosveshcheniye, 1971. 367 p. [in English].
13. Kaushanskaya V. English Grammar. Manual for students of pedagogical educational institutions. Moscow : Ayris-press, 2008. 384 p. [in English].
14. Kulbabska O. Typypredykatsii v suchasni ukrainskii movi [The types of predication in modern Ukrainian language]. *Linguistics studios*. 2001. № 7. P. 81–85 [in Ukrainian].
15. Lekant P. Sintaksis prostogo predlozheniya v sovremennom russkom yazyke [Syntax of a simple sentence in modern Russian language: manual for linguists of special pedagogical educational institutions]. Moscow : Vysshaya shkola, 1986. 176 p. [in Russian].
16. Manaenko G. Oslozhennoe predlozhenie v yazyke i rechi : ocherki po teorii i metodologii issledovaniya [A complicated sentence in language and speech : outlines of research theory and methodology]. Stavropol : the publishing house SGU, 2003. 395 p. [in Russian].
17. Merkulova T., Kuzmina V., Nabokova I., Lypetska V. Practical English Grammar for the 3d year students. Manual in Grammar for the 3d year students of Foreign Languages Faculty. Kharkiv : KhNU named after V. Karazin, 2010. 134 p. [in English].
18. Pankrats U. Propozitsionalnyye struktury i ih rol v formirovanii yazykovykh edenits raznykh urovney [Propositional structures and their role in language units of different levels formation : dissertation]. Moscow, 1992. 333 p. [in Russian].
19. Semchynskyi S. Zagalne movoznavstvo [General linguistics]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1988. 328 p. [in Ukrainian].
20. Krotevych E., Rodzevych N. Slovyk lingvistichnykh terminiv [The dictionary of linguistic terms]. The Institute of Linguistics named after O. Potebnia, the Science Academy of USSR. Kyiv : the Publishing House of the SA of USSR, 1957. 236 p. [in Ukrainian].
21. Solovtsova O. "Predykatyvnist", "predykatnist", "predykatsiya" : korelyatyvnist / nekorelyatyvnist ["Predicativity", "predicating", "predication" : correlation / non-correlation]. URL: [http:// naub.oa.edu.ua/2013/predykatyvnist-predykatnist-predykatsiya-korelyatyvnist-nekorelyatyvnist](http://naub.oa.edu.ua/2013/predykatyvnist-predykatnist-predykatsiya-korelyatyvnist-nekorelyatyvnist) [in Ukrainian].
22. Pliushch M., Bevzenko S., Grypas N. Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian Literary Language : textbook]. Kyiv, Vyshcha shkola, 2009. 430 p. [in Ukrainian].
23. Karaman S., Karaman O., Plushch M. Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian Literary Language: manual for students of higher educational institutions]. Kyiv : Litera Ltd., 2011. 560 p. [in Ukrainian].
24. Kharytonov I. Teoretychna gramatyka suchasnoi ukrainskoi movy [Theoretical Grammar of modern English language]. Ternopil : Navchalna knyha – Bogdan, 2007. 160 p. [in Ukrainian and English].
25. Shulzhuk K. Syntaksys ukrainskoi movy [Syntax of Ukrainian language : manual for students of higher educational institutions]. Kyiv : The publishing House "Academia", 2004. 408 p. [in Ukrainian].
26. Biber D., Johansson S., Leech C., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. 6th edition. Pearson Education Limited, 2007. 1225 p. [in English].
27. Bloor Th., Bloor M. The Functional Analysis of English. A Halliday an Approach. Second Edition. Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004. 318 p. [in English].
28. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English language. CUP, 1995. 491 p. [in English].
29. Halliday M. A. K. An introduction to functional grammar. 3d edition. Hodder Arnold, 2004. 700 p. [in English].
30. Holary M. Wolf hall. London : Fourth estate, 2009. 672 p. [in English].
31. Lingvo Live Dictionary [Internet resource]. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru/translate/en-ru/Non-finite%20clause> [in English].
32. Thompson G. Introducing Functional Grammar. 3d Edition, Routle.

УДК 811.111'38:165.194 (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208625>

Наталія ЄМЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-1585-4565
аспірантка кафедри англійської і німецької філології та перекладу імені професора І. В. Корунця
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) nataliiayemets5@gmail.com

ТЕМАТИЧНА ЛІНІЯ САМОПІЗНАННЯ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ ЕГО АМЕРИКАНСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ «СПОВІДАЛЬНОЇ ПОЕЗІЇ»

У статті розглядається концептуальний простір ЕГО американської жіночої «сповідальної» поезії в лінгво-поетичному ракурсі.

Питання авторської присутності в поетичних творах привертає увагу науковців через високий рівень суб'єктивності віршованих текстів. Звернення до категорії концептуального простору ЕГО зумовлено потребою розроблення об'єктивного алгоритму дослідження егоцентричності поетичних текстів.

Останнє десятиліття в межах когнітивних досліджень ознаменоване великою популярністю концептологічних пошуків. Парасольковість терміна «концепт» зумовлює широке коло його застосування в різних наукових напрямках. Так, дослідження художніх концептів як особливого ментального конструкта репрезентації художньої картини світу поетичних творів стають провідною темою багатьох наукових пошуків.

У статті розглянуті основні теоретичні засади концептологічних досліджень: надається потрактування таким термінам, як «концептуальний простір ЕГО» та «художній концепт ЕГО». Запропоновано алгоритм дослідження концептуального простору ЕГО, який включає такі етапи, як: 1) ідентифікація его-маркованих контекстів; 2) виділення тематичної лінії самопізнання; 3) виокремлення тематичних домінант лінії самопізнання; 4) дистрибуція художніх концептів у межах концептуального простору.

У процесі проведеного аналізу в межах его-маркованих контекстів було виділено провідну для «сповідальної» поезії тематичну лінію самопізнання, у рамках якої сформульовано п'ять тем-домінант. Змодельований концептуальний простір ЕГО виявив ядерні та периферійні концепти простору. Загальна дистрибуція концептів простору ЕГО американської жіночої «сповідальної» поезії підтвердила загальну концепцію ХАОСУ зазначеного періоду. Перспективою такого дослідження є подальше вивчення концептуального простору ЕГО з метою моделювання просторів у межах інших тематичних ліній, а також загального концептуального простору ЕГО американської жіночої «сповідальної» поезії.

Ключові слова: художня концептологія, лінгвопоетика, художній концепт, концептуальний простір ЕГО, «сповідальна» поезія.

Natalia YEMETS,
orcid.org/0000-0002-1585-4565
Postgraduate Student at the Department of English and German Philology of Professor I. V. Korunets
of Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) nataliiayemets5@gmail.com

SELF-REFLECTION THEME-LINE IN CONCEPTUAL EGO SPACE OF AMERICAN FEMALE “CONFESSIONAL POETRY”

The paper reviews the conceptual EGO space of American female “confessional” poetry from the linguopoetic angle.

The question of author's presence in the poetic text has been a central scientific issue due to the high level of text subjectivity. The need to develop an objective poetic texts egocentrism investigation algorithm has led to addressing to the category of EGO conceptual space.

Conceptological studies have been in focus of attention during the last decade. The umbrella type of the term “concept” predetermines its wide range of application in different scientific approaches. Therefore, the investigation of artistic concepts as a peculiar mental construct of poetic texts artistic picture representation has become the main topic of numerous scientific researches.

The article reviews the basic theoretic background of conceptological investigations, namely: the definitions of such notions as conceptual EGO space and artistic concept EGO are provided. The conceptual EGO space investigation algorithm is developed: 1) ego-marked contexts outlining; 2) self-reflection theme-line identification; 3) thematic dominants of self-reflection line modeling; 4) artistic concepts distribution with the conceptual space.

The analysis of ego-marked contexts has revealed the dominant for “confessional” poetry theme line of self-reflection, within which five thematic dominants have been identified. The modeled conceptual EGO space has demonstrated nucleus and peripheral concepts of the space. The general concepts distribution of conceptual EGO space of American female “confessional” poetry has proved the general CHAOS conception of the mentioned period. The perspectives of such investigation lies in further conceptual EGO space investigation in order to model the spaces within the other theme lines and general conceptual EGO space of American female “confessional” poetry.

Key words: artistic conceptology, linguopoetics, artistic concept, conceptual EGO space, “confessional” poetry.

Постановка проблеми. Вивчення художніх творів, урахуваючи особливості їхньої текстової організації, протягом довгого часу залишається в центрі уваги вчених і досліджується з позиції різних підходів у філологічних, лінгвістичних, мовознавчих та інших студіях. Поетичні твори як утілення в поетичному мовленні своєрідного типу мислення, пізнання і самовираження є багатосторонньою реалізацією особистості митця. Проблема дослідження егоцентричності поетичних творів полягає у високому ступені їхньої суб'єктивності, що може призвести до неправильного трактування суто з позицій ліричного і поетичного «Я» або присутності автора в тексті. Отже, стикаємо з необхідністю розроблення об'єктивного алгоритму дослідження егоцентричності поезії.

Аналіз досліджень. Починаючи з теорії поезики Аристотеля, питання рефлексії і само-рефлексії широко досліджувалося під різним кутом зору в межах панівних наукових парадигм. Незважаючи на різноманітність підходів, феномен авторської присутності (адресанта) у поетичних творах завжди привертав увагу науковців, адже віршованим текстам притаманний високий рівень суб'єктивності, що пояснюється творчим авторським началом зі своєрідним баченням світу, зафіксованим у поетичному творі (Semino, 1997: 80). Навіть більше, художня картина світу поетичного тексту розкривається лише у взаємодії з адресатом – читачем, який актуалізує авторські смисли шляхом їх інтеграції у власну картину світу. Отже, концептуальний простір художнього тексту формується у площині накладання двох світів, які народжують унікальний світ поезії.

За словами А. Островської, «автор-творець безпосередньо не входить до твору, але проявляється в ньому у вигляді суб'єктивних форм вияву авторської свідомості» (Островська, 1999: 53). Твердження про те, що автор не «відображається», а саме «проявляється» у творі, наголошує на відносній автономії і першочерговості поетичних текстів. Автор, таким чином, виконує роль мовця, з'єднуючи ланку між мисленням (авторське свідоме і підсвідоме) та мовленням (поетичний твір). Це означає, що поетичні твори не стільки виражають інтенції автора, скільки розкривають його підсвідомий потенціал, приховані почуття та переживання. Таке розуміння ролі автора в поетичному творі дає підстави говорити про творчий потенціал віршованих текстів як інструмент вираження художнього концепту ЕГО.

Дослідження тематичної лінії *самопізнання* концептуального простору ЕГО американської

жіночої «сповідальної» поезії є **темою** даної статті. **Актуальність** такого дослідження полягає у спробі окреслення художніх концептів простору ЕГО з метою виявлення ядерних і периферійних концептів зазначеної тематичної лінії. Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**: 1) окреслити статус і місце концептуального простору ЕГО в художній картині світу автора; 2) розробити алгоритм дослідження концептуального простору ЕГО; 3) виявити ядерні і периферійні художні концепти концептуального простору ЕГО тематичної лінії *самопізнання*; 4) проаналізувати дистрибуцію художніх концептів з урахуванням особливостей їх розгортання в концептуальному просторі ЕГО американської жіночої «сповідальної» поезії.

Об'єктом розвідки є поезика віршованих текстів С. Плат і Е. Секстон як яскравих представниць американської жіночої «сповідальної» поезії. **Предметом** дослідження виступає дистрибуція художніх концептів у межах лінії *самопізнання* простору ЕГО на **матеріалі** повного доробку текстів вищезазначених авторок.

Виклад основного матеріалу. Особливість віршованих текстів визначає такі характерні риси поетичної картини світу, як антропоцентричність, віддзеркалення світовідчуття автора за поетичними законами, а також наповнення символами, образами й авторськими актуалізаціями (Ніконова, 2008). Поетична картина світу спирається на роботу уяви як адресанта, так і адресата твору, у якій знаходимо відображення діяльності несвідомого, суб'єктивність, парадоксальність, пошуки власного «Я» (як авторського, так і читацького). Урахуваючи вищезазначене, у нашому дослідженні **художній концепт ЕГО** визначаємо як макротекстуальний конструкт, утворений упорядкованим поєднанням і взаємодією тих художніх концептів, які входять у концептуальний простір егоцентричності поетичних творів і складають частину поетичної картини світу. **Терміном концептуального простору ЕГО**, таким чином, послуговуємося на позначення его-маркованої частини авторської художньої картини світу, що експлікується в тематичних контекстах віршованих текстів.

У дослідженні концептуального простору ЕГО ми спираємося на методику реконструкції художніх концептів В. Ніконової (Ніконова, 2011: 115), а саме: на першому етапі виділяємо егоцентричні пропозиційні контексти (Steen, 2011: 24), що є текстовою репрезентацією ЕГО. На другому етапі в межах цих фрагментів виділяємо тематичні лінії, в яких виокремлюємо тематичну доміную. На

третьому етапі тематичну доміанту, основу якої становлять егоцентричні авторські тропи, формуємо в термінах концептуальної метафори – ментального конструкта, що лежить в основі концептуалізації. На четвертому етапі ідентифікуємо ядро і периферію концептуального простору ЕГО тематичної лінії *самопізнання* у творах американської жіночої «сповідальної» поезії.

П'ятдесяті роки для американської поезії – час розквіту «сповідальної поезії», яка майже цілком стирає межу між реальним «Я» автора та поетичним «Я». Цей час у поезії відзначається загостренням жаги відвертості та необхідності наново відкривати реальний світ, переживати його у всій плутанині, яскравості та випадковості зв'язків. У творчості С. Плат і Е. Секстон зазначена сповідальність стала абсолютним творчого начала – асоціативність, суб'єктивний колорит, співвіднесення приватного із загальнофілософським – усе це зробило авторок одними з найвидатніших жіночих постатей американської поезії.

Аналіз его-маркованих контекстів поетичного доробку «сповідальної» поезії виявив п'ять тематичних ліній, а саме: лінії *самопізнання*, *кохання*, *смерті*, *життя та війни*. «Хаотичність» образності та моделей концептуалізації унеможливило виділення чітких тематичних доміант у контекстах *кохання*, *життя та самопізнання*. Фрагментарність і калейдоскопічність концептуальних картин, розрізненість художніх концептів у їхніх межах, антиномічність ядерних концептів у спільних тематичних доміантах приводять до виділення загальнотворчої концептуальної метафори ХАОСУ в поетичній картині світу «сповідальної» поезії.

Більшість текстів переміщують авторську «сповідальність» у площину читача, наділяючи його через поетичне слово відчуттям присутності в події: “*When night comes black / Such royal dreams beckon this man / As lift him apart / From his earth-wife’s side*” (Plath: 42). З перших рядків читач стає споглядачем і співучасником подій, поринаючи в чорноту ночі.

Найбільша кількість его-маркованих контекстів (35,9% від загальної кількості контекстів) «сповідальної» поезії розкриває тематичну лінію *самопізнання*, у якій виділяємо такі доміанти: ЛЮДИНА – ЦЕ ХАОС, ЛЮДИНА – ЦЕ ПАМ'ЯТЬ, ЖІНКА – ЦЕ БДЖОЛА, ЛЮДИНА – ЦЕ ДИТИНА, ЛЮДИНА – ЦЕ РІДИНА.

Концептуальний простір ЕГО тематичної лінії *самопізнання* «сповідальної» поезії представлений такими художніми концептами:



Рис. 1. Дистрибуція художніх концептів тематичної лінії *самопізнання* концептуального простору ЕГО «сповідальної» поезії

Дистрибуція художніх концептів доміанти ЛЮДИНА – ЦЕ ХАОС експлікує антиномічність концептів у межах тематичної доміанти, що пояснює вибір цієї концептуальної метафори як тематичного узагальнення в межах контексту: INSPIRATION – EMPTINESS; DEATH, SUICIDE, BLOOD – LIFE; NATURE, BIRD – HELL. На окрему увагу заслуговує художній концепт FATHER, який у текстах вербалізується лексемами “*father*”, “*vampire*”, “*devil*”, “*bastard*” та “*daddy*”. Отже, хаотичність почуттів до батька, якого С. Плат звинувачувала у своїх стражданнях і водночас любила до нестями, підтверджує ядерність концепту ХАОС простору ЕГО: “*Old man, you surface seldom. / Then you come in with the tide’s coming / <...> / all obscurity / Starts with a danger; / Your dangers are many. / <...> / Your shelled bed I remember. / Father, this thick air is murderous. / I would breathe water*” (Plath: 93); “*Once I was ordinary: / Sat by my father’s bean tree / Eating the fingers of wisdom*” (Plath: 133); “*The vampire who said he was you / And drank my blood for a year; / <...> / There’s a stake in your fat black heart / <...> / Daddy, daddy, you bastard, I’m through*” (Plath: 224). Хворобливі стосунки з батьком не оминули і Е. Секстон, яка, через психічне захворювання, спроектувала образу на батька на своїх дітей: “*Daddy? / That’s another kind of prison. / It’s not the prince at all, / but my father / drunkenly bends over my bed, / circling the abyss like a shark, / my father thick upon me / like some sleeping jellyfish*” (Sexton: 26).

У концептуальному просторі цієї доміанти у процесі самопізнання в межах одного контексту фігурують такі діаметрально протилежні художні концепти, як DEATH, SUICIDE, BLOOD та LIFE, що підкреслює нескінченність пошуків сенсу

життя і себе в ньому. Алюзії до спроби самогубства переплітаються в текстовій канві із жагою до життя, натхнення натикається на порожнечу, а кров зі щоки від поцілунку (перший пристрасний поцілунок із майбутнім чоловіком С. Плат) вказує шлях до пекла: “*At twenty I tried to die / And get back, back, back to you*” (Plath: 224); “*Born green we were / to this flawed garden, / <...> / we tackle towards way’s rank ending; / <...> / lean to my wound; burn on, burn on*” (Plath: 30); “*I am aging without sound, / into darkness, darkness. / Anne, / who are you?*” (Sexton: 19).

На спогадах минулого ґрунтується світосприйняття, що відбивається в тематичних домінантах ЛЮДИНА – ЦЕ ПАМ’ЯТЬ і ЛЮДИНА – ЦЕ ДИТИНА: у творчості С. Плат, наприклад, відбиваються переїзд і вічний пошук пристанища, австрійсько-німецьке коріння, через яке авторка скрізь почувала себе чужачкою, передчасна смерть батька, «шизоїдне» кохання – усі ці епізоди минулого керували С. Плат теперішньою. Здається, авторка не живе сьогодні, а спостерігає за собою минулою: “*Fifteen years between me and the bay / Profited memory, but did away with the old scenery / And patched this shoddy / Makeshift of a view to quit / My promise of an idyll*” (Plath, : 105); “*But I, I keep the voices he / Set in my ear, and in my eye / The sight of those blue, unseen waves / For which the ghost of Böcklin grieves*” (Plath: 78); “*I am a root, a stone, an owl pellet, / Without dreams of any sort. / <...> / I said: I must remember this, being small. / There were such enormous flowers, / Purple and red mouths, utterly lovely*” (Plath: 132). Е. Секстон на питання “*Anne, / Who are you?*” (Sexton: 19) відповідає так: “*Merely a kid keeping alive*” (AS: 19). Велика кількість алюзій до дитинства в поетичних текстах доби в межах лінії самопізнання говорить про пошуки коріння проблем у вихованні та батьках (ядерний концепт FATHER пронизує загальний простір ЕГО «сповідальної» поезії): “*She is stuck in the time machine, / suddenly two years old sucking her thumb / <...> / Little doll child, / come here to Papa*” (Sexton: 23).

Окремо в тематичному просторі самопізнання виділяємо домінанту ЖІНКА – ЦЕ БДЖОЛА. Ядерний концепт ВЕЕ цієї тематичної домінанти представлений також і в тематичній лінії життя, а образ бджоли загалом є одним із центральних у творчості С. Плат. Художній концепт ВЕЕ є глибоко автобіографічною мотивною структурою для С. Плат. Батько Сильвії був видатним фахівцем у галузі бджолярства. Його робота надихала всю сім’ю: батько разом із матір’ю готували книгу “*Bumblebees and Their Ways*” до друку, що захо-

плювало і юну Сильвію. Батько в очах доньки був справжнім чарівником, який міг приборкати норавливих бджіл. Пізніше образ бджоли з’являється в декількох прозових і поетичних текстах С. Плат. Концепт ВЕЕ стає символом самої авторки (тематична лінія самопізнання) та життя загалом (тематична лінія життя). У межах тематичної домінанти ЖІНКА – ЦЕ БДЖОЛА цей концепт взаємодіє з концептами CREATIVITY та FEAR, адже саме уявлення себе без змоги творити вселяло страх: “*I considered the poetry I rescued / From blind air, from complete eclipse*” (Plath: 103); “*The bees are all women, / Maids and the long royal lady. / They have got rid of the men, / The blunt, clumsy stumblers, the boors*” (Plath: 219). Для Е. Секстон поезія стає «лікувальною» у прямому сенсі, адже саме за порадою лікаря вона почала терапію віршоскладанням.

Жінка-бджола у творах «сповідальної» поезії є символом сили, що узагальнюємо художнім концептом POWER. Віра в себе, здатність змінювати себе, керувати своїм життям (можливо, це пояснює самогубство авторок), впливати на навколишній світ стають центральними мотивами тематичної лінії самопізнання загалом і домінанти ЖІНКА – ЦЕ БДЖОЛА зокрема: “*I / make houses shrink / And tress diminish / <...> / I choose to blink / They die. / I / When in good humour, / Give grass its green / <...> / I hold / Absolute power / To boycott color and forbid any flower / To be / <...> / All your beauty, all your wit, is a gist, my dear, / From me*” (Plath: 38); “*<...> but I / Have a self to recover, a queen. / Is she dead, is she sleeping?*” (Plath: 215). Ще однією репрезентацією концепту POWER у межах цієї тематичної домінанти є намагання звільнитися від стереотипів суспільства: “*By two or three I learned not to kneel, / not to expect, to plant my fires underground / where none but the dolls, perfect and awful, / could be whispered to or laid down to die*” (Sexton: 30).

Висновки. У дослідженні концептуального простору ЕГО американської жіночої поезії тематичну лінію самопізнання виділено як домінантну на підставі її кількісної репрезентації в его-маркованих контекстах творів зазначеного періоду. У межах зазначеної тематичної лінії окреслено п’ять тем-домінант. У змодельованому концептуальному просторі ЕГО ідентифіковано тридцять два художні концепти, серед яких ядерними є CHAOS, MEMORY, HUMAN, ВЕЕ, CHILD, LIQUID та WOMAN. До ближньої периферії відносимо концепти BLOOD, LIFE, POWER, FATHER, NATURE, SUICIDE, EMPTINESS, INNOCENCE, FEAR та MIND. Інші концепти займають дальнє периферійне

положення. Така дистрибуція концептів засвідчує загальну концепцію ХАОСУ «сповідальної» поезії загалом та в межах лінії *самопізнання* зокрема. Перспективою такої розвідки є подальший аналіз концептуального простору ЕГО інших тематичних ліній та моделювання загального концептуального простору ЕГО американської жіночої «сповідальної» поезії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ніконова В. Художній концепт: процедури реконструкції та моделювання (на матеріалі трагедій В. Шекспіра). *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія»*. 2011. Т. 14. № 2. С. 113–122.
2. Ніконова В. Концептуальний простір трагічного в п'єсах Шекспіра: поетико-когнітивний аналіз : дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04. Дніпропетровськ, 2008. 556 с.
3. Островська А. Форми вираження авторської свідомості в творчості письменників нової генерації к. XIX – п. XX ст. (на матеріалі малої прози В. Стефаника, О. Кобилянської, М. Коцюбинського) : дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Донецьк : ДНУ, 1999. 205 с.
4. Sexton Anne. The Complete Poems. URL: https://www.academia.edu/27872888/The_Complete_Poems_Anne_Sexton_WITH_A_FOREWORD_BY.
5. Semino E. Language and world creation in poems and other texts. Longman : London and New York, 1997. 288 p.
6. A method for Linguistic Metaphor Identification / Steen Gerard J. et al. *Converging Evidence in Language and Communication Research*. Vol. 14. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2011. 238 p.
7. Plath Sylvia. Poems. URL: <https://epdf.pub/queue/sylvia-plath-poetry.html>.

REFERENCES

1. Nikonova V. Hudozhnii koncept: protsedury rekonstruktsii ta modeliuvannia (na materialii tragediy W. Shekspira) [Artistic concept: reconstruction and modeling procedures (on the material of W. Shakespeare's tragedies)]. *Kyiv National Linguistic University Journal. Philology series*, 2011, Vol. 14. № 2, pp. 113–122 [in Ukrainian].
2. Nikonova V. Kontseptualnyi prostir trahichnogo v piesah Shekspira: poetyko-kohnityvnyi analiz [Conceptual space of tragic in Shakespeare's plays: poetic-cognitive analysis] : dissertation: specialty 10.02.04. Dnipropetrovsk, 2008, 556 p. [in Ukrainian].
3. Ostrovska A.V. Formy vyrazhennia avtorskoi svidomosti v tvorchosti pysmennykiv novoi heneratsiik. XIX – poch. XX st. (na materialii maloi prozy V. Stefanyka, O. Kobyljanskoi, M. Kotsiubynskoho) [Forms of author actualization in works of new generation writers of the end XIX – beg. XX century (on the material of short prose of V. Stefanyk, O. Kobyljanska, M. Kotsiubynskyi)] : dissertation : 10.01.01. Donetsk : DNU, 199, 205 p. [in Ukrainian].
4. Sexton Anne. The Complete Poems. URL: https://www.academia.edu/27872888/The_Complete_Poems_Anne_Sexton_WITH_A_FOREWORD_BY.
5. Semino E. Language and world creation in poems and other texts. Longman : London and New York, 1997, 288 p.
6. Steen Gerard J et al. A method for Linguistic Metaphor Identification. *Converging Evidence in Language and Communication Research*. Vol. 14. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2011, 238 p.
7. Sylvia Plath. Poems. URL: <https://epdf.pub/queue/sylvia-plath-poetry.html>.

Ірина ЗАПУХЛЯК,

orcid.org/0000-0001-6998-7788

старший викладач кафедри теорії і практики перекладу
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) *i.zapukhlyak@donnu.edu.ua*

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ АДВЕРБІАЛЬНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОМПОНЕНТОМ НА ПОЗНАЧЕННЯ НЕЖИВОЇ ПРИРОДИ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

У статті досліджуються структурні особливості адвербіальних фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах. Матеріалом дослідження слугували 227 фразеологічних одиниць (102 фразеологізми англійської мови та 125 фразеологізмів української мови), що мають у складі лексичний компонент на позначення неживої природи, дібрані методом суцільної вибірки з сучасних фразеологічних словників.

Під час аналізу використано такі методи дослідження як метод суцільної вибірки, методи аналізу та синтезу, метод дистрибутивного аналізу, а також описовий метод. Описано типологію структурних моделей адвербіальних фразеологізмів за такими ознаками як приналежність до частин мови та позиційність компонентів фразеологізмів, виокремлено подібні та відмінні конструкції в обох мовах.

Виявлено, що серед адвербіальних фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах існують як ізоморфні структурні моделі аналізованих фразеологізмів, так і аломорфні, типові лише для однієї мови з повною їх відсутністю в іншій, що притаманне різноструктурним мовам. З'ясовано, що подібні розбіжності можуть зумовлюватися відмінностями в граматичних структурах досліджуваних мов.

Українська мова допускає варіативність порядку слів у виразах та реченнях, що впливає на позиційність компонентів у структурних моделях, сприяючи створенню нових структурних груп. Українські адвербіальні фразеологізми з компонентом на позначення неживої природи в українській мові чисельніші, натомість англійські фразеологізми структурно різноманітніші. З'ясовано, що адвербіальні фразеологічні одиниці обох аналізованих мов мають тенденцію до імпліцитності вираження стрижневої ознаки компаративних фразеологічних утворень.

Ключові слова: фразеологізм, адвербіальний фразеологізм, структурна модель, ізоморфний, аломорфний.

Iryna ZAPUKHLYAK,

orcid.org/0000-0001-6998-7788

Senior Teacher at the Department of Theory and Practice of Translation
of Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) *i.zapukhlyak@donnu.edu.ua*

STRUCTURAL PECULIARITIES OF ADVERBIAL IDIOMS WITH THE COMPONENT DENOTING INORGANIC MATTER IN THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

The article dwells upon structural features of the adverbial idioms with the component denoting inorganic matter in the English and Ukrainian Languages. The topicality of the article is stipulated by insufficient attention of the scientists to the contrastive researches of the adverbial idioms in English and Ukrainian.

The aim of the article is to define and describe the features of the adverbial idioms with the component denoting inorganic matter. 102 English and 125 Ukrainian adverbial idioms with the inorganic matter component are in the focus of the article. The research resorts to the following research methods: a continuous sampling method, methods of analysis and synthesis, as well as a descriptive method.

The results of the analysis show the existence of isomorphic structural models of the adverbial idioms with the component denoting inorganic matter in the English and Ukrainian languages, as well as allomorphic structural models, which exists only in one of the languages under consideration. Ukrainian allomorphic structural models are characterized by more flexible word order comparing to the English structures, allowing the participles to occupy the postposition to their subordinate components.

Ukrainian adverbial idioms are more numerous, that may be partly explained by the tradition of Ukrainian lexicographical tradition, in which the authors include idioms that can be used with different verbs to the dictionaries in the form of adverbial phrases, indicating verbs as possible collocations in the explanation of the idiom's meaning, whereas English-speaking lexicographers register such idioms as verbal ones, considering the verbs to be a part of the idioms. Most Ukrainian and English adverbial comparative idioms do not have tertium comparationis in their structure,

Key words: idiom, verbal idiom, structural model, isomorphic, allomorphic.

Постановка проблеми. Відображення дійсності в мовній картині світу постійно привертає увагу сучасних мовознавців, що втілюється у зіставних дослідженнях далеко споріднених мов. Чи не найбільше національні особливості виявляються у фразеологічних одиницях (далі – ФО), оскільки вони відображають усталені уявлення носіїв мови про певні явища, закономірності чи характеристики. Незважаючи на велику кількість досліджень у домені фразеології, структурним особливостям адвербіальних фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах ще не присвячувалися окремі розвідки.

Для виокремлення та опису ізоморфних та аломорфних структурних характеристик адвербіальних фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах використовувалися такі методи дослідження як метод суцільної вибірки, методи аналізу та синтезу для встановлення спільних і відмінних рис фразеологізмів англійської та української мов, описовий метод, а також метод диспутивного аналізу.

Аналіз останніх досліджень. Окремі розвідки вже присвячувалися вивченню адвербіальних фразеологізмів. Наприклад Ю. В. Жарікова та Ю. В. Олійник досліджують структурно-семантичні особливості адвербіальних фразеологізмів новогрецької, української та англійської мов (Жарікова, Олійник, 2018), Н. Б. Іваницька звертає увагу на синтагматику дієслів у проєкції на предикативно-адвербіальну реченнєву модель оцінної семантики (Іваницька, 2017). Однак більшість дослідників розглядають адвербіальні фразеологізми серед інших граматичних розрядів ФО (Денисова, 2015; Спіфанцева, 2009; Трофімова, 2013).

Мета статті – дослідити структурні особливості адвербіальних ФО з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах.

Об'єктом дослідження є адвербіальні фразеологізми з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах.

Предмет дослідження – структурні особливості адвербіальних фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах.

Матеріалом дослідження є 102 фразеологізми англійської мови та 125 фразеологізмів української мови, які мають у своїй структурі лексичні компоненти на позначення неживої природи, дібрані методом суцільної вибірки з сучасних фразеологічних словників.

Виклад основного матеріалу. За твердженням М.Ф. Алефіренко, адвербіальні фразеологізми – це «фраземи кількісно- або якісно-обставинної семантики, які характеризуються повною відсутністю морфологічних парадигм і виконують у реченні функції обставин» (Алефіренко, 1987: 62).

В результаті аналізу емпіричного матеріалу фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах виявилось, що адвербіальні ФО – це єдиний граматичний розряд, в якому українські фразеологізми кількісно переважають англійські вислови. Це можна було б пояснити тим, що українські фразеологічні словники часто подають подібні вирази без дієслова, а ряд дієслів, які можуть вживатися з такими словосполученнями, зазначаються як можливі колокації. Наприклад: укр. *як риба у воді* може використовуватися з дієсловами *почуватися, поводитися*; укр. *як камінь у воду* – *пропасти, зникнути* та інші. Натомість англійські словники зазначають синонімічні дієслова, які можуть вживатися з подібними виразами, як частину фразеологізму.

Критеріями запропонованої класифікації є частиномовна приналежність компонентів та їх позиційність у структурі фразеологізму. Структурні моделі представлені формулами, де N – Noun, NP – Noun Phrase, VP – Verb Phrase, V – Verb, Adj. – Adjective, Adv. – Adverb, AdvP – Adverbial, Phrase Art. – Article, Prep. – Preposition, Pron. – Pronoun, Conj. – Conjunction, Num. – Numeral, Part. – Participle, GP – Gerund Phrase.

Іменникові фрази можуть бути різного виду, включаючи такі компоненти як прикметник, дієприкметник, прислівник, числівник, артикль, займенник та іменник. Дієслівні фрази можуть включати прислівник, прикметник, прийменник та іменник. Герундіальні фрази можуть містити іменники й прийменники. Прислівникові фрази містять прислівники та прийменники (Spasić, 2015: 180). Оскільки в українській мові відсутнє таке граматичне явище як артикль, крім того, він не є повнозначною частиною мови і не впливає на значення загалом, автор вважає, що у запропонованій класифікації при зіставленні структурних моделей аналізованих мов його наявність можна знехтувати.

4.1 Найпродуктивнішою структурною моделлю обох аналізованих мов є **Prep. + N / NP**, до якої належать 49 фразеологізмів англійської мови (48,04% від усіх аналізованих ФО англійської мови), а також 41 ФО української мови (32,8% від аналізованих фразеологізмів української мови). Прикладами подібних ФО є:

англ.	<i>beyond</i>	<i>the stars</i>	‘недосяжно’
	Prep.	N	
англ.	<i>in</i>	<i>smooth water</i>	‘за гарних обставин, особливо після скрути’,
	Prep.	NP	

укр.	<i>на</i>	<i>зорі</i>	‘дуже рано’,
	Prep.	N	
укр.	<i>до</i>	<i>глибокого снігу</i>	‘до зими, до морозів’
	Prep.	NP	

4.1.1 Аналізована структурна модель може поширюватися додатковими елементами, утворюючи більш розлогу модель, наприклад за допомогою ще одного іменника чи іменникової фрази, яка приєднується за допомогою прийменника:

укр.	<i>від</i>	<i>зоряниці</i>	<i>до</i>	<i>зоряниці</i>	‘з раннього ранку до пізнього вечора’
	Prep.	N	Prep.	N	

англ.	<i>out of</i>	<i>God's blessing</i>	<i>into</i>	<i>the warm sun</i>	‘від кращого до гіршого’,
	Prep.	N	Prep.	N	

4.1.2 Іменники можуть поєднуватися за допомогою сполучників, наприклад:

укр.	<i>в</i>	<i>вогонь</i>	<i>і</i>	<i>воду</i>	‘на будь-який самовідданий вчинок (іти)’.
	Prep.	N	Conj.	N	

англ.	<i>between</i>	<i>the devil</i>	<i>and</i>	<i>the deep blue sea</i>	‘між двома однаково поганими варіантами’
	Prep.	N	Conj.	NP	

4.1.3 У структурі деяких ФО іменник передує прийменнику та іменнику чи іменниковій групі:

англ.	<i>feet</i>	<i>on</i>	<i>the ground</i>	‘у практичний спосіб’
	N	Prep.	N	
англ.	<i>громом</i>	<i>із</i>	<i>ясного неба</i>	‘несподівано, раптово, зненацька’
	N	Prep.	NP	

4.1.4 Існують ФО, які, крім іменника та займенника, мають у структурі прислівник, який займає препозицію у виразі. Наприклад:

укр.	<i>разом</i>	<i>із</i>	<i>сонцем</i>	‘рано, удосвіта’
	Adv.	Prep.	N	

4.1.5 Деякі фразеологізми є більш розлогим варіантом структури 4.1.3, доповненим прислівником на початку фразеологізму. Наприклад:

укр.	<i>просто</i>	<i>голою неба</i>	<i>на</i>	<i>землі</i>	‘надворі’
	Adv.	N	Prep.	NP	

4.1.6 В результаті аналізу емпіричного матеріалу української мови виявлено фразеологізм, який має у структурі прислівник:

укр.	<i>краще</i>	<i>з</i>	<i>мосту</i>	<i>та</i>	<i>в</i>	<i>воду</i>	‘у скруті’
	Adv.	Prep.	N	Conj.	Prep.	N	

Можливо, подібні фразеологізми відображають ситуацію, яка імплікує спосіб дії, зрозумілий представникові лінгвоспільноти. В такий спосіб реалізуються уявлення носіїв мови про оточуючий світ, підкреслюються певні явища, які є еталоном певної поведінки чи процесу. Можна припустити, що продуктивність цієї групи пояснюється тим, що адвербіальне значення місця, часу, способу дії в обох аналізованих мовах найчастіше виражається за допомогою іменника чи іменникової групи та прийменника, який уточнює значення.

4.2 Другою за продуктивністю є структурна модель **Conj. + N + Prep. + N / NP**, відмінність якої полягає в тому, що аналізована група має в структурі сполучник, який знаходиться у препозиції. Ілюстрацією цієї структурної моделі можуть слугувати такі ФО:

англ.	<i>like</i>	<i>a stone</i>	<i>from</i>	<i>a sling</i>	‘дуже сильно (кидати)’
	Conj.	N	Prep.	N	

укр.	<i>як</i>	<i>грим</i>	<i>з</i>	<i>ясного неба</i>	‘несподівано’
	Conj.	N	Prep.	NP	

Аналізовані фразеологізми є компаративними виразами, представленими лише еталоном порівняння, в яких відсутні предмет і основа порівняння. Можливо, це пояснюється тим, що сама дія і її спосіб, актуалізовані ФО аналізованої групи, добре зрозумілі носіям мови, тому і не потребують уточнення.

4.2.1 Оскільки українська мова синтетична, це дозволяє флексіям актуалізувати відношення між іменниками. Це може пояснити існування структурної підгрупи української мови **Conj. + N + N**. Наприклад:

укр.	як	циган	сонцем	як циган
	Conj.	N	N	сонцем

4.2.2 У результаті аналізу в межах аналізованої групи виділено структурну модель, яка має усічену форму **Prep + Conj. + N / NP**. До неї належать 4 фразеологізми англійської мови (40% від кількості англійських ФО цієї групи) та 9 ФО української мови (25% фразеологізмів аналізованої групи). Прикладами таких фразеологізмів є:

англ.	like	water	‘безрозсудно’
	Conj.	N	

укр.	як	мідному казанкові	‘дуже довго’
	Conj.	NP	

4.3 Структурна модель **NP** представлена фразеологізмами: англ. *a stone's throw* ‘недалеко’, *stick, stock and stone* ‘повністю’, укр. *залізною хваткою* ‘1. дуже міцно зімкнувши руки – 2 надзвичайно наполегливо’, *ані залізного шага* – ‘зовсім нічого’. Можна припустити, що непродуктивність структурної моделі пояснюється тим, що такі фрази «недостатньо інформативні», тобто не актуалізують ситуацію загалом, а тільки «натякають» на певну властивість чи характеристику, яка має бути відома реципієнту, аби розкодувати отриману інформацію.

4.4 Однією з найменш продуктивних ізоморфних груп аналізованих мов є **Conj. + N / NP + Conj. + N / NP**. Наприклад:

англ.	neither	pot broken	nor	water spilt	‘не заподіявши жодної шкоди’
	Conj.	NP	Conj.	NP	

укр.	ні	світ	ні	зоря	‘дуже рано’
	Conj.	N	Conj.	N	

Варто зазначити, що всі виявлені фразеологізми аналізованої групи вживаються в заперечній формі.

sitting	on	a gold mine	‘контролюючи щось важливе чи цінне’
Part.	Prep.	NP	

4.5 снують ізоморфні структурні моделі аналізованих фразеологізмів, матеріал дослідження дає підстави для виокремлення аломорфних моделей, типових лише для однієї мови з повною їх відсутністю в іншій. Наприклад, базова модель **Part. + Prep. + N / NP** була виявлена лише на матеріалі англійської мови. Ілюстрацією таких ФО може слугувати вислів:

4.5.1 В результаті аналізу було виявлено один фразеологізм аналізованої групи, який має у складі прислівник, натомість у його структурі відсутній прийменник:

англ.	always	chasing	rainbows	‘намагаючись знайти щось надзвичайне’
	Adv.	Part.	N	

4.5.2 Базова структура може розширюватися за рахунок компаративних елементів. Наприклад:

англ.	going	down	the river	like	Jimmy Glover's cat	‘на межі банкрутства’
	Part.	Prep.	N	Conj.	NP	

4.5.3 Компаративні елементи можуть займати препозицію щодо виразу. Наприклад:

англ.	like	old Jan Keat's horse	staggered	in	the mud	у скрутному становищі’
	Conj.	NP	Part.	Prep.	N	

4.6 Відмінність структурної моделі **Conj + GP + Prep. + N** від попередніх полягає в тому, що у її структурі наявний герундій. Наприклад:

англ.	like	getting blood	out of	a stone	‘дуже важко’
	Conj.	GP	Prep.	N	

4.6.1 Аналізована структурна модель може розширюватися за допомогою прислівника:

англ.	easy	as	pissing holes	in	snow	‘дуже легко’
	Adv.	Conj.	GP	Prep.	N	

4.6.2 В результаті аналізу емпіричного матеріалу було виявлено один фразеологізм, який має у складі дві герундіальні фрази, поєднані сполучником:

англ.	ill	as	mucking with sand	and	draining with cinders	‘дуже погано’
	Adv.	Conj.	GP	Conj.	GP	

Аналізовані фразеологізми є компаративними, в більшості з них (у 2 ФО 66,7% від всіх фразеологізмів аналізованої групи) у структурі наявна основа порівняння.

4.7 Також малопродуктивною є структурна модель **Adv. + VP**, яка відрізняється від попере-

дніх тим, що містить у складі дієслівну фразу. Прикладами можуть слугувати такі ФО:

англ.	<i>enough</i>	<i>to waken turnpike stones</i>	‘дуже шумно’
	Adv.	VP	

4.7.1 Попередня модель може утворювати більш розлогу структурну модель за допомогою іменника. Наприклад:

англ.	<i>enough</i>	<i>water</i>	<i>to sink a battleship</i>	‘дуже багато води’
	Adv.	N	VP	

Можна припустити, що досить невелика кількість ФО аналізованої групи пояснюється тим, що дієслівні фрази в комбінації з прислівником переважно використовуються для вираження дії, а не адвербіального значення.

4.8 Структурна модель **NP + Adv.** може бути проілюстрована такими ФО як:

англ.	<i>many moons</i>	<i>ago</i>	‘дуже давно’
	NP	Adv	

Непродуктивність цієї групи можна було б пояснити тим, що подібні словосполучення не є типовими в англійській мові, оскільки зазвичай прислівник вживається з дієсловами, а іменники переважно характеризуються прикметниками.

4.9 Структурна модель **Conj. + Adv. + V + Prep. + N** також є непродуктивною групою ФО англійської мови. Аналізовані фразеологізми розлогі, що ускладнює їхнє використання в мовленні, адже подібне значення можна висловити у більш стислий спосіб. Наприклад:

англ.	<i>as</i>	<i>gude</i>	<i>speak to the stone</i>	<i>in</i>	<i>the wall</i>	‘зоб-сім марно’
	Conj.	Adv.	VP	Prep.	N	

4.9.1 У результаті аналізу виявлено більш розлогу структурну модель попередньої групи, доповнену прийменником, іменником та сполучником:

англ.	<i>to</i>	<i>as</i>	<i>much</i>	<i>purpose</i>	<i>as</i>	<i>to wag your hand</i>
	Prep.	Conj.	Adv.	N	Conj.	VP

англ.	<i>in</i>	<i>the water</i>	‘даремно’
	Prep.	N	

4.10 До найменш продуктивних структурних моделей англійської мови належить, зокрема, **AdvP**. Єдиним фразеологізмом аналізованої групи є англ. *all downhill from here* ‘дуже легко, без перешкод’.

4.11 В результаті аналізу емпіричного матеріалу виявлено композит, тобто складне слово, яке має адвербіальне значення. Це вислів англ. *coast-to-coast* ‘повсюди’.

4.12 Існують також аломорфні структурні моделі української мови, найчисленнішою з яких є **Conj. + Prep. + N / NP**. Наприклад:

укр.	<i>хоч</i>	<i>під</i>	<i>землею</i>	‘де завгодно’
	Conj.	Prep.	N	

4.12.1 Окремі фразеологізми доповнюються однорідними компонентами, утворюючи структурну модель **Conj. + Prep + N / NP + (Conj. + Prep. + N)**:

укр.	<i>хоч</i>	<i>з</i>	<i>гори</i>	<i>та</i>	<i>в</i>	<i>воду</i>	‘у скруті’
	Conj.	Prep.	N	Conj.	Prep.	N	

Всі фразеологізми цієї групи є компаративними та не мають основи порівняння. Можна припустити, що стрижнева ознака добре відома представникам лінгвостільності, тому опускається з часом, оскільки мовець легко може зрозуміти значення виразу.

4.13 Дещо менш продуктивною є структурна модель **Conj. + VP**, Наприклад:

укр.	<i>як</i>	<i>плюнути на воду</i>	‘дуже легко’
	Conj.	VP	

На відміну від структурної моделі 4.7, де прийменник є першим структурним елементом, в аналізованій групі фразеологізмів у препозиції знаходиться сполучник, який використовується для посилення значення виразу.

4.14 В результаті аналізу було виявлено фразеологізми, які можна віднести до структурної моделі **VP**, що мають адвербіальне значення. Це укр. *аж зорі побачити* ‘у великій кількості’ та *хоч бери та лізь живцем у землю* ‘у скрутному становищі’. В цих фразеологізмах дієслівні фрази доповнені частками, що підсилюють значення. Як уже зазначалося в пункті 4.7, адвербіальне значення є нетиповим для дієслівних фраз, які зазвичай використовуються для позначення дії.

4.15 До найменш продуктивних структурних моделей української мови належить **Conj. + Prep + N + Part.**, представлена фразеологізмом укр. *як у землю вкопаний* ‘непорушно, застигнувши на місці’. Аналізована структурна модель відрізняється від моделі 4.8 позиційністю дієприкметника, яка, на відміну від англійського дієприкметника, займає постпозицію у виразі.

В англійській мові зазвичай дієприкметник передує залежним від нього елементам. Гра-

матичні правила української мови дозволяють залежним елементам займати препозицію щодо головного слова, оскільки флексії надають можливість вираження підрядності. Таке явище не можливе в англійській мові, оскільки вона є аналітичною, порядок слів якої має значний вплив на значення вислову чи речення.

4.16 Структурна модель **Prep.+ NP + Conj. + Clause** представлена лише одним фразеологізмом укр. за царя Панька / Тимка, як була земля тонка

‘дуже давно’. З досить високим ступенем впевненості можна стверджувати, що непродуктивність цієї структурної моделі пояснюється існуванням синонімічних висловів, які можуть донести аналогічну інформацію більш ‘економним’ способом, а також тим фактом, що надмірна лексико-синтаксична громіздкість ФО значно знижує шанси на її запам’ятовування і регулярне відтворення носіями, що є необхідною умовою статусу фразеологізму.

Таблиця 1

Структурні моделі адвербіальних ФО з лексичним компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах

№	Структурні моделі	Англ. мова	Укр. мова
4.1	Prep. + N / NP	49 (48,04%)	40 (32%)
4.1.1	Prep. + N / NP + Prep. + N / NP	10 (9,8%)	4 (3,2%)
4.1.2	Prep. + N / NP + Conj. + N / NP	8 (7,83%)	–
4.1.3	N + Prep. + N / NP	1 (0,98%)	4 (3,2%)
4.1.4	Adv. + Prep. + N	–	1 (0,8%)
4.1.5	Adv. + N / NP + Prep. + N	–	2 (1,6%)
4.1.6	Adv. + Prep. + N + Conj. + (Prep.) + N	–	2 (1,6%)
4.2	Conj. + N + Prep. + N / NP	6 (5,88%)	23 (18,4%)
4.2.1	Conj. + N + N	–	4 (3,2%)
4.2.2	Prep + Conj. + N / NP	4 (3,04%)	9 (7,2%)
4.3	NP	2 (1,96%)	2 (1,6%)
4.4	Conj. + N / NP + Conj. + N / NP	1 (0,98%)	3 (2,4%)
4.5	Part. + Prep. + N	3 (2,94%)	–
4.5.1	Adv. + Part. + N	1 (0,98%)	–
4.5.2	Part. + Prep. + N + Conj. + NP	2 (1,96%)	–
4.5.3	Conj + NP + Part. + Prep. + N	1 (0,98%)	–
4.6	Conj + GP + Prep. + N	2 (1,96%)	–
4.6.1	Adv + Conj + GP + Prep. + N	1 (0,98%)	–
4.6.2	Adv + Conj + GP + Conj + GP	1 (0,98%)	–
4.7	Adv. + VP	3 (2,94%)	–
4.7	Adv. + N + VP	1 (0,98%)	–
4.8	NP + Adv.	3 (2,94%)	–
4.9	Conj. + Adv. + V + Prep. + N	2 (1,96%)	–
4.9.1	Prep. + Conj. + Adv. + N + Conj. + VP + Prep. + N	1 (0,98%)	–
4.10	AdvP	1 (0,98%)	–
4.11	Складні слова	1 (0,98%)	–
4.12	Conj. + Prep. + N / NP	–	15 (12%)
4.12.1	Conj. + Prep + N / NP + Conj. + Prep. + N	–	2 (1,6%)
4.13	Conj. + VP	–	10 (8%)
4.14	VP	–	2 (1,6%)
4.15	Conj. + Prep + N + Part.	–	1 (0,8%)
4.16	Prep.+ NP + Conj. + Clause	–	1 (0,8%)
	Разом	102 (100%)	125 (100%)

Кількісний розподіл адвербіальних ФО з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах представлений у Таблиці 1.

Горизонтальне прочитання таблиці демонструє продуктивність кожної структурної моделі в досліджуваних мовах, вертикальне прочитання вказує на аналізовані мови.

В результаті аналізу виявлено 12 структурних моделей англійської мови та 11 структурних моделей української мови, 6 з яких є ізоморфними. Українські адвербіальні фразеологізми вдвічі численніші, що може вказувати як на більш поширену практику вираження адвербіальних відношень за допомогою ФО, так і на різні підходи до укладання фразеологічних словників в аналізованих мовах, оскільки українські лексикографи подають фразеологізми, що можуть вживатися з різними дієсловами як адвербіальні, вказуючи ці дієслова у тлумаченні виразу як можливі колокації. Натомість англійські фразеологічні словники фіксують дієслова як частину ФО, зазначаючи можливі лексичні варіанти таких фразеологізмів.

Висновки. Проведений аналіз свідчить про існування як ізоморфних, так і аломорфних структурних моделей адвербіальних ФО з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах. Найпродуктивніші структурні моделі обох аналізованих мов є ізоморфними, що може свідчити про спільні підходи носіїв аналізованих мов до висловлення адвербіального значення.

Значні структурні відмінності можна частково пояснити різноструктурністю аналізованих мов, оскільки їхні граматичні правила значно відрізняються, допускаючи певні граматичні явища в одній мові (зокрема вираження адвербіального значення складним словом в англійській мові), що виявилось на матеріалі дослідження в українській. Натомість в українській мові можлива позиція залежної частини виразу щодо головного слова в дієприкметникових зворотах.

Перспективними є дослідження ФО з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах, які мають структуру речення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології. Харків : Вища школа, 1987. 135 с.
2. Денисова А. С. Семантика та структура фразеологізмів на позначення відчуттів людини. Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових праць. Філологічні науки. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2015. № 1. С. 364–370.
3. Спіфанцева Л. А. Структура фразеологічних одиниць біблійного походження в сучасній німецькій мові. *Культура народів Причорномор'я*, 2009. № 1 (168). С. 248–249.
4. Жарікова Ю. В., Олійник Ю. В. Структурно-семантичні особливості адвербіальних фразеологізмів новогрецької, української та англійської мов. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія*. 2018. Вип. 19. С. 231–237.
5. Іваницька Н. Б. Міжмовна синтагматика дієслів у проєкції на предикативно-адвербіальну реченнєву модель оцінної семантики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2017. Вип. 1(85). С. 40–45.
6. Трофімова О. В. Структура фразеологізмів на позначення негативних емоцій в англійській та українській мовах. *Лінгвістичні студії*. 2013. Вип. 26. С. 140–145.
7. Spasić D., Babić-Antić J., Spasić-Stojković M. Adverb or adverbial phrases: Structure, meaning, function Zbornik Radova Učiteljskog Fakulteta Prizren-Leopoldović. 2015. № 9. С. 177–191.

REFERENCES

1. Alefirenko M. F. Teoretychni pytannja frazeologhiji. [Theoretical Issues of Idioms] Kharkiv : Vyshha shkola, 1987. 135 p. [in Ukrainian].
2. Denysova A. S. Semantyka ta struktura frazeologhizmiv na poznachennja vidchuttiv ljudyny. [Semantics and Structure of Idioms Denoting Person's Feelings]. Visnyk Zaporizkoghho nacionaljnoghho univertytetu : zbirnyk naukovykh pracj. Filologhichni nauky. Zaporizhzhja : Zaporizkyj nacionaljnyj univertytet, 2015. № 1. P. 364–370 [in Ukrainian].
3. Jepifanceva L. A. Struktura frazeologhichnykh odyncyj biblijnoghho pokhodzhennja v suchasnij nimeckij movi. [The Structure of Biblical Idioms in the Modern German Language] Kuljtura narodov Prychernomorjja, 2009. № 1 (168). P. 248–249 [in Ukrainian].
4. Zharikova Ju. V. Olijnyk Ju. V. Strukturno-semantychni osoblyvosti adverbialjnykh frazeologhizmiv novoghrecjkoi, ukrajinsjkoi ta anghlijsjkoi mov. [Structural Peculiarities of Adverbial Idioms of the Romaic, Ukrainian and English Languages]. Visnyk Mariupoljskoghho derzhavnoghho univertytetu. Serija: Filologhija. 2018. №. 19. P. 231–237 [in Ukrainian].

5. Ivanycjka N. B. Mizhmovna syntagmatyka dijesliv u proekciji na predykatyvno-adverbialjnu rechennjevu modelj ocinnoji semantyky. [Interlingual Syntagmatics of Verbs in the Projection on the Predicative-Adverbial Sentence Models of the Evaluative Semantics]. Visnyk Zhytomyrskogho derzhavnogho universytetu imeni Ivana Franka. Zhytomyr, 2017. № 1 (85). P. 40–45 [in Ukrainian].
6. Trofimova O. V. Struktura frazeologhizmiv na poznachennja neghatyvnykh emocij v anghlijskij ta ukrajinskij movakh. [The Structure of Idioms Denoting Negative Emotions in the Ukrainian and English Languages]. Linghivistychni studiji. 2013. № 26. P. 140–145 [in Ukrainian].
7. Spasić D., Babić-Antić J., Spasić-Stojković M. Adverb or adverbial phrases: Structure, meaning, function Zbornik Radova Učiteljskog Fakulteta Prizren-Leposavić. 2015. № 9. C. 177–191.

Олена КАРАСЬ,

orcid.org/0000-0001-7192-9835

*аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(Глухів, Сумська область, Україна) elenakaras1509@ukr.net*

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА – ОСНОВА РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено спробу довести, що мовленнєва культура є основою становлення і розвитку української мовної особистості. На підставі аналізу лексикографічних джерел, наукових праць лінгвістів, дидактів з'ясовано сутність поняття «мовленнєва культура» в структурі синтаксичної семантики взаємопов'язаних лексем «мовленнєвий» і «культура», що утворюють словосполучення-терміни «мовленнєва культура», «культура мовлення». Схиляємося до думки, що означені терміни не є тотожними. За планом змісту семантично глибшим є термін «культура мовлення», оскільки його сутність можна пояснювати на засадах діяльнісно-антропоцентричного підходу, отже, словосполучення набуває статусу концепту. Обґрунтовано, що мовленнєва культура засвідчує лінгвістичну компетентність як окремої особистості, так і багатьох мовців, водночас культура мовлення аналізує, досліджує стан лінгвістичної компетентності мовців конкретної епохи, певного часового періоду. Мовленнєва культура постає підґрунтям розвитку культури мовлення, основою формування мовної особистості. Формування української мовної особистості залежить від рівня засвоєння нею мовленнєвої культури, що має безпосередній вплив на розвиток її особистісних якостей, формування загальної культури, на ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин.

Доведено значущу роль історії філософсько-лінгвістичної думки щодо генези понять «культура мови», «культура мовлення», «українська мовна особистість». До уваги взято риторичку Стародавньої Греції, культуру монологічного мовлення Давнього Риму, мовленнєву культуру середньовічної доби Відродження, коротко проаналізовано погляди педагогів Я. Коменського, К. Ушинського, С. Русової на формування мовної особистості; з'ясовано сутність дослідження мовної культури Празьким лінгвістичним гуртком, зосереджено увагу на періодах виокремлення культури мови / мовлення в самостійну дисципліну.

Простежено сутність ортологічного підходу як варіативного аспекту функціонування норми до пояснення термінів «мовленнєва культура» і «культура мовлення».

Здійснено огляд теоретичних основ (60–90-ті р.р. XX ст.) щодо їх впливу на практичну мовно-мовленнєву діяльність особистості. Основними ознаками мовленнєвої культури особистості виділено: правильність (унормованість), чіткість, мовленнєве багатство, точність, «техніка пластичної виразності», раціоналізм мислення, ораторська майстерність.

Ключові слова: мовленнєва культура, культура мови, українська мовна особистість, ознаки мовленнєвої культури української мовної особистості.

Olena KARAS,

orcid.org/0000-0001-7192-9835

*Postgraduate Student at the Department of Professional Education
and Technology of Agricultural Production
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) elenakaras1509@ukr.net*

SPEECH CULTURE: THE BASIS OF DEVELOPMENT AND ESTABLISHMENT OF THE UKRAINIAN LANGUAGE PERSONALITY

The article attempts to prove that the speech culture is the basis for the formation and development of the Ukrainian language personality. On the basis of the analysis of lexicographic sources, scientific works of linguists, didactics found out the essence of the concept “speech culture” in the structure of syntactic semantic of interconnected lexemes “speech” and “culture”, which form the word-terms “speech culture”, “culture of speech”. We tend to think that these terms are not identical. In terms of content the term “culture of speech” is semantically deeper, since its essence can be explained on the basis of an activity-anthropocentric approach, so that the phrase acquires the status of a concept. It is substantiated, that speech culture attests to the linguistic competence of both individuals and many speakers, while the culture of speech analyzes, explores the state of linguistic competence of speakers of a particular era or a period of time. Speech culture is the basis for the development of culture of speech, the basis for the formation of a language personality. The formation of the Ukrainian language personality depends on the level of assimilation of the speech culture, which has a direct impact on the development of its personality, the formation of the general culture, on the effectiveness of its activity as a subject of social relations.

The significant role of the history of philosophical and linguistic thought concerning the genesis of the concepts of "culture of language", "culture of speech", "Ukrainian language personality" has been proved. The rhetoric of Ancient Greece, the culture of the monologic language of Ancient Rome, the language culture of the medieval Renaissance are taken into account, the views of teachers J. Komensky, K. Ushinsky, S. Rusova on the formation of language personality are briefly analyzed; the essence of the study of language culture is clarified by the Prague Linguistic Circle, the attention is focused on the periods of separation of the language / speech culture into an independent discipline.

The essence of the orthologic approach as a variational aspect of norm functioning to the interpretation of the terms "speech culture" and "culture of speech" is traced.

The theoretical foundations (60–90-ies of XX century) about their influence on the practical language-speech activity of the personality are reviewed. The main features of the speech culture of the personality are distinguished: correctness (normality), clarity, speech richness, accuracy, "technique of plastic expressiveness", rational thinking, oratorical skills.

Key words: *speech culture, culture of language, Ukrainian language personality, signs of speech culture of Ukrainian language personality.*

Постановка проблеми. Мовленнєва культура має велике національне і соціальне значення, оскільки забезпечує ефективне функціонування мови, високий рівень мовного спілкування, опляхетніє стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури українськомовної особистості та суспільства загалом. Через мовленнєву культуру відбувається культивування самої мови, її вдосконалення. Питання мовленнєвої культури, культури слова, культури мови, культури мовлення, ораторського мистецтва, вербальної та невербальної комунікації, становлення і розвитку мовної особистості цікавили людей із давніх часів. На кожному історичному етапі Україна виборювала своє право на існування та відстоювала українську мову як мову української нації.

Історія людства твориться засобами мови через спілкування, з огляду на що однією з провідних умов соціального прогресу суспільства є мовленнєва діяльність. Успіх мовленнєвої діяльності, її результативність передусім залежить від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури мови і мовлення комунікантів. Саме тому дослідження такого наукового феномена, як становлення українськомовної особистості, є актуальним, особливо в добу глобальної інформатизації та комп'ютеризації всіх сфер суспільного життя, формування суспільствознавства, яке неможливе без культури мовленнєвої діяльності.

Аналіз досліджень. В українському мовознавстві питань мовленнєвої культури та культури мови торкалися всі відомі граматисти (І. Вихованець, Я. Головацький, С. Єрмоленко, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький, Є. Тимченко та інші), лексикографи (Б. Грінченко, Є. Желехівський та інші), майстри художньо-поетичного слова (Леся Українка, І. Франко, М. Рильський, О. Гончар, М. Стельмах, Л. Костенко та інші). Дослідженням означеної проблеми займалися науковці Н. Бабич, Я. Рядович-Винницький, І. Кочан, А. Токарська, А. Капська, О. Муромцев, В. Жовтобрюх, Л. Головата, К. Климова, О. Кретьова, Н. Лесняк, Л. Луч-

кіна, Л. Савенкова, В. Каліш та інші. Значний внесок у вивчення мовної особистості зробили А. Богуш, В. Виноградов, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівський. У їх працях розглядається сутність поняття мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації. Однак проблема мовленнєвої культури як основи становлення української мовної особистості є дуже актуальною й нині та потребує подальшого дослідження. Це зумовлено схваленням нового Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», запровадженням оновленого Українського правопису, особливістю якого є варіативність окремих мовних норм, що підвищує зацікавленість до ортології української мови, посилення корпусної мовної політики у функціонуванні офіційно-ділової документації, термінологічної системи мови тощо.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття «мовленнєва культура» в діахронічному та синхронічному аспектах, дослідити роль мовленнєвої культури в розвитку і становленні української мовної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність поняття «мовленнєва культура» ґрунтується на дистрибутивному взаємозв'язку двох лексем в означеному словосполученні. Це спонукає до пояснення семантики обох слів: «мовленнєвий» і «культура».

У тлумачному словнику української мови зазначено, що мовленнєвий – це прикметник, утворений від слова «мовлення». За визначенням психолінгвістів, мовлення – це процес використання людиною мови для спілкування. Синонімами до мовлення є мовленнєва діяльність та мовленнєвий акт. Н. Дячук наголошує на тому, що «мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес створення та сприйняття висловлювань, що здійснюється за допомогою мовних засобів під

час взаємодії людей у різних мовленнєвих ситуаціях» (Дячук, 2015: 258). Мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності.

Слово культура (від лат. *cultura* – догляд, освіта, розвиток) означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створило людство протягом своєї історії. Культура – це те, що формує народ як націю, це звичаї і традиції, історія і духовність, це надбання держави. Оскільки мовлення людини – це прояв культури та засіб її вираження, виникло поняття мовленнєвої культури.

Термін «культура мовлення» з'являється в 60-ті роки ХХ століття після наукового розмежування лінгвістами, зокрема Ф. де Сосюром, поняття «мова» (абстрактна система, суспільний чинник) та «мовлення» (індивідуальний аспект мовної діяльності).

Сучасне трактування понять «мовленнєва культура», «культура мовлення», «культура мови», «мовна культура», «мовно-мовленнєва культура» зводиться до того, що це дотримання норм мовлення, а також правильне, точне, логічне, виразне, доцільне, свідоме використання засобів мови залежно від обставин і мети спілкування.

Аналіз наукових розвідок дає підстави констатувати, що поняття «мовленнєва культура» та «культура мовлення» здебільшого не розмежовують, а отожднюють їх, тому послуговуються ними як дублетними синоніми. Водночас обґрунтовується й така думка, що поняття «мовленнєва культура» ширше від поняття «культура мовлення», оскільки відображає не тільки нормативний мовленнєвий аспект, а й особистісні, індивідуальні особливості людини. Схиляємося до думки, що за планом змісту термін «культура мовлення» є семантично повнішим, оскільки його сутність можна пояснювати на засадах діяльнісно-антропологічного підходу, що дає змогу встановити і простежити взаємозв'язок смислу з культурно-історичним буттям держави і нації, її становлення через мовленнєве спілкування кожної окремої особистості за допомогою державної мови. З огляду на це термін «культура мовлення» набуває статусу концепту, оскільки у своєму змісті акумулює ключові концепти поняття «культура», які трансформуються і сприймаються особистістю за допомогою мовлення. Саме концептуальне термінологічне словосполучення відображено у заголовках підручників із «Культури мовлення».

Термін «мовленнєва культура» є гіпонімічним, оскільки може конкретизувати сутність поняття «культура мовлення», яке набуває статусу гіпероніма, отже, аналізовані дефініції перебувають у родо-видових відношеннях. Мовленнєва культура

засвідчує лінгвістичну компетентність як окремої особистості, так і багатьох мовців, водночас культура мовлення аналізує, досліджує стан лінгвістичної компетентності мовців конкретної епохи, часового періоду, є основою дослідження стану функціонування мови, розвитку мовленнєвої поведінки, мовного виховання в суспільстві. Мовленнєва культура постає підґрунтям формування високої культури мовлення.

На думку Р. Зорівчак, «висока культура мовлення – це, по-перше, постійна інтенсивна робота думки, спрямованої на те, щоб висловитися якнайчіткіше, якнайправильніше. По-друге, це часто відмова від улюблених висловів, якщо вони недоречні; це забуття власного «я», власних амбіцій заради рідного слова цілої нації» (Зорівчак, 2008: 16).

Дослідниця зазначає, що «стежити за культурою власного мовлення – це бути дуже уважним до лексики та сполучуваності слів, до морфології та синтаксису, до власної вимови та наголосу» (Зорівчак, 2008: 16), це формувати власну мовленнєву культуру. Означене спонукає до постійного прагнення досконало володіти правильним, виразним, доречним мовленням у будь-якій ситуації спілкування, до мотивації мовленнєвої поведінки, яка згодом постає «візитівкою» для мовної особистості.

За визначенням А. Богуш, мовна особистість – це «високорозвинена особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» (Богуш, 2008: 36).

С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор досліджуване нами поняття пояснюють дещо ширше: «поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі. Творчий підхід і рівень мовної компетенції стимулюють мовну особистість до вдосконалення мови, розвитку мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових, ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності» (Єрмоленко, 2001: 93).

Отже, українська мовна особистість – це особистість, яка формується та розвивається під впливом засвоєної нею мовленнєвої культури на її особисті якості та культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин.

Історичний аналіз формування уявлень про мовленнєву культуру мовної особистості в історії філософсько-лінгвістичної думки та естетичного виховання свідчить, що величезною скарбницею мовленнєвого досвіду багатьох поколінь є живе слово народу, фольклорне багатство. У народних прислів'ях, приказках закарбовані уявлення про закони моралі та поведінки, про красу людського мовлення.

«Батьківщина красномовства» – Давня Греція – в уявленні про ідеальну людину включала необхідність віртуозності у володінні словом, винахідливість, гострий розум. Значення слова, мовленнєвої культури у виявленні інтелектуального багатства кожної особистості підкреслювали Сократ, Марк Фабій Квінтіліан, Цицерон та інші. Крізь віки залишився відомий вислів Сократа «Заговори, щоб я тебе побачив».

Грецьке трактування мовленнєвої культури передусім пов'язане із поняттям «риторика». Риторика в Стародавній Греції трактували як «мистецтво переконання, мистецтво прикрашання (красномовства)».

Одна з найважливіших праць, присвячених мовленнєвій культурі, належить Аристотелю. У своїй роботі «Риторика» він розкриває технічний бік красномовства, аналізує особливості оратора, елементи мови: «мова складається з трьох елементів: із самого оратора, із предмета, про який він говорить, і з особи, до якої він звертається, вона і є кінцевою метою всього (я розумію слухача)» (Платонова, 1894: 15).

Антична риторика накопичила значний арсенал різноманітних прийомів та засобів переконання. Вагомим внеском у риторика стали розроблені Аристотелем три види засобів переконання: логічні докази, моральні докази (довіра до оратора) та емоційні впливи (Гаспаров, 1978).

Найяскравіший приклад оволодіння технікою і культурою мови в Стародавній Греції демонстрував Демосфен. Він довів свою ораторську техніку до досконалості, його мовлення характеризувалося яскравістю, чіткістю, емоційністю, психологічним впливом на слухачів. Демосфен розробив спеціальну методику оволодіння культурою промови: нечітку вимову шиплячих звуків долали шляхом вкладання камінців у рот під час читання уривків, при цьому голос зміцнювався, а психологічний ефект досягався жестикуляцією. Філософ

приділяв велику увагу техніці пластичної виразності, тому коли його запитали, що необхідно хорошему ораторові, він відповів: «Жести, жести, жести» (Орлов, 1898: 44).

У V ст. до н. е. формується культура монологічного мовлення, завданням якого вважалося роз'яснення, спонукання до мислення, рішень, дій. При цьому «тішення слухачів» новою і сміливою думкою, високими і шляхетними почуттями вважалося найважливішим завданням оратора. Вираз “vox populi” (лат. «голос народу») у Давньому Римі відображав шанобливе ставлення до громадської думки.

Мовленнєва культура середньовічної епохи характеризувалася строгістю. За добу Відродження критерієм визнання культури людини у світі була широка художня освіта в поєднанні із умінням говорити. Філософія та ідеологія Просвітництва характеризувалися раціоналізмом мислення і, відповідно, цінували розсудливість та обачність мовлення людини, культ точного, чіткого слова, дидактичність та прямотинійність усного та письмового мовлення. Натомість вишукана розкіш бароко зумовила містицизм, екзальтованість мовленнєвої поведінки, певне зниження вимог до точності, виваженості мовленнєвої культури особистості. Цивілізація індустріальної епохи ствердила реалістичне світосприйняття і, як наслідок, прямотинійність, однозначність мовлення. Одне з основних завдань освіти того часу – розвиток комунікаційних здібностей. Невипадково у XII–XIII ст. з'являються перші університети, які стали центрами виховання інтелектуальної еліти, здатної нестандартно мислити, оригінально вирішувати проблеми, розвивати свій потенціал, чому сприяла підготовка у сфері мовленнєвої культури.

Період з кінця XIV до початку XVI ст. – час боротьби за збереження культурної самобутності України, подальшого формування української народності та культури слова. Така ситуація була спричинена постійними нападами турків і татар, що гальмувало розвиток української культури та мовної культури зокрема.

Великий вплив на розвиток культури мови наприкінці XV ст. спричинило виникнення в Кракові та Чорногорії східнослов'янського друкування кирилицею.

У XVI–XIX ст. зарубіжні педагоги, письменники-філософи: Д. Дідро, А. Дистервег, Мішель де Монтень, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, відзначають значення мовленнєвої культури в діяльності педагога.

Основоположник педагогічної науки епохи Просвітництва (XVII ст.) Я. Коменський визначав

навчання людини як «мистецтво мистецтв». Педагог, на його думку, повинен бути людиною високої культури, енциклопедично освіченою, і, що дуже важливо, досконало володіти мистецтвом слова (Коменський, 1955).

У XIX ст. у вітчизняній лінгвістиці та педагогіці питання мовленнєвої культури та формування мовної особистості розглядалися переважно крізь призму риторики. К. Ушинський, видатний вітчизняний педагог, виступав палким захисником рідномовності навчання, уважав провідним засобом виховання особистості саме мову, називав мовленнєву здатність Божим даром, дивом людської природи. «Щоб володіти культурою мови, за К. Ушинським, необхідно саморозвиватися, систематично збагачувати свої знання і практичний досвід» (Ушинський, 1948: 245).

С. Русова розглядала мову як соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення внутрішнього світу, для сприйняття нового безмежного знання. Слушними є її поради щодо мовлення педагогів, яке «має бути змістовним..., багатим, насиченим синонімами, антонімами, образними, літературними і народними висловами (осінь золотиста, ласкава, чудова; берізоньки-сестроньки; сніжинки-пушинки; очі, як озерця, виглядають у кожного із серця» (Русова, 1997: 209).

В. Сухомлинський підкреслював тісний взаємозв'язок мовленнєвої культури з естетичною та інтелектуальною культурою особистості молодшого школяра.

Як засвідчив аналіз історико-педагогічних джерел, питання мовленнєвої культури досить часто заміщувались питаннями риторичної підготовки, певною утилітарністю мовленнєвого розвитку особистості.

В україністиці проблеми культури мови (термін мовлення фактично ще не функціонував) були в центрі наукових студій багатьох учених і культурних діячів кінця XIX – поч. XX ст.: І. Верхратського, В. Ганцова, М. Гладкого, В. Гнатюка, О. Курило, І. Огієнка, Олени Пчілки, О. Синявського, М. Сулими, Лесі Українки, І. Франка та інших. Дослідники і письменники зверталися до таких аспектів мовної культури, як зв'язок із загальною культурою людини, духовністю суспільства, нормування мови, проблема іншомовних запозичень і новотворів, культура мови перекладу, зв'язок культури мови з лексикографією тощо.

Термін «мовна культура» безпосередньо пов'язаний із розвитком теорії літературних мов, яка розроблялася, зокрема, у чеському мовознавстві в 30-ті роки XX ст. У Празькому лінгвістичному гуртку досить плідно було застосовано

функціональний підхід до вивчення літературної мови та сформульовано теоретичні засади культури чеської мови. Празькі вчені (Б. Гавранек, В. Матезіус, Б. Трнка) висунули своє розуміння суті літературної мови, обґрунтували теорію мовної норми і кодифікації, розробили теорію мовних стилів, застосували функціональний підхід до стилю.

У вступі до доповіді, виголошеної на IV лінгвістичному з'їзді в Копенгагені 1936 року, Б. Гавранек поставив питання, чи є взагалі мовна норма, нормування літературної мови і мовна культура предметом лінгвістичного вивчення, чи належить їй дослідження до наукових лінгвістичних завдань? У згаданій доповіді він ствердно відповів на це запитання. Празькі мовознавці, окресливши коло проблем мовної культури, наголосили на свідомому «перетворенні мови як простого засобу, простого представника об'єктивного світу, у самостійний об'єкт нашої уваги, наших роздумів, наших емоцій» (Гавранек, 1935: 2).

Поняття мовної культури передусім розглядалося як удосконалення літературної мови, у ширшому плані – як культура вираження й передачі думок. Заслугою лінгвістики 30-х років був зроблений погляд на мовну культуру як на мовну діяльність, як свідому цілеспрямовану турботу про літературну мову; одночасно враховувалася й мета цієї діяльності, тобто сама культивована мова, а також «мовна культура тих, хто користується літературною мовою», тобто носіїв мови. Ця багатоаспектність поняття і багатозначність терміна спричинилися до спроб диференціювати в понятійному і термінологічному відношеннях широке поняття мовної культури. Зокрема, розрізняють рівень мови і рівень мовлення, а також стан мови і мовну діяльність. Відповідно, кваліфікують поняття мовної і мовленнєвої культури, розмежовуючи стан мови, її системи і норми з урахуванням властивих їй комунікативних завдань, а також стан і рівень комунікації в певний час і в конкретному суспільстві. Інший аспект – культура мови як культивування (удосконалення) мови і мовних висловлювань.

У працях чеських і словацьких мовознавців (Кондрашов, 1988) виділено чотири кола явищ, які входять у різному обсязі в поняття мовної культури: а) явища, що стосуються мови, – йдеться про мовну культуру у власному значенні цього слова; б) явища, що стосуються мовлення, – інколи цей аспект диференціюється і термінологічно, і тоді йдеться про культуру мовлення. Причому в обох сферах (у сфері мови і мовлення) розрізняють культуру як стан, рівень (мови і мовлення) і куль-

туру як діяльність, тобто культивування (удосконалення) мови і мовлення.

У 60-х рр. ХХ ст. О. Ахманова, Ю. Бельчиков, В. Веселітський запропонували нову наукову лінгвістичну дисципліну – ортологію. За її основну категорію визнано категорію варіантності (Ахманова, Бельчиков, Веселітський, 1960: 35). С. Харченко зазначає, що «ортологічний підхід не одержав подальшого розвитку, проте зумовив посилення уваги до категорії варіантності (у межах нормативності)» (Харченко, 2016).

А. Загнітко характеризує ортологію як наукову дисципліну, що «займається вивченням категорії варіантності, аналізом співіснування паралельних способів вираження... Основною категорією ортології є категорія варіантності» (Загнітко, 1998: 141).

На нашу думку, таке визначення ортології пояснює паралельне існування в мовознавстві двох термінів «мовленнєва культура» і «культура мовлення», які як родо-видові семантичні явища недоцільно ототожнювати, про що мовилося вище. В ортологічному аспекті їх функція спрямована на дослідження варіативних мовних одиниць у різностильовій комунікації.

Починаючи з 60-х років, з часу виокремлення культури мови / мовлення в самостійну дисципліну, українські вчені розробляють теоретичні проблеми культури мови / мовлення, що мають впливати на практичну мовно-мовленнєву діяльність особистості: поняття культури мови (Н. Бабич, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пилинський), мовної норми (С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, Н. Карікова, Т. Коць, Т. Мельник, М. Пилинський, В. Русанівський, Л. Струганець, З. Франко, О. Черемська, Г. Яворська). Переважає практичний, інструктивно-регулятивний аспект мовних порад (Б. Антоненко-Давидович, С. Бирик, І. Вихованець, К. Городенська, С. Єрмоленко, А. Коваль, К. Ленець, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Сербенська, Г. Сюта, Є. Чак та інші).

Інститут мовознавства імені О. Потебні АН УРСР завжди віддавав належне проблемам мовленнєвої культури, української мовної особистості, пропаганді літературних норм. Узвичаєнню правильної вимови сприяв словник «Українська літературна вимова і наголос» (1973), а норм слововжитку – довідник «Культура української мови» (1990). Із 1967 року Інститут почав видавати спеціальний міжвідомчий збірник «Питання мовної культури» (тепер виходить під назвою «Культура слова»), у якому багато публікацій, присвячених українській мовленнєвій культурі та її ролі у формуванні мовної особистості українця. Тепер цей збірник видає Інститут української мови НАН України.

Починаючи з другої половини ХХ ст. публікуються навчальні посібники, практичні посіб-

ники, підручники, монографії, словники, періодичні видання, статті, розділи в журналах, у яких висвітлюються проблеми мовленнєвої культури, культури мовлення, культури сучасної української мови, культури мовленнєвої комунікації. Культурі мовлення та мови присвячуються спеціальні радіо- і телепередачі, що сприяють розвитку і становленню української мовної особистості.

Значущий внесок у розвиток культури українськомовної особистості простежується в працях С. Єрмоленко, С. Караванського, Н. Клименко, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Пономарева, О. Сербенської, Є. Чак та інших мовознавців.

У 90-х роках ХХ ст. до навчальних планів закладів вищої освіти, і педагогічних зокрема, було введено дисципліни «Культура української мови за професійним спрямуванням», «Культура ділового українського мовлення», «Документознавство», що стало підґрунтям виникнення документознавчої освіти та окремої спеціальності 015 Професійна освіта (Документознавство), яка за своїм змістом спрямована на підготовку фахівця в галузі професійної освіти та сумісно за спеціалізацією документознавства. Оскільки ця спеціальність нині лише набирає обертів, проблема формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців професійної освіти із документознавства є актуальною і потребує глибокого дослідження.

Мовленнєва культура починається із самоусвідомлення мовленнєвої особистості. Вона зароджується і розвивається там, де носіям національної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймається їх мова в різних суспільних середовищах, а також у контексті інших мов.

У сучасних дослідженнях з мовленнєвої культури функціонують такі наукові поняття, як «лінгвоекотологія», «еколінгвістика» та «екологія мовленнєвого середовища». Науковці (О. Бондар, О. Жихарева, Т. Ковалевська, С. Овсейчик, О. Сербенська та інші) зосереджують увагу на дослідженні шляхів захисту мови та мовлення від руйнування, ушкодження, псування на всіх рівнях.

За допомогою мови відбувається важливий процес самоідентифікації українців, формування гармонійної особистості. Основа формування мовної особистості – розвиток індивідуальних якостей мовотворчості, забезпечення вільного самовираження, виховання національно зорієнтованого світогляду. Ставлення до української мови, народу, країни є яскравим свідченням національної свідомості й рівня культури, цивілізованості людини.

Висновки. Мовленнєва культура сприймалася як вагомий і невіддільний складник розвитку та формування загальної культури особистості на всіх етапах становлення суспільства. Основними ознаками мовленнєвої культури особистості є: правильність (унормованість), чіткість, мовлен-

неве багатство, точність, «техніка пластичної виразності», раціоналізм мислення, ораторська майстерність.

Однією із основних умов формування соціально активної, культурної та духовно багатой мовної особистості є набуття нею мовної компетентності, здатностей вільно та грамотно спілкуватися українською мовою. Досконале володіння мовленнєвою культурою дає можливість особистості розвивати свою думку, самореалізуватися,

зростати інтелектуально, культурно, фахово, є основою психологічної впевненості, життєвої рівноваги й опори. Отже, одним із найголовніших завдань сучасної освіти є розвиток і становлення української мовної особистості через формування в неї високої мовленнєвої культури.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в детальному аналізі підходів до тлумачення поняття «мовленнєва культура» у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Havranek B. Uvodem. *Slovo a slovesnost*. 1935. № 1. S. 1.
2. Аристотель и античная литература / под ред. М. Л. Гаспарова. М., 1978. 320 с.
3. Ахманова О. С., Бельчиков Ю. А., Веселитский В. В. К вопросу о «правильности» речи. *Вопросы языкознания*. 1960. № 2. С. 35–42.
4. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
5. Дячук Н. В. Реалії мовленнєвої діяльності: психолінгвістичний підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2015. Вип. 58. С. 257–260.
6. Єрмоленко С. Я., Бибиц С. П., Тодор О. Г. Українська мова : короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ, 2001. 222 с.
7. Зорівчак Р. П. Боліти болем слова нашого... : поради мовознавця. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 176 с.
8. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз. 1955. 651 с.
9. НЗЛ – Новое в зарубежной лингвистике: Выпуск 20: Теория литературного языка в работах ученых УССР : Сборник. Перевод с чешск. и словац. / состав. и ред. Н. А. Кондрашов. Москва : Прогресс. 1988. 320 с.
10. Орлов Е. Н. Демосфен и Цицерон. Их жизнь и деятельность. Санкт-Петербург : типография «Общественная польза». 1898. 88 с.
11. «Риторика» Аристотеля / Пер. с греч. И. Платоновой. С.-Петербург : типография В. С. Балашова. 1894. 204 с.
12. Русова С. Вибрані педагогічні твори : У 2-х кн., Кн. 1 / За ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. Київ : Либідь, 1997. 278 с.
13. Українська мова : словник-довідник / А. П. Загнітко, В. Д. Познанська, З. Л. Омельченко, В. В. Мозгунов та інші. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1998. 144 с.
14. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т.3. М-Л. : Изд-во АПН РСФСР. 1948. 692 с.
15. Харченко С. В. Культура мови – Ортологія – Нормативістика. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки*. 2016. Вип. 257. С. 25–32.

REFERENCES

1. Havranek B. Uvodem [Introduction]. *Word and literature*. 1935. № 1. S. 1 [in Czech].
2. Aristotel i antichnaya literatura [Aristotel and ancient literature] / pod red. M. L. Hasparova. M., 1978. 320 s. [in Russian].
3. Akhmanova O. S., Belchikov Yu. A., Veselitskiy V. V. K voprosu o “pravilnosti” rechi [On the issue of “correctness” of speech]. *Questions of linguistics*. 1960. № 2. S. 35–42 [in Russian].
4. Bogush A. M. Formuvannya movnoyi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh: monohrafiya [Formation of linguistic personality at different age stages: a monograph]. *Odesa : PNC APN Ukrayiny*, 2008. 272 s. [in Ukrainian].
5. Dyachuk N. V. Realiiy movlennyevoyi diyalnosti: psikholinhvistychnyy pidkhd [Realities of speech activity: a psycholinguistic approach]. *Scientific notes of the Ostroh Academy National University. Series: Philological*. 2015. Vyp. 58. S. 257–260 [in Ukrainian].
6. Yermolenko S. Ya., Bybyk S. P., Todor O. H. Ukrayinska mova : korotkyy tlmachnyy slovnyk lnhvistychnykh terminiv [Ukrainian language: a short explanatory dictionary of linguistic terms]. K., 2001. 222 s. [in Ukrainian].
7. Zorivchak R. P. Bolity bolem slova nashoho... : porady movoznavtsya [The pain of the pain of our word...: the advice of a linguist]. *Ternopil: Mandrivets*, 2008. 176 s. [in Ukrainian].
8. Komenskiy Ya. A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical essays]. *Moscow : Uchpedgiz*. 1955. 651 s. [in Russian].
9. NZL – Novoe v zarubezhnoy lingvistike: Vypusk 20: Teoriya literaturnogo yazyka v rabotakh uchenykh USSR: Sbornik [NZL - New in foreign linguistics: Issue 20: Literary language theory in the works of USSR scientists: Collection]. *Perevod s cheshsk. i slovats. / sostav. i red. N. A. Kondrashov*. *Moscow : Progress*. 1988. 320 s. [in Russian].
10. Orlov E. N. Demosfen i Tsitseron. Ikh zhizn i deyatelnost [Demosfen and Tsitseron. Their life and activities]. *S.-Peterburg : tipografiya “Obshchestvennaya polza”*. 1898. 88 s. [in Russian].
11. “Ritorika” Aristotelya [Aristotle’s “Rhetoric”] / Per. s grech. I. Platonovoy. S.-Peterburg : tipografiya V. S. Balashova. 1894. 204 s. [in Russian].
12. Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory : U 2-kh kn. [Selected Pedagogical Works: In 2 books], Kn. 1 / Za red. YE. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. *Kyiv: Lybid*, 1997. 278 s. [in Ukrainian].
13. Ukrayinska mova : slovnik-dovidnyk [Ukrainian language: reference book] / A. P. Zagnitko, V. D. Poznyanska, Z. L. Omelchenko, V. V. Mozhunov ta in. *Donetsk : Tsentridgotovky abiturientiv*, 1998. 144 s. [in Ukrainian].
14. Ushinskiy K. D. Sobranie sochineniy : v 11 t. T.3 [Collection of works: in 11 vols. Vol. 3]. *M-L. : Izd-vo APN RSFSR*. 1948. 692 s. [in Russian].
15. Kharchenko S. V. Kultura movy – Ortolohiya – Normatyvistyka [Culture of Language – Orthology – Normativistics]. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Philological Sciences*. 2016. Vyp. 257. S. 25–32 [in Ukrainian].

УДК 821.161.2:82.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208628>**Юлія КОВАЛЬЧУК,***orcid.org/0000-0002-1327-1358**аспірантка кафедри українського літературознавства та компаративістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) prujmakjula@ukr.net***ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ В ОПОВІДАННІ
«АСКОЛЬДОВА МОГИЛА» ЗБІРКИ «ЛЕГЕНДИ СТАРОКИЇВСЬКІ»
НАТАЛЕНИ КОРОЛЕВИ**

У статті проаналізовані літописні та усні джерела, якими послуговувалася при написанні оповідання «Аскольдова могила» в збірці «Легенди старокіївські» мало відома неординарна письменниця української діаспори Наталена Королева. Ґрунтовно вивчені та висвітлені версії з різних історично підтверджених і не підтверджених джерел виникнення урочища Аскольдова могила як історичної визначної пам'ятки Києва. В основу дослідження покладено літопис «Повість минулих літ» як провідне джерело інформації.

Достеменно розкрито історичну постать Аскольда: його походження, часи життя та діяльності. Це дослідження поринає в глибокі історичні межі часів Київської Русі, впровадження на Русі християнства, князівські міжусобні війни. В статті розглядаються негативні наслідки міжусобиць між братами за престол, а також ймовірність збереження святинь давнини та місць поховання історичних постатей Київської Русі.

У статті звертається увага на віртуозне поєднання авторкою язичницького та християнського світосприйняття з виокремленням однієї загальної проблеми для вирішення – братовбивства та утвердження християнських канонів. З'ясовані періоджерела та історичні осередки на місці Аскольдової могили – Никольського монастиря, досліджено походження його назви.

Ставляться акценти на синтезі літературних та усних джерел для з'ясування інформації про Аскольда як історичної постаті впливу та значення його діяльності для розвитку Київської Русі, розвитку храмубудування після прийняття християнства та утвердження авторитету держави від найдавніших часів до сьогодення. Розкрито суть і художній замисел написання цього оповідання авторкою для подальшого розвитку української літератури та літературного спадку для її наступників.

Акцентовано увагу на віртуозній майстерності письменниці поєднувати історичні факти та вимисли для створення загальної реально-фантастичної картини художнього твору та поринання кожного реципієнта в свій особистий «дивосвіт» від прочитаного.

Ключові слова: сюжетні перевтілення, всесвітні обрії, Київська Русь, християнство, хронограф, інтерпретація.

Yulia KOVALCHUK,*orcid.org/0000-0002-1327-1358**Postgraduate Student at the Department
of Ukrainian Literary Studies and Comparatives
of Ivan Franko Zhytomyr State University
(Zhytomyr, Ukraine) prujmakjula@ukr.net***INTERPRETATION OF LITERARY SOURCES IN “ASKOLD’S GRAVE”
FROM THE COLLEKTION “LEGENDS OF OLD KIEV”
BY NATALENA KOROLEVA**

This article analyzes the chronicle and oral sources used in writing the story “Askold’s Tomb” in the collection “Legends of Old Keiv” by the famous writer of the Ukrainian diaspora Natalia Koroleva. Thoroughly studied and highlighted different versions of different historically confirmed and unconfirmed sources of the appearance of the Askoldov grave as a historical landmark of Kyiv. The study is based on the chronicle “The Story of Past Years” as a leading source of information.

The historical figure of Askold has been disclosed: his origin, his life and his activities. This study plunges into the deep historical boundaries of the times of Kievan Rus, the introduction of Christianity in Russia, and princely internecine wars. The article deals with the negative imprints between the war between the brothers for the throne, as well as the likelihood of preserving the shrines of antiquity and burial places of historical figures of Kievan Rus.

The article draws attention to the virtuoso combination of the pagan and Christian worldview, highlighting one common problem to solve – the brotherhood and the establishment of Christian canons. The primary sources and historical centers at the site of Askold’s Tomb, the Mykola Monastery, have been elucidated. The origin of the name is investigated.

Emphasis is placed on the synthesis of literary and oral sources to elucidate Askold as a historical figure of influence and the significance of his activities for the development of Kievan Rus, the development of temple building after Christianity, and the establishment of the authority of the state from ancient times to the present. The essence and the artistic intent of writing this story are revealed to the author for the further development of Ukrainian literature and literary heritage for her successors.

The author focuses on the masterly skill of the writer to combine historical facts and inventions to create a generally realistic picture of the work of art and immersion of each recipient in their personal "wonder" from the read.

Key words: story reincarnations, world horizons, Kievan Rus, Christianity, chronograph.

Постановка проблеми. Перша половина ХХ століття для української літератури – це складний, насичений і суперечливий період. Письменники цієї доби й нині не всі отримали належне визнання на рідних землях, особливо ті, кому довелося емігрувати. До таких митців належить і Наталена Королева. Ця талановита, різнобічно розвинена, неординарна, креативна особистість, напівіспанка-напівполячка, емігрантка з українським корінням хоч і прийшла в українську літературу у досить зрілому віці, та залишила неабиякий слід для її розвитку та піднесення до європейського рівня. Авторка говорила: «Саме мій чоловік вивів мене «з інших далеких шляхів на шлях українського письменства» (Ковалів, 2019: 69).

Тільки в 1988 році ми дізналися про Наталену Королеву, творчість якої могла б стати окрасою будь-якої розвиненої європейської літератури. Наталена Королева – видатне явище в історії української літератури. Вона внесла в українську прозу нові теми з античного й європейського світу (Мишанич, 1997: 84). Вона виявляла великий інтерес до античних та історичних фабул, української дійсності, чим і зумовлюється актуальність цього дослідження. Її різножанрова проза просякнута християнським світоглядом. Ідеалами в її творчості є любов, добро і щастя людини.

Аналіз досліджень. Останнім часом зріс інтерес до історичного минулого, заповнюються прогалини в українській літературі. Прозовий доробок Наталени Королеви, зокрема збірку оповідань «Легенди старокиївські», досліджували літературознавці С. Аверінцев, В. Антофійчук, Р. Барт, М. Бахтін, А. Боннар, В. Горан, М. Еліад, М. Кемпбел, О. Кун, О. Лосєв, Ю. Лотман, Є. Мелетинський, Ф. Ніцше, А. Нямцу, Я. Поліщук, В. Топоров, О. Турган, Н. Фрай, Дж. Фрезер, О. Фрейденберг, З. Фройд, К.Г. Юнг тощо; а також сучасні українські літературознавці: І. Набитович, О. Мишанич, І. Голубовська, Ю. Ковалів та інші.

Нині необхідно дослідити, проаналізувати коло міфологем та історичних образів, які виступають домінантами авторської творчості. Адже комплексного дослідження збірки письменниці «Легенди старокиївські», яке б акцентувало увагу саме на міфологічних і літературних джерелах написання,

немає. Доречно дослідити шляхи й особливості рецепції образів античних богів і богинь, героїв, історичних персоналій, античних реалій.

Мета статті – аналіз шляхів інтерпретації історичних літературних і наукових джерел, мотивів та образів у створенні «дивосвітів» (О. Мишанич) прози Наталени Королеви.

Мета зумовлює розв'язання таких завдань: проаналізувати особливості рецепції образів історичних персоналій у творчості авторки; описати основні етапи засвоєння староруської спадщини українською літературою, починаючи від найдавніших часів і Київської Русі; дослідити джерела формування й особливості світогляду письменниці, які зумовили рецепцію й трансформацію історичних мотивів і образів.

Виклад основного матеріалу. Опрацьовуючи історичні та біблійні теми, письменниця свідомо обходила теми української історії, але намагалася бодай якимись невидимими гранями пов'язати світ стародавніх Скіфії, Русі й України. Наталена Королева знайшла в українській літературі свій індивідуальний художній світ, для якого характерний симбіоз східних і західних культур, язичництва і християнства, синтез романських, арабських, греко-римських, візантійських і слов'янських світів (Мишанич, 1997: 84).

Письменниця застосовувала середньовічну легенду за фабульну канву, її цікавило не дотримання достовірності фактів і подій, а «порушення глибоких філософських проблем», інспірованих «історичних метафор» (О. Копач). Авторка інтерпретувала відомі античні легенди та історичні факти у свій індивідуальний творчий «мікрокосмос».

«Легенди старокиївські» – це двадцять п'ять оповідань, які умовно можна поділити на три структурно-тематичні групи: легенди грецького, скитського та слов'янського циклів. Це непересічне явище в українській літературі, де поєднано небуденні пригоди, широкі, відкриті інтелектуальні горизонти, шляхетне натхнення, вишукані стилі та різнобічний синтез античного й сучасного світобачення.

Письменниця не легковажить цікавістю змісту, однак на першому плані в неї людина з її

внутрішнім світом, радіщами і тривогами. Майже всі герої збірки одержимі високими ідеями служіння Богу та Батьківщині. Вони – одухотворення почуттям обов'язку. Такі мотиви чітко простежуються в оповіданні «Аскольдова могила» зі збірки «Легенди старокіївські», де проведена думка про перше хрещення Русі за часів правління князя Аскольда в Києві і його вбивства язичниками.

Наталена Королева добре знає й відчуває середньовічну духовність і зміло й переконливо проводить середньовічну «філософію історії», за якою все на землі впорядковано за єдиним законом: в людині борються два начала – добра і зла, людині ж дано добру волю вибору між ними (Мишанич, 1997: 96).

Оповідання «Аскольдова могила» – це яскрава інтерпретація історичних подій часів Київської Русі, яка переносить реципієнтів у нові незвідані світи. Літературний твір виконує своє функціональне призначення тільки тоді, коли входить у свідомість, уяву та емоційну сферу читача. Тоді відбувається його «присвоєння», якому передують своєрідний процес, що складається зі сприймання, розуміння та інтерпретації. Відома схема «автор-твір-читач» може бути реалізованою у завершеному вигляді за умови практичного осягнення і витлумачення змісту твору, переданого в певній художній формі (Білоус, 2012: 5).

Наталена Королева, звертаючись до такої історичної суперечливої постаті як Аскольд, вибудовує «авторську модель» сприйняття свого твору. Поняття «авторська інтерпретаційна модель» сприймалося б як більш доречне для позначення форми існування твору в свідомості автора, розгорнутого розуміння власного твору, а явище – наприклад вектором розгортання авторської інтерпретаційної моделі твору, її програмою (Астрахан, 2014: 292). Авторська інтерпретаційна модель акцентує увагу на зв'язку між трансформацією, яка відбувається зі словом у процесі художньої творчості, та специфічними якостями літературного твору, які дають підстави розглядати його як нове слово (Астрахан, 2014: 293).

В основі сюжету оповідання «Аскольдова могила» покладено одну з версій про першохрещення Київської Русі. Початок оповідання свідчить про закоренілі усталені звичаї язичницької віри, які ще довго вирували після хрещення. «Як хмара, що несе громовицю, тиха й біла сунула лава Святовидових жерців княжим дідинцем. Водслав, верховний жрець, взяв із собою численний супровід навмисне: Най бачить князь Аскольд-Миколай, що нова віра грецька не зменшила давньоколишньої горливості. Ще стоять на висотах Київських

і Перун Срібноголовий, і Святовидова святиня пишна під охороною трьох соток мужів певних, збройних, комонних» (Королева, 2006: 71).

На сучасному етапі існує багато досліджень та переконань історіографів про те, що християнська віра в землях Київської Русі з'явилася задовго до хрещення князя Київського Володимира Святославовича. Найціннішим серед таких переконань є свідчення про хрещення останнього спадкоємця Києвої династії – Аскольда, князя Київського, та всієї руської дружини, який при хрещенні прийняв ім'я Миколай.

Серед вітчизняних писемних джерел лише Никонівський літопис зберіг свідчення про хрещення Київської Русі за часів Аскольда і Діра. Вони вміщені в тій його частині, яка була складена, як вважають Б. Рибаків і М. Брайчевський, на основі «Оскольдова літопису». «Сотвори же мирне устроїння з прежеречними Русі, і преложи сих на християнство, і обещавшеся хреститися, і просиша архіерея, і посла до них цар» (Вісник Української греко-католицької церкви, 2009). В Никонівському літописі тричі поставлено дати не від створення світу, а за «руською ерою», відрахованою від 860 року.

Академік О. Шахматов довів думку, що Оскольд і Дір були останніми представниками місцевої династії князя Кия. Академік Б. Рибаків на підтвердження слов'янського походження обох князів ім'я Оскольд виводив з назви річки Оскол. Свої обґрунтування дослідники підкріплюють повідомленнями польських хроністів Я. Длугоша та М. Стрийковського. За іншими версіями історіографів та хронографів Аскольд і Дір були варягами, дружинниками новгородського князя Рюрика, який відпустив їх у похід на Константинополь, який завершився вигідним торговельним договором.

Ім'я Миколай Аскольд прийняв при хрещенні у 860-х роках під час походу. Під час походу піднялася на морі буря біля міста, завдячуючи молитвам царя і патріарха Богородиці, вона примусила князя повернутися зі своєю дружиною до Києва (Левашова, 2012: 32).

Інша версія, яка висвітлюється в Новгородському першому літописі, свідчить про те, що варяги Аскольд і Дір не пов'язані з Рюриком і прийшли в Київ ще до запрошення Рюрика в Новгород після походу русів на Константинополь. В Києві вони назвалися князями і почали вести боротьбу з древлянами.

Щодо смерті Аскольда і Діра теж немає однієї думки. За однією з версій їх було підступно вбито в ніч на Івана Купала древлянськими воїнами на чолі з князем Олегом.

За іншою версією князів було вбито не в один день. Багато науковців припускає, що Аскольд і Дір – це взагалі одна людина, адже місце вбивства та поховання Аскольда відоме всім – Аскольдова могила в Києві (Никольський монастир), щодо місця поховання Діра на сучасному етапі досліджень існує багато розбіжностей та суперечок (про Діра жодного слова не згадує у своєму оповіданні і Наталена Королева, можливо, тому, що користувалася історичними джерелами польського походження, які теж оминають і ставлять під сумнів існування князя Діра).

Наталена Королева взяла за художню канву усталення християнства в Київській Русі за часів Аскольда, який не хотів протистояти язичникам. А хотів, щоб вони забралися з руських земель по-доброму. «А за минуле князь не мстить: можуть взяти з собою все своє добро, всі начинання посвятні і самого Святовиди з Перуном. – Мені-бо, – з усміхом закінчив Аскольд, – не лізь є з істуканами на прю ствати. Не вороги вони, лише – непотріб» (Королева, 2006: 72).

В 1113 році в Києві княжив князь Мстислав Володимирович. В оповіданні – це інтерпретований Святовид і його жрець Волдслав, які прагнуть помсти.

Сюжет оповідання «Аскольдова могила» розгортається у лісах, де блукає Аскольд, а за ним спостерігають «очі» Святовидові. Авторка інтерпретує одну з версій підступного вбивства Аскольда Олегом, яке засвідчено в «Повісті минулих літ» («І приплив до гір київських, і узнав Олег, що тут князюють Аскольд і Дір. Сховав Олег одних воїнів у човнах... Підплив до Угорської гори... Убили Аскольда і Діра, віднесли на гору і поховали на горі, яка тепер називається Угорською. Аскольдова могила там, де Олмин двір (владика), а Дірова – за церквою Святої Ірини» (Ленчик, 2005: 21)

Про ту ж підступність з боку героя оповідання – Святовиди – сказано і в цитаті: «Ось ще хвилинка, і раптом, як зела з прілої весняної землі, теплоти дощами Яр-бога змиті, вирости довкола князя бойовики Святовидові. Так вправно мечами

блиски метають, що здається – в кожного не дві руки, а по шість пар з рамен виростає. І кожна кидає блискавки... Довершено! Цілою своєю вагою впала мста. Смертельний удар засяг князя Аскольда...».

В тексті письменниці згадує владика Ольма, який перепоховав тіло Аскольда-Миколая і збудував Никольську церкву, яку згодом було спалено. Нині на цьому місці зведено Никольський монастир, що свідчить про непохитність і незламність, вічність і благодать християнської віри.

Неодноразово авторка у своєму творі згадує язичницьких богів – Перуна, Яр-бога та інших, які допомагають у помсті своїм вірянам, переносючи нам переконання в їхній вірі.

Наталена Королева вкінці свого оповідання «навертає» рід Рюриковичів до віри християнської, згадуючи про Мстислава, якому на місці вбивства Аскольда-Миколая, на його дубові, який виріс із крові князя, явилася ікона Святого Миколая. «Приглянувся князь: аж при стовбурі «княж-дуба» вся в ясному промінні сяє-виблискує золотими шатами ікона Святого Миколая. Спішився князь, впав навколішки, як годиться святій іконі вклонився...» (Королева, 2006: 80).

Висновки. Інтерпретовані образи та події в оповіданні Наталени Королеви свідчать про одне – величність християнської віри, яка в змозі повернути на шлях Ісуса Христа будь-кого. Опрацювавши літературні та історичні джерела, Наталена Королева звернулася до староруських і старокиївських легенд, лейтмотивом яких є укорінення християнської віри на руських землях (першохрещення Русі князем Аскольдом науково підтверджене) і зміна світосприйняття та світогляду.

Опрацювавши літературні джерела, якими керувалася авторка при написанні оповідання «Аскольдова могила», можна зробити висновок, що з різних версій староруських і старослов'янських легенд та переказів, літописів авторка створила широкомасштабний художній твір, який розв'язує низку проблем пізнавального характеру, виховного, філософського й морально-етичного плану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астрахан Н. Буття літературного твору: аналітичне та інтерпретаційне моделювання : монографія / Наталія Астрахан. К. : Академвидав, 2014. 432 с.
2. Білоус П. В. Інтерпретація літературного твору / П.В. Білоус. Житомир : ЖДУ, 2012. 140 с.
3. Губарев В. Історія України. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2005. 624 с.
4. Лановик М. Теорія відносності художнього перекладу: літературознавчі проєкції / М. Лановик. Т. : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ, 2006. 420 с.
5. Ковалів Юрій. Літературні силуети // Слово і час, 2019. № 2. С. 69.
6. Мишанич О. Повернення. 2-е вид., перероб. і доп. К. : АТ «Обереги», 1997. 336 с.
7. Наталена Королева. Легенди старокиївські / Ред. Н. В. Соїко. К. : Школа, 2006. 256 с.

8. Повість врем'яних літ / Худ.-оформлювач А. С. Ленчик. Харків : Фоліо, 2005. 317 с.
9. Рюриковичи и Романовы: князья, цари, императоры / сост. И. Левашова. Донецк : ООО «Глория Трейд», 2012. 384 с.

REFERENCES

1. Astrakhan N. Buttia literaturnoho tvor: analitychne ta interpretatsiine modeliuvannia : monohrafiia [Existence of literary work : analytical and interpretation design : monograph] / Nataliia Astrakhan. K. : Akademydav, 2014. 432 s.
2. Bilous P.V. Interpretatsiia literaturnoho tvor [Interpretation of literary work] / P. V. Bilous. Zhytomyr : ZhDU, 2012. 140 s.
3. Hubarev V. Istoriia Ukrainy. [History of Ukraine] Donetsk : TOV VKF "BAO", 2005. 624 s.
4. Lanovyk M. Teoriia vidnosnosti khudozhnoho perekladu: literaturoznavchi proektsii [Theory of relativity of artistic translation : study of literature projections] / M. Lanovyk. T. : Redaktsiino-vydavnychi viddil TNPU, 2006. 420 s.
5. Kovaliv Yurii. Literaturni syluety [Literary silhouettes] // Slovo i chas. № 2, 2019. S. 69.
6. Myshanych O. Povernennia. [Return] 2-e vyd., pererob. i dop. K. : AT "Oberchy", 1997. 336 s.
7. Natalena Koroleva. Lehendy starokyivski [Legends of Old Keiv] / Red. N. V. Soiko. K. : Shkola, 2006. 256 s.
8. Povist vremianykh lit. [Story of old years] / Khud.-oformliuvach A. S. Lenchik. Kharkiv : Folio, 2005. 317 s.
9. Riurykovychy y Romanovy: kniazia, tsary, ymperatory. [Rurik and Romanovs: princes, kings, emperors] / sost. Y. Levashova. Donetsk : ООО "Hloryia Treid", 2012. 384 s.

Лариса КОВБАСЮК,

orcid.org/0000-0002-1441-2458

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької та романської філології
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) *kovlorik@gmail.com*

ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ВИГУКІВ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ СМС- ТА WHATSAPP-ПОВІДОМЛЕННЯХ

Стаття присвячена дослідженню функціонування англійських вигуків у сучасній німецькій мові, які вживаються в смс- та WhatsApp-повідомленнях. Вигуки будь-якої сучасної мови є частиною розмовної лексики і здебільшого яскравою ознакою повсякденної усної комунікації, емоційної та експресивно забарвленої.

Згідно з позицією німецької традиційної граматики, вигуки визначаються як самостійні інтерактивні функціональні одиниці в певному дискурсі. Вони є мінімальними комунікативними одиницями, які вживаються в мовленні автономно, завжди на початку, оскільки головна мета їхнього використання – привернення та утримання уваги адресата. В лінгвістиці існує значна кількість класифікацій вигуків, які ґрунтуються на семантиці, функціях тощо. Англійські вигуки широко вживаються німецькомовними мовцями під час комунікації, опосередкованої мобільними телефонами та смартфонами.

Аналіз корпусу смс- та WhatsApp-повідомлень німецької мови показав, що в проаналізованих повідомленнях використовуються лише вторинні, похідні вигуки англійської мови. Одиниці аналізу автор поділяє на три великі групи: 1) однослівні похідні вигуки, 2) двослівні похідні вигуки, 3) трислівні похідні вигуки. Широко вживаними в німецькомовних смс- та WhatsApp-повідомленнях є англійські вигуки, які належать до обценних одиниць мовлення. Автор зазначає, що проаналізованим одиницям властиве різноманітне орфографічне написання (великі літери, маленькі літери, повторення голосних чи приголосних звуків, абрєвіатури), що є характерним для такого типу повідомлень.

Дослідження свідчить, що, ґрунтуючись на семантиці та прагматичних функціях англійських вигуків в смс- та WhatsApp-повідомленнях, можна виокремити: 1) емотивні вигуки (73%) та 2) волевтивні вигуки (27%). Когнітивні вигуки англійського походження не вживаються німецькомовними користувачами гаджетів.

Перспективу подальших досліджень автор вбачає у контрастивному вивченні вигуків української, німецької та англійської мов в різних типах віртуальної комунікації. Важливим є також питання вивчення вигуків за допомогою невербальних засобів комунікації – емотиконів.

Ключові слова: німецька мова, вигук, комунікація, функція.

Larysa KOVBASYUK,

orcid.org/0000-0002-1441-2458

Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Germanic and Romanic Languages
of Kherson State University
(Kherson, Ukraine) *kovlorik@gmail.com*

FUNCTIONS OF ENGLISH INTERJECTIONS IN GERMAN SMS- AND WHATSAPP-MESSAGING

The article deals with the study of the functions of English interjections in modern German used in SMS and WhatsApp messages. The interjections of any modern language are a part of spoken vocabulary and a striking sign of everyday verbal communication that is emotionally and expressively colored. According to the position of German traditional grammar, interjections are defined as independent interactive functional units in a particular discourse.

They are communicative units used in autonomous speech. They are commonly used at the beginning of the sentence, because their primary purpose is to attract and retain the addressee's attention. In linguistics, there are many classifications of interjections based on semantics, functions etc. English interjections are widely used by German speakers in communication mediated by mobile phones and smartphones.

The corpus of SMS text messages and WhatsApp text messages is analyzed. Primary, non-derivative interjections are investigated. The analyzed derivative interjections can be subdivided into: 1) one word interjections, 2) two words interjections and 3) three word interjections. A lot of German SMS and WhatsApp messages contain English interjections pertaining to obscene language units.

The analyzed units are characterized by a variety of spelling (capital letters, lowercase letters, repetition of vowels or consonants, abbreviations, etc.), what is the characteristic of this type of messages. Considering the semantic meaning and pragmatic functions interjections can be subdivided into: 1) emotive (73%) and 2) volitional (27%). Cognitive English interjections are not used by German users of smartphones and mobile phones.

The article offers the perspectives on the new linguistic investigation. The contrastive analysis of interjections in Ukrainian, German and English in different types of virtual communication may be interested for linguists. Also important is the issue of studying verbalization of exclamations through the use of emoticons.

Key words: German, interjection, communication, function.

Постановка проблеми. Вигуки будь-якої сучасної мови є частиною розмовної лексики і здебільшого яскравою ознакою повсякденної усної комунікації, емоційної та експресивно забарвленої. Крім того, вигуки є невід'ємною частиною сучасної комунікації, опосередкованої смартфонами, що сприяла появі нової форми спілкування, письмово-усної, тобто особливої форми реалізації людського мовлення – усного за внутрішньою концепцією, але реалізованого в письмовій формі (Dürscheidt, 2011). Вигуки як особливі одиниці мови становлять неабиякий інтерес для мовознавців, оскільки є багатоаспектним явищем, що потребує ретельного всебічного вивчення.

Аналіз досліджень. Найбільш відомими дослідниками вигуків (*Interjektion*) в сучасній германістиці, на думку автора статті, є Г. Балдауф-Квілліатр, яка аналізує місце певних вигуків в системі німецької мови (Baldauf-Quilliatre, 2018), Д. Нюблінг, яка висвітлювала вигуки-прототиби та їхні характерні ознаки (Nübling, 2014) та Ф. Лідтке й Л. Розенбаум, які досліджували прагматичні ознаки вигуків (Liedtke, Rosenbaum, 2019).

Щодо української германістики варто звернути увагу на роботу В.І. Теслі (Тесля, 2012), в якій окреслено вигуки в площині лінгвокультурного та комунікативно-прагматичного аспектів, на дослідження О.В. Пилипко (Пилипко, 2014) щодо функціонального аспекту вигуків у німецькомовному художньому дискурсі, а також аналіз вживання вигуків у німецькомовних смс- та WhatsApp-повідомленнях Л.А. Ковбасюк (Ковбасюк, 2019). Недостатня увага до вивчення функціонування вигуків англійського походження під час комунікації, опосередкованої різними гаджетами, свідчить про актуальність вибраної автором теми наукової розвідки.

Мета статті. Метою роботи є ґрунтовне багатоаспектне вивчення функціонування англійських вигуків, які вживаються німецькомовними мовцями в смс- та WhatsApp-повідомленнях.

Об'єктом дослідження є англійські вигуки у складі сучасної німецької мови. **Предметом** аналізу є семантичні, структурні та функціональні ознаки зазначених вигуків. **Матеріалом дослідження** слугували смс- та WhatsApp-повідомлення (550), відібрані під час наукового стажування в університеті м. Аугсбург (2017-2018 рр), а також повідомлення зі сторінок chatvongesternnacht.de та jetzt.de (Chat von gestern Nacht, 2020; WhatsApp-Kolumne, 2020).

Виклад основного матеріалу. Вигуки є емоційно-вагомим прошарком системи кожної мови,

який використовується носіями мови спонтанно та емоційно, не виконуючи номінативної функції. В цьому дослідженні автор дотримується позиції німецької традиційної граматики, яка визначає вигуки як самостійні інтерактивні функціональні одиниці в певному дискурсі, як мінімальні комунікативні одиниці, що вживаються в мовленні автономно, завжди на початку, оскільки головна мета їхнього використання – привернення та утримання уваги адресата (Zifonun, Hofmann, Strecker, 2011: 362–363).

Вигуки слугують для вираження певних емоцій, якогось емоційного сприйняття або оцінювання оточуючого світу. Ґрунтуючись на цьому, в німецькій мові виділяються такі групи вигуків: 1) вигуки для вираження емоцій (*Mensch! Mann oh Mann*); 2) вигуки-директиви (*psst! Aus! Pfu!*); 3) вигуки-прокльони (*Herr Gott noch mal! Verdammt!*); 4) вигуки-інфлективи, які використовуються здебільшого в коміксах та віртуальній комунікації (*Krach! Stöhn! Seufz!*); 5) ономастопоетика (*mäh, miau, kikeriki, wauwau*) (Imo, 2016: 112).

В лінгвістиці існує значна кількість класифікацій вигуків сучасної німецької мови. Ґрунтуючись на лексичному аспекті вигуків та їхній структурі, виокремлюють дві великі групи: 1) первинні, непохідні, 2) вторинні, похідні вигуки (Nübling, 2004: 11–12). Перша група складається з одного чи більше звуків, які властиві людині чи тварині, та вигуків, утворених шляхом звуконаслідування: *aia, hm, miau* та інших. Друга група містить вигуки, які є похідними від інших частин мови, тобто втратили здатність до формоутворення, є застиглими незмінними формулами і містять одне чи більше слів: *Frischauf! Gottlob!* В цій групі можна виокремити такі важливі, на думку автора, підгрупи вигуків: 1) вигуки іншомовного походження, наприклад *Shit, oh my God!*, 2) фразеологічні одиниці: *Ach du dickes Ei! Nicht Dein Ernst! Pfu Teufel!*

В цій роботі автор досліджує вигуки іншомовного походження, а саме англійські запозичення, які широко використовуються в комунікації, опосередкованій мобільними телефонами та смартфонами. Йдеться про смс-комунікацію та комунікацію в месенджері WhatsApp, які відбуваються шляхом обміну смс- чи WhatsApp-повідомленнями.

Англійські вигуки, як і німецькі, поділяються на: 1) первинні, непохідні, 2) вторинні, похідні вигуки. Перша група містить такі вигуки як *boo, soo, hooey*, що є звуконаслідуванням за своєю природою. До цієї групи належать також вигуки, які об'єднують два чи декілька первинних вигуків,

наприклад *a-h-h-h, m-m-m*. До другої групи належать вигуки, які утворилися на основі різних частин мови, що втратили властиву їм синтаксичну функцію в реченні: *exactly, hell, honestly, no wonder, please*. Ця група містить також мовні формули, фразеологічні одиниці, наприклад *All right, come on, no way, holy cow*.

Крім того, англійські вигуки поділяються на вигуки-директиви та вигуки-експресиви. Вигуки-директиви вживаються в актах спонукання, в яких мовець висловлює свою волю з метою виконання певної дії слухачем. На думку дослідниці О.В. Каптюрової, до вигуків-директивів англійської мови насамперед належать такі групи (Каптюрова, 2005: 7–8):

1. Вигуки, що є лаконічним вираженням рішучої волі мовця, який не припускає заперечення, оскільки має вищий соціальний статус: 1) військові накази й команди (*At my command! fire at will*); 2) морські команди (*stand by the engines!*); 3) спортивні команди (*ready, steady, go*) тощо.

2. Вигуки з ілюктивною силою спонукання слухача до виконання волі мовця. Вони є ознакою спілкування комунікантів під час неофіційних ситуацій симетричного й асиметричного соціального статусу і поділяються на спонукання до: 1) дії (*lets go*); 2) швидшого виконання розпочатої дії, швидшого її завершення (*be slippy!*); 3) дії, які вживаються у звертаннях до дітей (*hush-a-bye*).

3. Вигуки, які спонукають до припинення дії: 1) вимоги залишити в спокої (*lay off, leave me alone*); 2) припинення вчинення дії (*that's enough*); 3) прохання не поспішати (*Hold it!*); 4) припинення розмови на певну тему, вимога замовкнути (*Shut up! Ring off!*).

Вигуки-експресиви є складовою частиною мовленнєвого соціального етикету та поділяються на такі групи (Каптюрова, 2005: 8–9): 1) вигуки-привітання, які можуть вживатися як самостійно, так і як певний засіб організації успішного комунікативного акту: *ciao, hello, hi*; 2) вигуки-привертання уваги: *hey, I say, listen*; 3) вигуки-заповнювачі пауз: *m...er..., you know* тощо; 4) вигуки-прощання: *bye, all the best, bon voyage; take care*; 5) вигуки-вибачення: *I'm terrible sorry, pardon me, excuse me, my fault* тощо; 6) вигуки-подяки: *thank you, thanks*, а також відповіді на подяку: *it's no trouble, it's nothing, that's OK, no problem* та інші; 7) вигуки-привітання: *Merry Christmas, Happy birthday (to you), welcome, bless you, good luck*.

Залежно від того, які емоції, емоційний чи фізичний стан, почуття виражають вигуки, можна виокремити різні групи вигуків (Wierzbicka, 2003: 302–325): 1) радість: *yippee, bingo, yeah, yay,*

indeed, hooray; 2) здивування: *oh my gosh, wow, jeez, oops, hallelujah*; 3) сумніви: *hmm, really, u sure*; 4) біль: *ouch, oh, ow*; 5) невпевненість: *erm, uh, umm, hm*, 6) невдоволення: *fe*, 7) відразу: *yuk* тощо.

Аналіз корпусу смс- та WhatsApp-повідомлень показав, що в німецькомовних повідомленнях використовуються суто вторинні, похідні вигуки англійського походження. Первинні, непохідні вигуки, наприклад *ah, hm, oh* та інші широко застосовуються в проаналізованих повідомленнях, але вигуки є мовними універсалами (Wierzbicka, 2003: 285), що унеможлиблює чітке встановлення належності первинних вигуків до німецької чи англійської мови, тому автор вважає, що німецькі користувачі різних гаджетів використовують німецькомовні первинні вигуки у своїх повідомленнях.

Похідні англійські вигуки поділяються на три великі групи: 1) однослівні похідні вигуки, 2) дво-слівні похідні вигуки, 3) трислівні похідні вигуки.

І. Однослівні похідні вигуки. Найбільш уживаними похідними однослівними вигуками англійського походження серед одиниць дослідження є: *okay/ok* (“in Ordnung, gut”), *oops* (“Überraschung, Erstaunen”); *sorry* (“Entschuldigung, Es tut mir leid”), *hey* (“die Aufforderung zum Unterlassen, Kontaktwunsch auch Trostlaut”), *wow* (“Anerkennung, Staunens, Überraschung, Freude”); *nice* (“sehr gut, schön”); *cool* (“sehr gut”); *crazy* (“verrückt”):

– *Aber mir wäre es schon wichtig für die Konzentration nicht zu zweit irgendwo zu hocken 10:31 – okay, dann bleibst du eben in der Küche und ich zieh um auf den Balkon) 10:34; Ok ich bin ganz aufgeregt, hab die ganze Nacht Instagram durchsucht und jetzt hab ich voll die Liste und fahr jetzt ins Gartencenter 09:2.*

– *Sie hat gefragt, ob wir über die Arbeit nicht beim essen sprechen können, weil sie danach los musste. Soll ich da nein sagen? Ich muss ja irgendwie auch noch mein Studium erledigen... 17:15 – Sorry, mit ist das grad zu viel. Weiß nicht mehr was ich glauben soll... 17:21.*

– *Was bastelst du denn? 13:45 Ein Fotoalbum. Ich hab in Omas altem Bauernschrank im Keller letztes einen Haufen Kinderbilder gefunden, die ich noch nie gesehen hatte. Nati hoffentlich auch nicht:) 14:22 – Cool! Aber Kinderbilder nur von Nati? Oder sind wir da auch drauf? Dann will ich die auch! Klebst du die jetzt alle einfach da ein oder wie? 14:31.*

– *Wow, Lorenz. In welcher Seifenoper sind wir hier eigentlich 21:40.*

– *Hey Julian, na klar, außerdem kann ich die zusätzliche Finanzspritze gerade gut gebrauchen.*

Und meine Couch ist ja auch ganz bequem: D Und wie gesagt, ich kann dir dann gerne mal die Stadt zeigen, wenn du hier bist, dir gute Restaurants und Clubs empfehlen etc. Also melde dich jederzeit gerne und wir können mal was starten. Will ja, dass du dich hier auch wohlfühlst. 13:04.

Деякі одиниці цієї групи (10%) використовуються з іншими первинними або вторинними вигуками, здебільшого німецькомовними, в одному висловлюванні: – *ich schlage direkt mal ein festes Meeting zum Feierabendwein vor hihhi 17:03 – ah sorry heute leider schlecht, Clemens und ich wollten bei ihm kochen 17:04 – okay schade! 17:07; oh wow, ich wusste nicht, dass das SO ist... 22:45 nee nicht wow, einfach bitte gar nichts. ich muss mich auf die uni konzentrieren. 22:47.*

Певні однослівні одиниці дослідження, йдеться насамперед про *okay* (*ok*) та *sorry*, використовуються в смс- та WhatsApp-повідомленнях два й більше разів поспіль з метою посилення емоцій, почуттів тощо: – *Naja, es ist immernoch meine Wohnung und wenn mir dabei unwohl ist, dann ist das so. Und dann hast du dich auch danach zu richten, finde ich. Nicht böse gemeint. 11:03 – Okay okay, schon gut. Ich will ja auch keinen Ärger. Werde das mit der Post also ändern 11:26; – ok ok ok ok, schon gut, wollte hier niemanden diskriminieren meine güte. darf in den salat vorweg denn essig oder ist das irgendwie nicht gut wegen übersäuerung für euch elli? 19:35; – sorry, sorry, ist grad alles super stressig in der Uni vor den Feiertagen 14:21 okay, kein Ding, melde dich einfach wenn du wieder Luft hast.*

Окремою групою серед однослівних похідних вигуків автор виокремлює широкоживані вигуки, які належать до обценної, ненормативної лексики англійської мови. Йдеться про однослівні похідні вигуки *shit* та *fuck* (“Ausrufe bei aufgetretenen Schwierigkeiten und Missgeschicken oder Fluch”), які досить часто зустрічаються в проаналізованих одиницях цього дослідження здебільшого в поєднанні з первинними, непохідними вигуками: – **Oh shit.** *Den Brief kann ich jetzt natürlich schlecht lesen. Mist. Wenn es nicht anders geht, musst du ihn wohl aufmachen. 08:50 – Kein Problem, mache ich. 08:58;*

– *die marie sagt, es wäre ganz cool, wenn wir auch auf nachtschattengewächse verzichten könnten, die sind wohl gar nicht so ohne, hat sie grad in ihrem übersäuerungsbuch gelesen... 17:55 – noch nie gehört, was ist das? 17:56 – Oh fuck, Kartoffeln sind auch nachtschattengewächse seh cih grad bei google! die essen wir doch die ganze zeit! ist ja blöd. kartoffeln, tomaten, auberginen, paprika, chilli sind alle nachschatten.*

Крім того, до цієї групи належить також складний однослівний вигук *Bullshit* (“Unsinn; etwas Dummes, Ärgerliches, Abzulehnendes”), який поодиноким зустрічається у проаналізованому корпусі дослідження: – *Seit wann gehst du so mit fremden Menschen um? – 17:15 Seit fremde Menschen plötzlich ungefragt in meiner Wohnung leben. 17:32 – Bullshit!!! Wir schlafen fast ausschließlich bei Merle, weil du so komisch drauf bist. Das zieht doch jede Stimmung runter. Echt. 17:56; – Ich mach das nicht mit! 13:02 – Bullshit! Denk mal nach! Ich warte bis Abend!*

II. Двослівні похідні вигуки. Найбільш живаними двослівними вигуками англійської мови походження серед одиниць дослідження є *all right* (“richtig!, in Ordnung!, einverstanden!”); *come on* (“Ausruf der Ermutigung, Unglaube, Frustration”), *for sure* (“Sicher! Auf jeden Fall!”); *no way* (“Ausruf der Überraschung, Nicht dein Ernst!”): – *Ich würde dann morgen den Metronom um 17:37 nehmen. Bin dann um 19:06 in Bremen am Hbf! 11:45 – Juhu! Denk an die 1,5 Meter Abstand und an das Desinfektionsmittel für den Zug, ja? 12:22 – For Sure! 13:07;*

– *I komm gegen 10, passt? – All right.passt;*

– *come on leute, gönnt euch 1 spaßigen abend! 19:25.*

III. Трислівні похідні вигуки. Аналіз матеріалу дослідження показав, що найбільш живаними вигуками, які належать до цієї групи, є: *oh my God/oh my gosh* (“Ausruf der Verärgerung / Ungeduld / des Überdrusses”) та *what the fuck* (“Was soll die Scheiße?”), які належать до прощарку одиниць обценної англійської лексики. Зазначені вигуки використовуються як у повній формі, так і у вигляді аббревіатур *OMG* (*omg*) та *WTF* (*wtf*): – *Ingo ist richtig sauer, dass wir uns getroffen haben. Ich muss jetzt erst mal ein bisschen nachdenken. 10:21 – Oh my gosh! ... Das tut mir echt Leid. Zwischen uns läuft doch gar nichts! 11:45; – omg ich sag dazu lieber nichts, sonst gibt's wieder Streit in der Familie, Mom 11:01.*

– *Ich arbeite als Stripperin. Meine Schicht ist schon länger zu Ende, hab aber da noch ein Nickerchen gemacht. War noch so fertig von der Nacht davor 09:39 – Wtf? Dein Ernst? Ich dachte du hättest gesagt du arbeitest als Krankenschwester? 09:40.*

Вивчаючи прагматичні функції англійських вигуків, автор звернувся до класифікації А. Вежбицької (Wierzbicka, 2003: 291), яка виокремлює: 1) емотивні вигуки (“I feel something”), 2) волевтивні вигуки (“I want something”), 3) когнітивні вигуки (“I think something, I know something”).

Дослідження показало, що проаналізовані одиниці поділяються на дві групи: 1) емотивні вигуки

(73%), 2) волетивні вигуки (27%). Когнітивні вигуки англійського походження не вживаються німецькомовними мовцями в смс- та WhatsApp-повідомленнях. Одиницям аналізу властиве специфічне орфографічне написання, властиве смс-WhatsApp-повідомленням (наприклад весь вигук надруковано великими літерами, голосні чи приголосні подвоюються, потроюються тощо).

Групу емотивних вигуків, які виражають емоції мовця (негативні чи позитивні) автор поділяє на: 1) негативні оцінні вигуки, наприклад *what the fuck, shit*: – **What the fuck fuck fuck** 13:49 – ? 13:52 – *is offensichtlich mitm E-Scooter heim* 13:53 – *haha very nice* 13:53 – *ABER hab ne Benachrichtigung von der Firma, die haben einfach mal 120 Euro abgebucht* 13:53; – *sorry, dass ich jetzt erst schreibe, war alles bisschen chaotisch, gab bisschen Stress in der WG, die kann da nicht viele einladen und fett Party machen* 23:45 – *sind jetzt aber im heartbreak. Komm rum!* 00:31 – **Shit**, *hab schon geschlafen...* 09:12 – *hätte es schön gefunden, wenn du mir schon vorher mal kurz geschrieben hättest...* 09:14; – **oh my gosh**, *du hast das wieder gemacht? – sei nicht crazy, alles unter Kontrolle!*; 2) позитивні оцінні вигуки, наприклад *cool, crazy, wow, whoopee*: – *Hey Alice, also im Prinzip ist es eine Ausbildung zum Psychologen und Sozialarbeiter im Saarland, mit vielen wissenschaftlichen Anteilen auch. Ich kann danach an Fisher Schools in Europa und den Amerikas unterrichten und therapeutische Beratung anbieten. Lehre und Praxis werden parallel betrieben.* 00:12 – **Cool**, *Darf ich fragen, wie du auf die Idee gekommen bist? Du wolltest doch wenn, dann Musikwissenschaft studieren?* 00:17; – *Janna und ich werden heiraten. Wir haben da so eine alte Jurte gemietet in Brandenburg. An der Seenplatte. Nächste Woche schon. Ziemlich verrückt, was?* – **WoW! Crazy!**; – **Wow**, *Aina! Da sind wirklich tolle Sachen dabei in deiner Liste, vielen Dank!* 18:02; – **Whoopee!** *Endlich feierabend! – hast schon Pläne? – ich will mich besaufen.*

Волетивні вигуки з проаналізованого корпусу поділяються на: 1) вигуки звертання, привернення уваги, наприклад *hey, peace*: – **Hey Madeleine**, *danke nochmal, dass ich das Zimmer bekommen*

habe! So eine Erleichterung, der Wohnungsmarkt in Frankfurt macht es einem ja nicht leicht. Ich hoffe, für dich ist es wirklich okay im Wohnzimmer zu schlafen? Ich freu mich jedenfalls schon auf die Zeit 12:37; – **heeeeyy** *lukas, danke für die einladung!* *sorry, hat gedauert, komme grad aus den anden, war dort klettern, HAMMER wetter!* 17:28; – **Hey Leute!** *Ich habe mir mal die Freiheit genommen und eine WhatsApp-Gruppe gegründet damit wir uns über das Praktikum austauschen können! Wenn man mal Hilfe braucht oder was wissen muss. Wird bestimmt ne tolle Zeit, in der wir viel lernen können. Bin richtig gespannt* LG David 17:33 – **peace** *leute* 18:04 – **Hey guuys!** 18:17; 2) вигуки, які виражають згоду, наприклад *okay, all right*: – *I komme gegen 21 vorbei* – **All right**; 3) вигуки, які виражають незгоду, наприклад *no way*: – *ich will heute joggen. Machst du mit?* 20:21. – **no way**; 4) вигуки, які закликають до певної дії, наприклад *come one*: – *Tut mir leid heute kann nicht* (– **Come on**, *ich bin schon unterwegs*; – **Come on**, *so ungefähr passt das, will jetzt hier nicht wieder mit dem Meterstab durch die Bude rutschen, damit hier jeder mikrocentgenau berechent wird.* 15:40.

Висновки. Проведене дослідження показало, що англійські вигуки відіграють важливу роль в смс- та WhatsApp-повідомленнях. Вони широко використовуються німецькомовними мовцями з метою вираження емотивного стану, ставлення (позитивного чи негативного) мовця до певної інформації, яка міститься у повідомленні.

Широко вживаними в німецькомовних смс- та WhatsApp-повідомленнях є англійські вигуки, які належать до обценних одиниць мовлення. Вигуки англійського походження функціонують в контексті різних мовленнєвих актів в смс- та WhatsApp-повідомленнях, виконуючи різні прагматичні функції, наприклад негативні чи позитивні оцінні функції, функцію привернення уваги, функцію спонування до певної дії.

Перспективу подальших досліджень автор вбачає в контрастивному вивченні вигуків німецької, англійської та української мов в різних типах віртуальної комунікації. Важливим є також питання вивчення відображення вигуків за допомогою невербальних засобів комунікації – емотиконів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каптюрова О. В. Вигуки сучасної англійської мови (системний та дискурсивний аспекти) : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2005. 21 с.
2. Ковбасюк Л. А. Вигуки в німецькомовних смс- і WhatsApp-повідомленнях. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Випуск 12. С. 94–99.
3. Пилипко О. В. Функціонування однослівних вигуків в сучасному німецькомовному художньому дискурсі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2014. Вип. 46. С. 148–151.
4. Тесля В. І. Вигуки в сучасній німецькій мові: лінгвокультурологічний та комунікативно-прагматичний аспекти : автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2012. 19 с.

5. Baldauf-Quilliatre H. Über Lautäußerungen und ihr Verhältnis zur Sprache (am Beispiel von pff). *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. Berlin / Boston : de Gruyter, 2018. S. 293–310.
6. Chat von gestern Nacht. URL: <https://www.instagram.com/chatvongesternnacht> (дата звернення: 17.04.20).
7. Duden. Wörterbuch online. URL: <https://www.duden.de/> (дата звернення: 18.04.20).
8. Dürscheid Ch. Parlando, Mündlichkeit und Neuen Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8614/pdf/SZBW_2011_2_Duerscheid_Parlando_Muendlichkeit_neue_Medien.pdf (дата звернення: 17.02.20).
9. Imo W. Grammatik Eine Einführung. Stuttgart : Metzger Verlag, 2016. 238 S.
10. Liedtke F., Rosenbaum L. Interjektionen und Kontextbezug. Pragmatische Templates als Analysemodell. *Expressivität im Deutschen*. Berlin / Boston : de Gruyter, 2019. S. 129–148.
11. Nübling D. Die prototypische Interjektion: Ein Definitionsvorschlag. *Zeitschrift für Semiotik*. 2004. 26, 1/2. S. 11–45.
12. Zifonun G., Hofmann L., Strecker B. Grammatik der deutschen Sprache. Berlin / Boston : de Gruyter, 2011. 256 S.
13. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction. Berlin / New-York, 2003. 502 p.
14. WhatsApp-Kolumne. URL: <https://www.jetzt.de/tag/whatsapp-kolumne> (дата звернення: 14.04.20).

REFERENCES

1. Kaptyurova O. V. Vyhuky suchasnoyi anhliys'koyi movy (systemnyy ta diskursyvnyy aspekty) [Interjections of Modern English (Systemic and Discursive Aspects)] : avtoref. dys. kand. filol. nauk: spets. 10.02.04. K., 2005. 21 p. [in Ukrainian].
2. Kovbasyuk L. A. Vyhuky u nimetskomovnykh sms- i WhatsApp-povidomlennyakh [Interjections in German SMS and WhatsApp messages]. *Zakarpatski filolohichni studiyi*. 2019. Vypusk 12. P. 94–99. [in Ukrainian].
3. Pylypko O. V. Funktsionuvannya odnoslivnykh vyhukiv v suchasnomu nimetskomovnomu khudozhnomu dyskursi. [Functioning of one-word interjections in contemporary German artistic discourse.] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu „Ostrozka akademiya“*. Seriya: Filolohichna. 2014. Vyp. 46. P. 148–151. [in Ukrainian].
4. Teslya V. I. Vyhuky u suchasniy nimetskiy movi: linhvokulturolohichnyy ta komunikatyvno-prahmatychnyy aspekty [Interjections in Modern German: Linguocultural and Communicative-Pragmatic Aspects] : avtoref. dys. kand. filol. nauk: spets. 10.02.04. K., 2012. 19 p. [in Ukainian].
5. Baldauf-Quilliatre H. Über Lautäußerungen und ihr Verhältnis zur Sprache (am Beispiel von pff). *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. Berlin / Boston : de Gruyter, 2018. S. 293–310 [in German].
6. Chat von gestern Nacht. URL: <https://www.instagram.com/chatvongesternnacht> (Last accessed: 17.04.20) [in German].
7. Duden. Wörterbuch online. URL: <https://www.duden.de/> (Last accessed: 18.04.20) [in German].
8. Dürscheid Ch. Parlando, Mündlichkeit und Neuen Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8614/pdf/SZBW_2011_2_Duerscheid_Parlando_Muendlichkeit_neue_Medien.pdf (Last accessed: 17.02.20) [in German].
9. Imo W. Grammatik Eine Einführung. Stuttgart: Metzger Verlag, 2016. 238 S. [in German].
10. Liedtke F., Rosenbaum L. Interjektionen und Kontextbezug. Pragmatische Templates als Analysemodell. *Expressivität im Deutschen*. Berlin / Boston : de Gruyter, 2019. S. 129–148 [in German].
11. Nübling D. Die prototypische Interjektion: Ein Definitionsvorschlag. *Zeitschrift für Semiotik*. 2004. 26, 1/2. S. 11–45 [in German].
12. Zifonun G., Hofmann L., Strecker B. Grammatik der deutschen Sprache. Berlin / Boston : de Gruyter, 2011. S. 256 [in German].
13. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction. Berlin / New-York, 2003. 502 p. [in German].
14. WhatsApp-Kolumne. URL: <https://www.jetzt.de/tag/whatsapp-kolumne> (Last accessed: 14.04.20) [in German].

Тетяна КОРОПАТНИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-8076-075X
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) t.koropatnicka@chnu.edu.ua

НАТУРОМОРФНА КОГНІТИВНА МОДЕЛЬ ПОРІВНЯННЯ

Статтю присвячено дослідженню лінгвокогнітивних ознак порівняння, реалізованого порівняльними структурами з маркерами *wie* та *als* у сучасній німецькій мові. На основі анотованого корпусу текстів німецької мови DWDS порівняння розглянуто через фреймове моделювання, задля представлення порівняння як лінгвокогнітивної моделі знань.

У межах когнітивної лінгвістики порівняння розглянуто як процес розуміння одного концепту або домену в термінах іншого, де ієрархічна впорядкованість постає в іпостасі концепт → парцела (набір концептів) → домен (набір парцел).

Запропоновано методику аналізу лінгвокогнітивних характеристик порівняльних структур з маркерами *wie* та *als* у сучасній німецькій мові, що полягає в доборі матеріалу дослідження за допомогою корпусного аналізу та методом наскрізного виписування, у застосуванні фреймового моделювання як методу науково-пізнавальної діяльності для репрезентації порівняння як універсальної лінгвокогнітивної моделі знань з метою виявлення закономірностей інтелектуальної та вербальної діяльності німецькомовної особистості, у використанні матричної і мережевої моделей для структурування, організації інформації, представленої фреймом порівняння.

Серед понятійного простору референта порівняння виокремлено чотири домени MENSCH 'ЛЮДИНА': (1) ЛЮДИНА – СОЦІАЛЬНА ІСТОТА; (2) ЛЮДИНА – ФІЗИЧНА ІСТОТА; (3) ЛЮДИНА – ЕМОЦІЙНА ІСТОТА; (4) ЛЮДИНА – РОЗУМНА ІСТОТА. Систематизація корелятивних доменів, які мануються на референтний концепт MENSCH 'ЛЮДИНА', дозволила визначити діапазон порівняння, найчисельнішою серед якого виявилася група, на тлі якої профілюється концепт NATUR 'ПРИРОДА'. У результаті вирізнення та аналізу значеннєвих елементів виокремлено натуроморфну когнітивну модель порівняння та її варіанти. Ця стаття є результатом аналізу лінгвокогнітивних особливостей порівняння, реалізованого порівняльними структурами з *als* і *wie* через когнітивне моделювання порівняння та вивчення структури натуроморфної когнітивної моделі порівняння.

Ключові слова: порівняльні структури, референтний домен, корелятивний домен, натуроморфна когнітивна модель порівняння.

Tetiana KOROPATNITSKA,
orcid.org/0000-0002-8076-075X
Candidate in Philological Sciences,
Assistant Professor at the Departments of Foreign Languages
for the Humanities Faculties
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) t.koropatnicka@chnu.edu.ua

NATURE-MORPHIC COGNITIVE MODEL OF COMPARISON

The purpose of the paper is to study lingual-cognitive comparison features, conducted by the method of comparative structures with the markers *wie* and *als* in the contemporary German language. The comparison was studied through annotated German text corpora DWDS through frame modeling (for the purpose of presenting the comparison as a lingual-cognitive model of knowledge).

According to Cognitive Linguistics, the comparison is considered as a process of understanding domain in termini of the other one, whereby the hierarchic taxonomy comes in the form of a chain: concept – parcellle (a set of concepts) – domain (a set of parcellles).

It was suggested a comprehensive methodology for linguo-cognitive characteristics of the comparative structures with the markers *wie* and *als* in contemporary German language. The method of the frame modeling, as a method of scientific and cognitive activity was applied for the representation of the comparison as a universal linguo-cognitive model of knowledge. This was done in order to reveal the consistency of intellectual and verbal activity of the German-speaking person. Also, the method of matrix and network models was implemented, in order to structure and organize the information, represented by the frame of comparison;

There are four domains in the referent's conceptual space comparison MENSCH 'HUMAN BEING' (1) HUMAN BEING – SOCIAL BEING; (2) HUMAN BEING – PHYSICAL BODY; (3) HUMAN BEING – EMOTIONAL BEING; (4) HUMAN BEING – HOMO SAPIENS. The systematization of correlative domains mapped on the reference concept MENSCH 'HUMAN BEING', allowed to determine the range of comparison, which includes the biggest group of domains objectivizes the concept NATUR 'NATURE'. Naturo-morphic cognitive models of comparison are systematized and differentiated.

Key words: comparative structures, reference (target) domain, correlative (source) domain, nature-morphic cognitive model of comparison

Постановка проблеми. Порівняння є когнітивним конструктом, категоріальну основу якого формують когнітивні процеси, що вербалізуються у значенні компаративних одиниць (Шаля, 2011: 7). Розумова операція порівняння полягає не лише у зіставленні об'єктів, формальній фіксації їх подібностей і розбіжностей, а й у усвідомленні та засвоєнні нового знання (Бартон, 1978: 33–34), де преференційність отримує саме нове знання, що з'являється в результаті когнітивної обробки інформації. Іншими словами, знання про схожість і відмінність як матеріальних, так і духовних сутностей не природне, а формується в результаті низки складних пізнавальних операцій, серед яких ключове місце належить порівнянню. Результати, отримані шляхом застосування операції порівняння, розширюють світогляд людини, сприяють психологічному, соціальному, професійному визначенню, просторовій і часовій орієнтації в навколишньому світі.

Аналіз досліджень. У дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. увагу сконцентровано на вивченні функціонально-семантичного поля порівняння (М. П. Айрапетова, С. Я. Александрова, Н. Д. Арутюнова, Л. І. Балута, Г. Л. Денисова, І. О. Захарова, Л. О. Іванова, Н. М. Іванюк, Т. Є. Кузьміна, Л. О. Кучинська, К. І. Мізін, О. В. Падучева, В. Є. Прищепа, Г. А. Риш, Н. С. Федосєва, Н. Blühdorn, K. Ehrich, V. Ehrich, F. Eggs, L. Hoffmann, G. Starke, C. Peschel, S. Hahnemann, M. Thurmair, A. Redder, A. Rousseau). У руслі когнітивної лінгвістики Г. Л. Денисовою досліджено механізм здійснення порівняння в німецькій мові (Денисова, 2007). Авторка описує порівняння як ментальну дію, в процесі якої у свідомості суб'єкта порівняння активується зона, в яку проектується ментальна репрезентація про деякий відрізок дійсності. Причому постулюється існування двох мовних проєкцій – порівняння як ментальної дії суб'єкта і відображення логічного конструкта порівняння, що являє собою повідомлення про результати когнітивної дії (Денисова, 2007: 10). Порівняння трактується також як ментальна операція, в результаті якої виникає когнітивна структура особливого характеру – когнітивний блок, що складається з трьох концептів: предмета, основи

і образу порівняння (Разуваєва, 2009: 4–5). Відповідно до тверджень когнітивної лінгвістики в основі порівняння лежать не значення слів і не об'єктивно існуючі категорії, а концепти, що сформувалися у свідомості людини. Ці концепти містять уявлення про властивості самої людини і навколишнього світу (Чудинов, 2001). Існують два аспекти аналізу когнітивних моделей і субмоделей порівняння: структурно-семантичний і когнітивний, для кожного з яких характерна своя методика та специфіка аналізу. В основі більшості існуючих типологій порівнянь лежить семантичний принцип. Порівняння розуміється як порівняння двох понять на основі спільної ознаки (Чудинов, 2001). З когнітивного погляду порівняння розуміється як ментальна операція, що об'єднує дві понятійні сфери, дефінується як розуміння одного концептуального домену в термінах іншого (пор. (Kövecses, 2002: 4)). Для позначення складників когнітивної моделі порівняння ми обрали терміни, які, на нашу думку, чітко відображають суть елементів процесу порівняння, – референт, модуль, корелят (Коропатницька, 2018: 45].

Метою статті є відображення результатів дослідження лінгвокогнітивних особливостей порівняння, реалізованого порівняльними структурами з *als* і *wie*, когнітивного моделювання порівняння та вивчення структури натуроморфної когнітивної моделі порівняння.

Виклад основного матеріалу. Кожне вживання порівняльної структури відображає індивідуальні уявлення того, хто говорить, але в результаті аналізу великої кількості таких порівнянь з'являється можливість виділити когнітивні моделі порівняння – свого роду типові схеми, що відображають специфіку національної ментальності на певному етапі розвитку суспільства і соціальні уявлення про концептуальну організацію референта та корелята порівняння. Когнітивні моделі порівняння характеризуються відкритістю, не маючи жодних меж, і постійно розширюються за допомогою нових компонентів.

Різноманіття моделей та субмоделей порівняння, що розкривають людину, усі аспекти діяльності та сфери існування, вимагає їх класифікації. У порівняннях відображені уявлення про співвід-

ношення індивіда і світу. Перетлумачуючи визначення метафоричного моделювання, вважаємо, що когнітивне моделювання порівняння – це засіб осягнення, рубрикації, представлення й оцінки певного фрагмента дійсності, що відображає національну, соціальну чи особисту свідомість через концепти іншої понятійної сфери. Складність та багаторівневість мови як системи проявляється ієрархічністю, яка з ракурсу когнітивної лінгвістики реалізується: концепт (конституент парцели, позначений окремим словом або іншою мовною одиницею) → парцела (вузол у рамках домену) → домен (інформаційний вузол у рамках концептосфери) → концептосфера (увесь досліджуваний концептуальний простір) (Langacker, 2008: 147).

Накопичення та систематизацію мовного матеріалу здійснюємо за допомогою корпусного аналізу та методу наскрізного виписування із залученням компонентного й дефініційного аналізів. Ми обрали анотований корпус текстів Берлінсько-Бранденбурзької Академії наук „Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart” (DWDS) (Das Wortauskunftssystem: <http://www.dwds.de>), який містить приблизно 13 млрд слів, з яких 5,5 млрд слововживань у вільному доступі (рис. 1). До лінгвокогнітивного аналізу фактичного матеріалу залучено поняття та методики, запропоновані різними школами когнітивної лінгвістики: під час побудови концептуальної моделі цілісного понятійного простору застосовано поняття домену та ієрархії доменів, запозичені з когнітивної граматики (R. Langacker, 2008), а також методику моделювання багаторівневих концептуальних мереж (Жаботинська, 1999; 2009), розроблену з урахуванням положень фреймової семантики (Мінський, 1979; Fillmore, 1966); визначення діапазону та спектра порівняння здійснено відповідно до положень теорії концептуальної метафори (Jonson, 1983; G. Lakoff, 1993); елементи кількісного аналізу використано для визначення частотності й продуктивності когнітивних моделей порівняння.

Процеси порівняння в лінгвокогнітивному вимірі схожі на процеси метафоризації, тобто є «специфічними операціями над знаннями, що часто призводять до зміни їхнього онтологічного статусу (невідоме стає відомим, а відоме – абсолютно новим)» (Баранов, 1991: 185). Фактично відбувається «наведення» нової категоризації на дійсність (...), яка забезпечується

«запозиченим з теорії представлення знань понятійним апаратом фреймів і сценаріїв», оскільки «фрейм є структурою даних для представлення стереотипної ситуації» (Минский, 1979: 7), і цей опис ситуації своєю чергою складається зі слотів. Звертаємося до теорії фреймів під час опису процесу порівняння, тому що це типова мова для представлення знань, яка не робить відмінностей між лінгвістичною й екстралінгвістичною інформацією (Баранов, 1991: 186).

Для структурування, організації інформації, представленої фреймом *порівняння*, застосовано й матричну, і мережеву моделі. Наприклад, у результаті об'єднання пропозицій вибудовується мережева модель *порівняння*, де кожний із предметних слотів (СУБ'ЄКТ, РЕФЕРЕНТ, МОДУЛЬ, КОРЕЛЯТ) розгортається у власну матричну модель, у якій між концептами немає пропозиційного зв'язку, однак вони не функціонують ізольовано, а нашаровуються один на одного. Так, матрична модель для модуля «ТАКИЙ – якість» містить матрицю доменів, які представляють різні якісні параметри, наприклад, FARBE, GRÖßE, FORM. Парцели, які входять до цих доменів, теж виформовують матриці, як-от FARBE (rot, blau, gelb тощо). Матрична модель для референта «ДЕЩО 1» (концепт MENSCH / ЛЮДИНА) містить матрицю доменів, які об'єднують присутню інформацію про людину: її фізичну й духовну характеристики, зовнішній вигляд, почуття та настрої, стан, риси характеру, думки й слова,

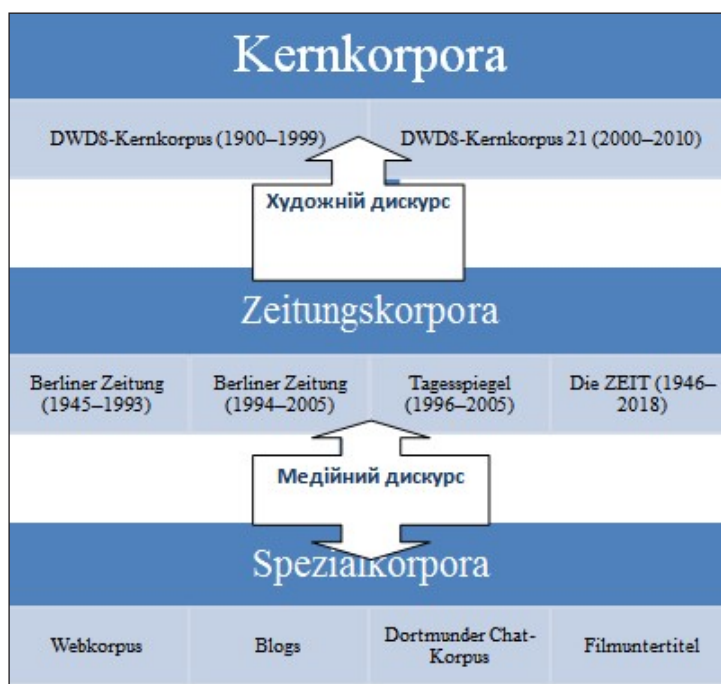


Рис. 1 Схеми текстових категорій, представлених у корпусах DWDS

місце в соціумі, міжособистісні стосунки тощо. Проаналізовано понятійний простір референтів та корелятивів порівняння, реалізованого порівняльними структурами з *wie* та *als*. При цьому визначено принципи взаємодії референтних доменів, що об'єктивують концепт MENSCH 'ЛЮДИНА', з корелятивними доменами, що об'єктивують концепт NATUR 'ПРИРОДА', установлено, як проектується кожен із корелятивних доменів на низку референтних доменів (зовнішній спектр) та як проектуються окремі концепти корелятивного домену на низку референтних доменів (внутрішній спектр). Визначено компаративний потенціал корелятивних доменів, що об'єктивують концепт NATUR 'ПРИРОДА'.

Розглянемо проекцію корелятивного домену NATUR 'ПРИРОДА' на референтний концепт MENSCH 'ЛЮДИНА'. На основі корелятивного домену NATUR 'ПРИРОДА' виявлено 5 706 порівняльних структур із маркерами *wie* та *als*.

У результаті взаємодії референтного концепту MENSCH 'ЛЮДИНА' та корелятивного домену NATUR 'ПРИРОДА' спостерігаємо, як референтні концепти корелюють з різними концептами корелятивного домену. Під час мапування корелятивного домену NATUR 'ПРИРОДА' на референтний концепт MENSCH 'ЛЮДИНА' утворюється натуроморфна когнітивна модель *порівняння* із сімома субмоделями (MENSCH ≡ FAUNA, MENSCH ≡ FLORA, MENSCH ≡ TOTE NATUR, MENSCH ≡ ATMOSPHERE UND KLIMA, MENSCH ≡

SUBSTANZ, MENSCH ≡ RAUM, MENSCH ≡ ZEIT), в яких людина порівнюється із сутностями, не завжди сумісними в рамках однієї події. Кількісні характеристики проекції групи корелятивних доменів NATUR 'ПРИРОДА' на референтний концепт MENSCH 'ЛЮДИНА' зображено в табл. 1.

ЛЮДИНА як ФАУНА, наприклад:

(1) *Weisheit ist wie ein Fuchs im Winter. Er tanzt auf dem Eis* (DWDS).

ЛЮДИНА як ФЛОРА, наприклад:

(2) *Meine Töchter sind wie Blumen. Und unverheiratete Männer wie die Sonne: Sie lassen sie welken* (DWDS).

ЛЮДИНА як СТИХІЇ, наприклад:

(3) *Das Lächeln des Kindes ist wie ein Sonnenstrahl, der die Umgebung erhellt* (DWDS).

ЛЮДИНА як АТМОСФЕРА ТА КЛІМАТ, наприклад:

(4) *Das Leben ist wie das Wetter. Es kann alles kommen* (DWDS).

ЛЮДИНА як РЕЧОВИНА, наприклад:

(5) *Die Gesundheit sei kostbar wie Gold* (DWDS).

ЛЮДИНА як ПРОСТІР, наприклад:

(6) *Ihr Lebensweg sei so schön wie die Gegend, wodurch er geht, und Ihr Tag so heiter wie der Ihrer Gäste* (DWDS).

(7) ЛЮДИНА як ЧАС, наприклад:

Schicksal verhält sich zu Mensch wie Zeit zu Unendlichkeit (DWDS).

Найбільшою кількістю порівняльних структур

Таблиця 1

Проекція корелятивного домену NATUR 'ПРИРОДА' на референтний концепт MENSCH 'ЛЮДИНА'

Когнітивні субмоделі порівняння		Кількість порівняльних структур із маркером <i>wie</i>	%	Кількість порівняльних структур із маркером <i>als</i>	%
натуроморфна модель MENSCH ≡ NATUR	MENSCH ≡ FLORA / ЛЮДИНА як ФАУНА	728	6,00	647	5,33
	MENSCH ≡ FAUNA / ЛЮДИНА як ФЛОРА	993	8,18	599	4,93
	MENSCH ≡ TOTE NATUR / ЛЮДИНА як СТИХІЇ	596	4,91	527	4,34
	MENSCH ≡ ATMOSPHERE UND KLIMA / ЛЮДИНА як АТМОСФЕРА ТА КЛІМАТ	265	2,18	168	1,38
	MENSCH ≡ SUBSTANZ / ЛЮДИНА є як РЕЧОВИНА	396	3,26	216	1,78
	MENSCH ≡ RAUM / ЛЮДИНА є як ПРОСТІР	232	1,91	192	1,58
	MENSCH ≡ ZEIT / ЛЮДИНА є як ЧАС	99	0,82	48	0,40

з *wie/als* (27,5% усіх порівняльних структур натуроморфної когнітивної моделі *порівняння*) представлена когнітивна модель *порівняння* ЛЮДИНА є як ФАУНА. Виявлено 993 порівняльних структур з маркером *wie* та 599 із маркером *als*: домен ORGANISMUS, домен GESELLSCHAFTLICHE NATUR, домен PSYCHISCHES LEBEN, домен TÄTIGKEITSBEREICHE (табл. 1).

Незначною кількістю порівняльних структур з *wie* та *als*. (2,5 % усіх порівняльних структур натуроморфної когнітивної моделі *порівняння*) представлена когнітивна модель *порівняння* ЛЮДИНА як ЧАС. Виявлено 99 порівняльних структур з маркером *wie* та лише 48 з маркером *als*: домен ORGANISMUS, домен GESELLSCHAFTLICHE NATUR, домен PSYCHISCHES LEBEN, домен TÄTIGKEITSBEREICHE.

Отже, структура натуроморфної когнітивної моделі *порівняння* має такий вигляд:

(I) Зовнішність, частини тіла, фізіологічні процеси, емоції та почуття людини як у тварин, наприклад:

(8) *Einerseits war ich stolz wie ein Papagei, es geschafft zu haben und strahlte lange ein blödes Grinsen aus; andererseits: eine "richtige" Marathonvorbereitung war das nicht und ich wusste, beim nächsten Mal würde ich es besser machen* (DWDS).

(II) Фізіологічні процеси, фізичний стан, емоції та почуття людини подібні до природних явищ, клімату та неживої природи, наприклад:

(9) *Der Glaube ist so groß wie der Berg, der Körper so leicht wie Staub* (DWDS).

(III) Людина як соціальна істота як / не як оточення, у якому вона існує як місцевість, час, напр.:

(10) *Die Schwestern sind noch heute als die Sterne des Großen Wagens am Firmament zu sehen* (DWDS).

(11) *Frühling, Sommer, Herbst und Winter lösen in uns dermaßen unterschiedliche Grundstimmungen aus, dass wir Winters geradezu andere Menschen sind als Sommers* (DWDS).

Розглянемо зовнішній та внутрішній спектри натуроморфної моделі *порівняння*. Проекція корелятивного домену ПРИРОДА на референтні домени ЛЮДИНА – СОЦІАЛЬНА ІСТОТА, ЛЮДИНА – ФІЗИЧНА ІСТОТА, ЛЮДИНА – ЕМОЦІЙНА ІСТОТА та ЛЮДИНА – РОЗУМНА ІСТОТА дає чотиричленний зовнішній спектр натуроморфної когнітивної моделі *порівняння*. Найбільшою кількістю порівняльних структур з *wie* та *als* репрезентований референтний домен ЛЮДИНА – СОЦІАЛЬНА ІСТОТА. Досить велика також кількість порівняльних структур для референтних доменів ЛЮДИНА – ФІЗИЧНА ІСТОТА та ЛЮДИНА – ЕМОЦІЙНА ІСТОТА. Серед складників корелятивного домену в мовному матеріалі найчастіше актуалізується поняття *Tiere* (64,5% прикладів). У внутрішніх спектрах *порівняння* поняття *Tiere* співвідноситься з референтними концептами *Körperteile, Gefühle, Körperzustand, Physiologie*. Поняття *Pflanzen* проєктується на референтні концепти *Berufserfahrung, Familie* тощо.

Кількісний аналіз даних дозволяє з'ясувати компаративний потенціал корелятивних доменів, що актуалізують концепт NATUR 'ПРИРОДА' та взаємодіють із референтним концептом MENSCH 'ЛЮДИНА', компаративного потенціалу порівняльних структур з *wie* та *als*, утворюваних на основі цього корелятивного домену та компаративного потенціалу його ключових концептів.

Загалом матриця доменів ПРИРОДА і, відповідно, натуроморфна когнітивна модель *порівняння* має високий компаративний потенціал порівняно з іншими корелятивними доменами. Вона містить 7 когнітивних субмоделей *порівняння*, об'єктивованих у 5 399 порівняльних структурах (44,5% від загальної кількості всіх порівняльних структур з *wie* та *als*), що належать до чотирьох референтних доменів. Із них найбільш представлені референтні домени ЛЮДИНА – СОЦІАЛЬНА ІСТОТА та ЛЮДИНА – ФІЗИЧНА ІСТОТА.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранов А. Н. Очерк когнитивной теории метафоры. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). Москва : Ин-т рус. языка АН СССР, 1991. С. 184–192.
2. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора. Материалы к словарю. Москва : Ин-т рус. языка АН СССР, 1991. 193 с.
3. Бартон В. И. Сравнение как средство познания. Минск : Изд-во БГУ, 1978. 127 с.
4. Денисова Г. Л. Компаративное высказывание в познании мира: монография. Тольятти : Волж. ун-т им. В. Н. Татищева, 2007. 433 с.
5. Жаботинская С. А. Концепт/домен: матричная и сетевая модели. *Культура народов Причерноморья*. Симферополь, 2009. № 168 (1). С. 254–259.
6. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов. *Вісник Черкаського університету. Сер.: «Філологічні науки»*. Черкаси, 1999. Вип. 11. С. 12–25.

7. Коротатницька Т. П. Порівняльні структури з маркерами *wie* та *als* у сучасній німецькій мові: структурно-семантичний та лінгвокогнітивний аспекти : дис. канд. філ. наук : 10.02.04 / Коротатницька Тетяна Петрівна – Чернівці, 2019. 242 с.
8. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. Москва : Энергия, 1979. 152 с.
9. Разуваева Л.В. Сравнение как средство репрезентации художественной картины мира: на материале русской прозы конца XX начала XXI веков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2009. 24 с.
10. Савинов А. В. Логические законы мышления. Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1958. 371 с.
11. Шаля О. І. Категорія порівняння у мові науки: функціональні, когнітивно-дискурсивні та лінгвокультурні параметри (на матеріалі англо-американських статей у галузі електроніки) : автореф. канд. ... філол. наук : 10.02.04. Київ, 2011. 36 с.
12. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, URL: <https://www.dwds.de> (дата звернення: 10.04.2020).
13. Fillmore C. J. Deictic categories in the semantics of “come”. *Foundations of Language*. 1966. Vol. 2, № 3. P. 219–227.
14. Fillmore C. J. Deictic categories in the semantics of “come”. *Foundations of Language*. 1966. Vol. 2, № 3. P. 219–227.
15. Johnson-Laird P. N. *Mental Models*. Cambridge : CUP, 1983. 513 p.
16. Kövecses Z. *Metaphor: a Practical Introduction / Zoltán Kövecses; Exercises Written with Szilvia Csabi, Reka Hajdu, Zsuzsanna Bokor and Orsolya Izso*. Oxford : OUP, 2002. 285 p.
17. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor Metaphor and Thought*. Second Edition / ed. by A. Ortony. New York: Cambridge University Press, 1993. P. 249–266. URL: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkoff_met.html (дата звернення: 10.04.2020).
18. Langacker R. W. *Cognitive grammar. A basic introduction*. New York : Oxford University Press, 2008. 562 p.

REFERENCES

1. Baranov A. N. Oчерk kohnityvnoy teorii metafory. Rus'ka politychna metafora (materialy k slovaryu) [Essay on cognitive theory of metaphor (materials to the dictionary)]. Moscow, 1991. pp. 184–192 [in Russian].
2. Baranov A.N., Karaulov YU. N. Rosiys'ka politychna metafora. Materialy k slovaryu [Russian political metaphor. Dictionary materials] Moscow, 1991. 193 P [in Russian].
3. Barton V. I. Sravneniye kak sredstvo poznaniya [Comparison as a means of cognition] Minsk, 1978. 127 P [in Russian].
4. Denisova G. L. Komparativnoye vyskazyvaniye v poznanii mira: monografiya [Comparative statement in the knowledge of the world: monograph]. Tol' yatti, 2007. 433 P [in Russian].
5. Zhabotinskaya S. A. Ponyatiye / predmetnaya oblast' : matrichnyye i setevyye modeli. Kul' tura narodov Chernogo morya [Concept / domain: matrix and network models. Culture of the peoples of the Black Sea]. Simferopol', 2009. № 168 (1). pp. 254–259 [in Russian].
6. Zhabotinskaya S. A. Kontseptual' nyy analiz: tipy freymov [Conceptual analysis: frame types]. Newsletter of Cherkasy University. Ser. : “Philology of Science” Cherkasy, 1999. VIP. 11. pp. 12–25 [in Russian].
7. Koropatnitska T. P. (2019) Porivnyal' ni struktury z markeramy wie ta als u suchasniy nimetskiy movi: strukturno-semantichnyy ta linhvokohnityvnyy aspekty [Comparative Structures with the *wie* and *als* Markers in Contemporary German Language: Structural-Semantic and Lingual-Cognitive Aspects] : avtoreferat dys. kand. fil. nauk : 10.02.04. Chernivtsi, 2019. 20 P [in Ukrainian].
8. Minskiy M. Freymy dlya predstavleniya znaniy / per. s angl [Frames for the representation of knowledge / trans. from English]. Moscow : Energiya, 1979. 152 P [in Russian].
9. Razuvayeva L.V. Sravneniye kak sredstvo reprezentatsii khudozhestvennoy kartiny mira: na materiale russkoy prozy kontsa XX nachala XXI vekov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 [Comparison as a means of representing an artistic picture of the world: on the basis of Russian prose from the late 20th and early 21st centuries : abstract. dis. ... cand. filol. Sciences : 10.02.01]. Voronezh. gos. un-t. Voronezh, 2009. 24 P [in Russian].
10. Savinov A. V. Logicheskiye zakony myshleniya [The logical laws of thinking]. Leningrad: Publishing House Leningrad. University, 1958. 371 P [in Russian].
11. Shalya O. I. Kateroriya porivnyannya u movi nauky: funktsional'ni, kohnityvno-dyskursyivni ta linhvokul'turni parametry (na materialii anhlo-amerykans'kykh statey u haluzi elektroniky) : avtoref. kand. ... filol. nauk: 10.02.04 [Category of Comparison in the Language of Science: Functional, Cognitive-Discursive and Linguistic-Cultural Parameters (Based on English-American Articles in Electronics) : Abstract. Cand. ... Philol. Sciences: 10.02.04]. Kyiv, 2011. 36 P [in Ukrainian].
12. DWDS – Digitales Woerterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. URL: <https://www.dwds.de> (дата звернення: 10.04.2020)
13. Fillmore C. J. Deictic categories in the semantics of “come”. *Foundations of Language*. 1966. Vol. 2, № 3. P. 219–227.
14. Fillmore C. J. Deictic categories in the semantics of “come”. *Foundations of Language*. 1966. Vol. 2, № 3. P. 219–227.
15. Johnson-Laird P. N. *Mental Models*. Cambridge: CUP, 1983. 513 p.
16. Kövecses Z. *Metaphor: a Practical Introduction / Zoltán Kövecses; Exercises Written with Szilvia Csabi, Reka Hajdu, Zsuzsanna Bokor and Orsolya Izso*. Oxford: OUP, 2002. 285 p.
17. Lakoff G. *The Contemporary Theory of Metaphor Metaphor and Thought*. Second Edition / ed. by A. Ortony. New York: Cambridge University Press, 1993. P. 249–266. URL: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkoff_met.html (дата звернення: 10.04.2020).
18. Langacker R. W. *Cognitive grammar. A basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008. 562 p.

Катерина КОРОТИЧ,

orcid.org/0000-0002-3084-5296

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

(Харків, Україна) korotych@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНФЕСІЙНИХ СЛІВ ТА ВИСЛОВІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПРЕСІ 1917–1945 РОКІВ

Статтю присвячено специфіці функціонування конфесійних слів та висловів в українській пресі 1917–1945 рр., оскільки важливим завданням вітчизняної лінгвістики є вивчення історії розвитку стилів української мови, зокрема їхньої взаємодії. Мета статті – виявити й описати особливості функціонування конфесійних слів і висловів в українських часописах 1917–1945 рр.

У процесі дослідження східноукраїнської преси 1917–1945 рр. було з'ясовано, що конфесійний стиль певною мірою позначився на її мові. Журналісти запозичували слова з високим звучанням для надання урочистості тексту й підвищення впливу на аудиторію, а також надання позитивної оцінки зображуваним об'єктам, далеким від релігії. У пресі суголосно з тогочасною політикою використовували ідеологеми зі значенням протиставлення й позбавлення віри та релігії, утворені від конфесійних слів, а також уживали нейтральні й позитивнооцінні конфесійні слова та вислови в негативно забарвленому контексті для формування відповідного асоціативного шлейфа та посиленого впливу на реципієнта. Слова конфесійного стилю в текстах преси писали з малої літери та в лапках для надання їм уже на графічному рівні конотації зниження, відчуження та іронічності. Конфесійна лексика виконувала в текстах преси ряд функцій, слугуючи засобом негативнооцінної та позитивнооцінної номінації, створення контрасту, викриття, надання урочистості та піднесеності, емоційного звертання до реципієнта й маніпулювання ним.

У статті зазначено, що в ряді слів сакрального стилю відбулися зміни в семантиці: основні значення усунулися на периферію, а натомість розвивалися переносні, не пов'язані з релігією. Відповідно, усі ці зміни на графічному, словотвірному та семантичному рівнях, які відбувалися в українській мові за радянських часів, були спрямовані на вилучення релігійної картини світу й заміну її ідеологічною.

Ключові слова: тоталітарна преса, конфесійний стиль, номінація, оцінка, іронія, конотація.

Kateryna KOROTYCH,

orcid.org/0000-0002-3084-5296

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department

of the Ukrainian Language

of V. N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) korotych@ukr.net

PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF CONFESSIONAL WORDS AND EXPRESSIONS IN THE UKRAINIAN PRESS 1917–1945

The article is devoted to the peculiarities of functioning of confessional words and expressions in the Ukrainian press 1917–1945, because an important task of Ukrainian linguistics is to study the history of development of Ukrainian language styles in particular their interaction. The purpose of the article is to find out and describe the peculiarities of functioning of confessional words and expressions in Ukrainian newspapers of 1917–1945.

During the study of the East Ukrainian press 1917–1945 it was found out that the confessional style was reflected in its language. Journalists borrowed high-sounding words to give the text a solemnity and to increase its influence on the audience and also to estimate positively the depicted non-religious objects. In the press, in accordance with the politics of the time, the authors used ideologemes-derivatives from confessional words with the meaning of opposition and deprivation of faith and religion, and the authors used neutral and positive evaluative confessional words and expressions in a negatively colored context to form an appropriate associative train and to increase influence on the recipient. Journalists wrote confessional words in press texts with small letter and in inverted commas to create connotations of falling, alienation and irony on a graphical level. Confessional vocabulary had several functions in press texts, serving as a means of negative nomination and positive nomination, creating contrast, revealing, creating solemnity and elevation, emotional appeal to the recipient and manipulating him.

The author noted in the article, that there were changes in semantics of some confessional words: main meanings were shifted to the periphery, and the figurative meaning developed at the same time, not related to religion. Accordingly, all these changes at the graphic, vocabulary and semantic levels, which took place in the Ukrainian language in Soviet times, were directed at removing the religious world-view and replacing it with the ideological world-view.

Key words: totalitarian press, confessional style, nomination, estimate, irony, connotation.

Постановка проблеми. Вивчення особливостей розвитку стилів української мови є постійним важливим завданням української лінгвістики, розв'язання якого сприяє як розвою лінгвістичності загалом, так і появі цілісної картини формування окремих стилів і мовних засобів, які їх обслуговують. Нині українські лінгвісти приділяють значну увагу вивченню конфесійного стилю, що сприяє розвитку наших уявлень про нього та збільшенню його виражальних можливостей.

Аналіз досліджень. На цей час у вітчизняному мовознавстві наявні роботи, присвячені таким аспектам сакрального стилю, як-от: лексико-семантичному рівню (І. Бочарова, Н. Дзюбишина-Мельник, П. Ковалів, М. Лесів, С. Лук'ячук, Г. Наконечна, Ю. Осінчук, Н. Піддубна, Н. Пуряєва, Я. Рудницький, М. Юрковський), зокрема складу та особливостям релігійної термінології (С. Бібла, І. Кочан, Г. Мацюк, Т. Панько, Н. Піддубна, Н. Пуряєва, М. Юрковський), фразеологічному (Г. Бурдіна, А. Коваль, О. Каракуця), синтаксичному (К. Симонова) і текстовому (Ж. Колоїз, М. Філон, О. Хомік) рівням. У полі зору мовознавців перебувають етимологія церковних слів (І. Огієнко), їхнє наголошування (І. Огієнко), правопис конфесем (В. Німчук, І. Огієнко, Н. Рибак, О. Федик), релігійні, зокрема біблійні символи (Ю. Катрій, В. Кононенко, Р. Комарова, В. Ужченко), мова та історія перекладів Біблії українською мовою (С. Богдан, О. Горбач, С. Лісняк, І. Павлова, Л. Полюга, Т. Тимошик, О. Федорук), вплив церкви й релігії на українську мову (Є. Грицак), історія становлення стилю, його головні риси та роль у формуванні й розвитку української літературної мови (Г. Арполенко, Н. Дзюбишина-Мельник, В. Задорожний, Т. Мороз, В. Німчук, В. Статєєва), зміни конфесійного стилю в інтернеті (С. Чемеркін) та інші. Дослідження сакрального стилю відбуваються й у річищі комунікативної (Ж. Колоїз, К. Коротич) та когнітивної (П. Мацьків, М. Скаб) парадигм.

Важливим питанням української лінгвістики є також взаємовплив стилів української мови. Так, взаємодію конфесійного й художнього стилів української мови досліджують Т. Берест, Ю. Браїлко, Т. Вільчинська, Л. Гнатюк, К. Гриньків, Є. Жерновеї, А. Ковтун, М. Крупа, І. Лучук, Н. Сологуб, Ю. Стежка та інші. Натомість робіт, присвячених впливу богословського стилю на публіцистичний, майже немає у вітчизняному мовознавстві. Лише дослідження О. Тодор присвячене взаємодії церковного та публіцистичного стилів у 1980–90-х рр. на рівні зміни сполучуваності та звуження семантики конфесійних лексем

і «зміни стилістичного статусу цих слів у мові» внаслідок їхнього віднесення до пасивного словникового запасу української мови (Тодор, 2001: 77), а О. Стишов назвав тематичні групи конфесійної лексики, які активізувалися в текстах української преси на межі ХХ–ХХІ століть (Стишов, 2003). Як бачимо, поза увагою дослідників залишається функціонування конфесійного стилю за тоталітарних часів, коли він зазнав величезних утисків, але водночас його лексика та фразеологія хоч і обмежено, але продовжували використовуватись у розмовному, художньому та публіцистичному стилях української мови. Тому нашу розвідку присвячено вживанню конфесійної лексики в мові радянських газет і журналів, щоб частково заповнити цю лакуну.

Мета статті – виявити й описати особливості функціонування конфесійних слів і висловів в українських часописах 1917–1945 рр. *Завдання:* 1) виокремити з українських газет та журналів соціалістичного спрямування ці одиниці та проаналізувати зміни в їхньому правописі, відображені в пресі радянського часу; 2) виявити функції конфесійної лексики в тоталітарній періодиці; 3) з'ясувати зміни, які відбувалися в сакральних словах і виразах, які функціонували в пресі, під впливом енкратичного дискурсу. Для досягнення поставленої мети та завдань ми використали такі *методи:* описовий, метод контекстуального аналізу, елементи статистичних методів і дискурс-аналіз.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи виділені з радянських газет і журналів конфесійні лексеми та вислови, ми помітили прикметні зміни в їхньому правописі.

1. Власні назви та їхні похідні *Бог, Божий, Господь, Ісус Христос*, назви релігійних книг, церков і монастирів переважно написано з малої букви згідно з правописною практикою підрадянської України (Голоскевич, 1929; Словник-показчик до українського правопису, 1935), але на відміну від правил, уживаних у Західній Україні (Правописні правила прийняті Науковим товариством ім. Шевченка у Львові, 1922: 22): «*Історична наука як-найясніше¹ і цілком певно довела, що христа не було. <...> І довели це не радянські безвірники, яким вірянин може закинути бажання “угробити” господа-бога, а шановні буржуазні учені, з яких дехто, приміром, Дреєв, навіть вірує у бога*» (Безвірник. 1929. № 1. С. 37).

2. Назви храмів, конфесійні антропоніми та апелятиви в текстах преси переважно взято в

¹ Назви джерел, цитати та приклади наводимо відповідно до правопису оригіналу.

лапки: «Коли **“бог”** дійсно відіграє роллю в міжнародній політиці, то, звісно, і виключно – роллю знаряддя війни, патріотизму, шовінізму» (Безвірник. 1932. № 1–2. С. 38); «Цитадель релігійного задурманювання, якою протягом століть була у Києві **“печерська лавра”** з її катакомбами...» (Безвірник. 1934. № 8–9. С. 4).

Часто релігійна лексика маркована обома способами (як у двох останніх прикладах), що вже на первинному – графічному – рівні сприйняття потужно впливає на реципієнтів, показуючи їм, що такі слова, на думку авторів, по-перше, нічим не відрізняються від інших і, по-друге, узяті в лапки, мають сприйматись іронічно або відчужено.

У газетах і журналах соціалістичного спрямування за 1917–1945 рр. слова та вислови, запозичені із сакрального стилю, виконували багато функцій, які ми назвемо нижче.

1. Засіб негативної номінації часто за допомогою відомих біблійних сюжетів і персонажів: «По селах, містечках, містах сиділи запродавці самого **Люцифера** – шомполи, катування, знущання, погроми, роспусти офіцерні дійшли до краю» (Пролетарська правда. 1919. № 1. С. 1); «...новий пан гетьман Петлюра “...продав Україну французьким, румунським, грецьким шукам, пішов у союз з ними проти нас – трудових бідняків України. Продав матір-батьківщину, продав бідний народ. Скажи, **Юдо, за скільки грошей продав ти Україну?**”» (Під марксистсько-ленінським прапором. 1935. № 6. С. 113).

2. Частковим різновидом такого типу називання є гумористична негативна номінація, що так само переважно ґрунтується на відомих біблійних сюжетах: «**“Хожденіє по водах”** [заголовок – К.К.]. Дошка посередині річки зовсім порина під воду. Ось той, хто вірить в Ісуса, спокійнісінько переходить “по водах” на той бік, а хто ні, – повертається назад. Все ж це інколи небезпечно, особливо в холода» (Радянський селянин. 1925. № 4. С. 45).

3. Засіб позитивної номінації: «Товариш Сталін назвав артилерію **богом війни**» (Агітатор. 1944. № 9. С. 42).

4. Засіб створення контрасту, причому звичайно, за нашими спостереженнями, ця функція поєднується з функціями позитивної та негативної номінації або однією з них: «Усі чорні сили, саме **пекло** наче йшло війною на творців нового, кращого життя, нового **раю** для цілого людства...» (Пролетарська правда. 1919. № 1. С. 1); «Прибувши до Канади, українські іммігранти найшли в ній замість обіцяного **раю** капі-

талістичне **пекло**» (Червоний шлях. 1923. № 4–5. С. 202).

5. Засіб надання урочистості та піднесеності. Як не дивно, але журналісти використовували конфесійні слова і для надання текстам урочистості та піднесеності, вносячи сакральною лексикою вивищувальний струмінь у публіцистику: «Вмирали **мученики** за робітничу справу, закопували їх у кайдани, багато їх забили руками на смерть» (Дитячий рух. 1933. № 13. С. 2). Очевидно, це відбувалося через копіювання журналістами владних документів і робіт класиків соціалізму, що являли собою авторитетні тексти, які служили зразком для наслідування й водночас уживанням конфесійної лексики давали дозвіл на використання конфесійної лексики і нижчою ланкою текстів енкратичного дискурсу – газетами та журналами. Наприклад, «“...гинули кращі люди робітничої класи, що **офірували** собою, розуміючи, що гинуть, але врятовують покоління, врятовують тисячі робітників і селян” (Ленін)» (Агітатор для села. 1933. № 4. С. 42–43).

6. Засіб емоційного звертання до реципієнта й маніпулювання ним через порівняння читача з негативним біблійним персонажем: «Той, хто вжахнеться, читаючи про катівський табір Дахау, хай не заспокоює своє серце словами **Понтія Пілата: “Я не винен і умиваю руки”**» (Червоний шлях. 1933. № 11–12. С. 123).

7. Викриття когось або чогось через іронію («Попи чубили один одного в дворі, а селяни через тин заглядали та дивилися на **преподобні діла їхні**» (Безвірник. 1928. № 14. С. 30)) або оксиморонний контраст змісту слів: «Папа римський уже давно дав своє **благословення розстрілювати** з гармат, кулеметів, з могутніх літаків бомбовозів абіссінців...» (Безвірник. 1935. № 11–12. С. 47).

Провісивши спостереження за функціонуванням лексем, значення яких пов’язане зі сферою релігії, ми виявили три основні типи змін, які відбувалися з ними в мові газет і журналів соціалістичного спрямування.

1. Зміна оцінки в контексті з нейтральної або позитивної на негативну. Це явище відбувалося внаслідок використання конфесійних нейтральних або позитивнооцінних слів у негативно забарвленому контексті, що через згущення пейоративності надавало негативної оцінки об’єктові номінації: наприклад, «**“Святий гастролер”** [заголовок – К.К.]. Недавно у с. Гарасимівці на Роменщині залетів чорний птах, – **архирей**. Мета гастролів у глухі закутки відома: будучим затримати релігійний дурман у гуці селян. Не беручи жодного дозволу на переведення своєї

темної роботи, цей представник вищої духовної влади скликав в будень селян і почав лякати їх всілякими гиєнами огненими та пекельними муками, виливаючи свою злобу з приводу занепаду церкви. <...> В проповіді цей ворон намагався спалювати удари пролетарської культури по релігії...» (Безвірник. 1929. № 17. С. 45).

2. Утворення від конфесійної лексики похідних слів – ідеологем.

Від лексем із значенням, дотичним до релігії та церкви, у 1920–30-х рр. утворено ряд нових слів, виникнення яких яскраво відображає ідеологічні настанови тоталітарної держави.

Так, слово *віра* послужило відправною точкою для утворення похідних *безвірник*, *безвірницький*, *по-безвірницькому*: «А по-нашому, по-безвірницькому, оті попи й є “князі тьми”, що запаморочують людям розум, навчаючи тепер вірити так, як наші предки, невчені дикуни, вірили» (Безвірник. 1925. № 1. С. 2). Показовим для української преси 1920–30-х рр. є активне використання не запозичення *атеїст* із затемненою для багатьох людей семантикою, а утворення власне українських похідних за допомогою префікса *без-*, який вказував «на відсутність того, що названо мотивуючим словом» (Словотвір сучасної української літературної мови, 1979: 234), і на мовному рівні заперечував наявність віри.

За допомогою префікса *анти-*, що «вказує на ознаку, наявність якої заперечує ознаку, виражену мотивуючим прикметником, різко протиставлена цій ознаці, непеєднувана з нею, спрямована проти неї» (Словотвір сучасної української літературної мови, 1979: 249), від прикметників *пасхальний*, *різдвяний* утворено похідні *антипасхальний*, *антиріздвяний* («*Перебіг антипасхальної кампанії* [заголовок – К.К.]» (Безвірник. 1932. № 9–10. С. 40)), що переважно сполучалися зі словом *кампанія* для опису заходів відлучення українців від двох найбільших християнських свят і заміни їх іншими – комуністичними.

3. Зміни в семантичній структурі слова.

Слова конфесійного стилю в радянській пресі переважно усувалися на периферію, поступово стаючи лексикою пасивного складу, що було відображено в словниках радянського часу поміткою *застаріле*, та / або розвивали додаткові значення, не пов'язані з релігією. Так, слово *Євангеліє* розвинуло в радянському дискурсі друге значення – «*перен., ірон.* Книга, в якій викладені основні принципи, правила чого-небудь» (Словник української мови, 1971: 494): «Тодішній начальник німецького генерального штабу Людendorф... утік до Швеції, де написав книгу “Тотальна війна”, що стала згодом

євангелієм гітлерівських розбійників» (Агітатор. 1944. № 10. С. 47). Лексеми *святиня* та *святотиці* в досліджуваній нами період частіше вживалися на позначення суто матеріальних, утилітарних речей («Ленін сказав: Кожен пуд хліба та палива – це справжні святотиці, вище тих святотців, що ними морочать голову дурням попи, обіцяючи царство небесне в нагороду за рабство земне» (Безвірник. 1925. № 1. С. 8)), що все ж таки не закріпилося в українській літературній мові, як показав аналіз тлумачних словників і текстів пізнішого часу, хоча слово *святотиці* розвинуло третє – переносне – значення: «*перен., уроч.* Що-небудь особливо дороге, глибоко шановане; те, що зберігають з любов'ю й пошаною» (Словник української мови, 1978: 103). Ще однією поміченою нами тенденцією було використання конфесійних слів переважно в одному з переносних значень, не пов'язаних із релігією, для надання позитивної (рідше негативної) оцінки предмету думки та / або високого звучання тексту. За нашими спостереженнями, найчастіше в такий спосіб уживали слова *святий* і *священний*, інколи *пророчий*, *пекельний*, *мученик*, *офірувати*, *одкровення*, *рай*, *пекло*, *блуд*, *вівтар* та інші: «На захист священної радянської батьківщини стане весь народ» (Молодий Більшовик. 1937. № 8. С. 10); «Відважні війська радянські зараз звільняють від фашистської погані останні землі українські, і наш святий обов'язок у першу чергу забезпечити восталь Червону Армію хлібом і продовольством...» (Агітатор. 1944. № 6. С. 3).

Зазначені вище тенденції були характерні для всього аналізованого періоду, причому відзначаємо, що найактивніше конфесійну лексику для позитивної характеристики та створення високого стилю тексту, навіть іноді пафосності, уживали в 1941–1945 рр. Очевидно, радянські ідеологи, а за ними далі й журналісти робили це для більшого впливу на почуття реципієнтів, оскільки конфесійна лексика, навіть використана не в релігійному значенні, апелювала до глибоко закорінених у свідомість цінностей християнської картини світу, а асоціативно – і до цінностей, декларованих у радянських текстах, пронизаних високим стилістичним струменем, спонукаючи цим і до дій.

Висновки. Таким чином, слова конфесійного стилю в текстах преси писали з малої літери та в лапках для надання їм уже на графічному рівні конотації зниження, відчуження та іронічності. Конфесійна лексика виконувала в текстах преси ряд функцій, служачи засобом негативнооцінної та позитивнооцінної номінації, створення контрасту, викриття, надання урочистості та піднесеності,

емоційного звертання до реципієнта й маніпулювання ним.

Проведене дослідження східноукраїнської преси 1917–1945 рр. дало нам змогу констатувати, що конфесійний стиль позначився на мові української періодики соціалістичного спрямування. Журналісти запозичували слова з високим звучанням для надання урочистості тексту й підвищення впливу на аудиторію, а також надання позитивної оцінки зображуваним об'єктам, далеким від релігії. У пресі суголосно з тогочасною політикою використовували зі значенням протиставлення й позбавлення віри та релігії, утворені від конфесійних слів, а також уживали нейтральні та позитивнооцінні

конфесійні слова й вислови в негативно забарвленому контексті для формування відповідного асоціативного шлейфа та посиленого впливу на реципієнта.

У ряді слів сакрального стилю відбулися зміни в семантиці: основні значення усувалися на периферію, а натомість розвивалися переносні, не пов'язані з релігією. Відповідно, усі ці зміни на графічному, словотвірному та семантичному рівнях, які відбувалися в українській мові за радянських часів, були спрямовані на вилучення релігійної картини світу й заміну її ідеологічною. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні взаємодії решти стилів із публіцистичним у тоталітарну добу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голоскевич Г. Правописний словник. Харків, 1929. URL: http://chtyvo.org.ua/authors/Holoskevych_Hryhorii/Pravopysnyi_slovyk/ (дата звернення: 16.04.2020).
2. Правописні правила прийняті Науковим товариством імені Шевченка у Львові. Львів : Друкарня Наукового товариства ім. Шевченка, 1922. 29 с.
3. Словник-показчик до «Українського правопису». Харків : Рад. шк., 1935. 62 с.
4. Словник української мови : в 11 т. Т. 2 : Г–Ж. Київ : Наук. думка, 1971. 550 с.
5. Словник української мови : в 11 т. Т. 9 : С. Київ : Наук. думка, 1978. 919 с.
6. Словотвір сучасної української літературної мови / Гнатюк Г. М. та ін. Київ : Наук. думка, 1979. 408 с.
7. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ : Вид. центр КНЛУ, 2003. 388 с.
8. Тодор О. Конфесійна лексика у мові періодики. *Культура слова*. 2001. Вип. 59. С. 77–78.

REFERENCES

1. Holoskevych, H. (1929). *Pravopysnyi slovnyk*. [Spelling Dictionary]. Kharkiv. Retrieved April 16, 2020, from http://chtyvo.org.ua/authors/Holoskevych_Hryhorii/Pravopysnyi_slovyk/ [in Ukrainian].
2. *Pravopysni pravyla pryniati Naukovym tovarystvom imeny Shevchenka u Lvovi*. (1922). [Spelling rules adopted by the Shevchenko Scientific Society in Lviv]. Lviv, Drukarnia Naukovoho tovarystva im. Shevchenka. [in Ukrainian].
3. *Slovyk-pokazhchik do "Ukrainskoho pravopysu"*. (1935). [Dictionary-pointer to "Ukrainian spelling"]. Kharkiv, Rad. shk. [in Ukrainian].
4. *Slovyk ukrainskoi movy: v 11 t.* (1971). [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol.]. T. 2: H–Zh. Kyiv, Nauk. dumka. [in Ukrainian].
5. *Slovyk ukrainskoi movy: v 11 t.* (1978). [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vol.]. T. 9: S. Kyiv, Nauk. dumka. [in Ukrainian].
6. Hnatiuk, H. M., & Horodenska, K. H., & Hryshchenko, A. P., & Klymenko, N. F., & Kovalyk, I. I., & Rodnina, L. A., & Rusanivskiy, V. M., & Yurchuk, L. A. (1979). *Slovotvir suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy*. [Word-formation of the modern Ukrainian literary language]. Kyiv, Nauk. dumka. [in Ukrainian].
7. Styshov, O. A. (2003). *Ukrainska leksyka kintsia XX stolittia (na materialii movy zasobiv masovoi informatsii)*. [Ukrainian vocabulary of the end of XX century (on the material of the mass media language)]. Kyiv, Vyd. tsentr KNLU. [in Ukrainian].
8. Todor, O. (2001). *Konfesiina leksyka u movi periodyky*. [Confessional vocabulary in the language of periodicals]. *Kultura slova*, 59, 77–78. [in Ukrainian].

УДК 81'27-84:003.074

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208632>**Зоряна КУНЬЧ,***orcid.org/0000-0002-8924-7274*

кандидат філологічних наук, доцент,

завідувач кафедри української мови

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *zorjana.kunch@gmail.com*

АНТИЧНІ КРИЛАТІ ВИСЛОВИ ЯК СОЦІОПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ІНДИКАТОРИ В МОВЛЕННІ ДИПЛОМАТА

У статті на прикладі офіційних дипломатичних виступів, що зафіксовані в засобах масової інформації, охарактеризовано античні крилаті вислови як соціопсихолінгвістичні індикатори в мовленні дипломата. Виокремлено п'ять найбільш уживаних у сучасних дипломатичних текстах крилатих фраз: **перейти Рубікон, ахіллесова п'ята, троянський кінь, дамоклів меч, скринька Пандори**, що в мовленні дипломата виступають у складі фразеологізованих висловів (фразеокомплексів). Відповідно до співвідношення постійних і змінних компонентів фразеокомплексу виокремлено три різновиди фразеологізованих висловів: вислови з домінуванням постійного компонента; вислови з невеликим змінним компонентом, який, однак, чітко окреслює зміну семантики цілісного вислову; вислови з переважанням змінних компонентів.

Специфіку використання античних висловів у мовленні дипломата виявлено у двох аспектах: по-перше, їхнє вживання сприяє становленню позитивного іміджу оратора (вказує на його вербальний інтелект, вміння влучно формулювати думку), підкреслює його прихильність до загальноєвропейських культурних цінностей, основи яких закладено саме античною цивілізацією; по-друге, античну фразеологію прихильно сприймає широка слухачька аудиторія через їхню емоційно-оцінну палітру, а також тому, що давня греко-римська культура стала підґрунтям світової культури, а стратегічні наративи формуються з урахуванням культурного контексту адресата. З'ясовано ще один чинник на користь використання античних крилатих висловів у мовленні дипломатів – їхнє використання в ролі заголовків інформаційних повідомлень.

Акцентовано, що античні крилаті вислови в дипломатичному мовленні виконують низку важливих функцій. Фразеологізовані вислови з античними культурними компонентами уможливають для дипломатів досягати оптимальності мовлення з огляду на високий ступінь їхньої інформативності й точності, сприяти адекватному й повному і одночасно лаконічному вираженню думки з опертям на мисленнєві процеси реципієнтів як активних суб'єктів процесу спілкування.

Ключові слова: дипломатичне мовлення, античні крилаті вислови, стратегічні наративи, семантика, фразеологізований вислів.

Zoriana KUNCH,*orcid.org/0000-0002-8924-7274*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Head of the Department of Ukrainian Language

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *zorjana.kunch@gmail.com*

ANCIENT IDIOMATIC PHRASES AS SOCIO-PSYCHOLINGUISTIC INDICATORS IN DIPLOMAT'S SPEECH

In the article ancient idiomatic phrases are described as socio-psycholinguistic indicators of the diplomat's speech, that were taken as the example from official diplomatic statements recorded at media. The five most commonly used idiomatic phrases in modern diplomatic texts are: **to cross the Rubicon, Achilles heel, the Trojan Horse, the Sword of Damocles, Pandora's box**, that in diplomat speech act as phraseological statements (phraseocomplexes). According to the ratio of the constant and variable components of the phraseological complex there are three types of phraseological statements: expressions dominated by a permanent component; statements with a small variable component, which, however, clearly outline the change in the semantics of the holistic statement; statements with broad interpretation (dominance of variable components).

The specifics of ancient idiomatic phrases use in the diplomats speech are revealed in two aspects: firstly, their use contributes to the development of a positive image of the speaker (indicates his verbal intellect, the ability to formulate his opinion exactly and accurately), emphasizes his commitment to European cultural values, bases of which, accidentally, were set by ancient civilization; secondly, ancient phraseology is favorably received by a wide audience through its emotional palette and because ancient Greco-Roman culture has gave rise to world culture and strategic narratives are

formed taking into account the cultural context of the addressee. Another fundamental factor in favor of the use of ancient idiomatic phrases in the diplomats speech are their use as the titles of informational messages.

It is emphasized that ancient idiomatic phrases in diplomatic speech serve a number of important functions. Phraseological expressions with ancient cultural components make it possible for diplomats to achieve optimal view of speech in high level of informativeness and accuracy to promote an capability and completeness as well as laconic expression of opinion that is based on the thinking process of the recipients' who are active actors in the communication process.

Key words: diplomatic modification, ancient idiomatic phrases, strategic narratives, semantics, phraseologized expression.

Постановка проблеми. Дипломатичний підстиль літературної мови використовують у сфері міждержавних офіційно-ділових стосунків у галузі політики, економіки, культури. Актуальним завданням сучасної лінгвістики є – виявити та описати типові мовностилістичні засоби, які, з одного боку, сприяють виокремленню дипломатичного мовлення в системі літературної мови, а з іншого – чинять вплив на формування певних політичних стратегічних наративів. Таке дослідження лягає в площину культурно-історичної психолінгвістики, котра розглядає сучасну мовну культуру, вивчає поєднання соціальних і психологічних функцій різних словесних форм (Bertau, 2011).

Аналіз досліджень. Дипломатичний стиль літературної мови був об'єктом досліджень в українському та зарубіжному мовознавстві: здійснено комплексний функціонально-стилістичний аналіз мовних формул українського дипломатичного мовлення (Мацько, 1998, 2000, 2001), охарактеризовано деякі функціонально-структурні особливості текстів дипломатичного листування (Пазинич, 2001), визначено особливості дипломатичного мовлення як різновиду офіційно-ділового стилю та охарактеризовано роль метафори у формулюванні політичних афоризмів (Куньч, 2014, 2018). Античні крилаті вислови ще не були об'єктом аналізу в контексті їхнього соціопсихолінгвістичного навантаження в дипломатичному мовленні. Таке дослідження дає змогу виявити вплив цих мовних одиниць на аудиторію, з огляду на відому тезу І. Бодуена де Куртене, що «... з мовного мислення можна виявити ціле своєрідне мовне знання всіх сфер буття і небуття, всіх проявів навколишнього світу, як матеріального, так і індивідуально-психологічного та соціального (громадського)» (Бодуен де Куртене, 1963: 312).

Мета статті – охарактеризувати античні крилаті вислови як соціопсихолінгвістичні індикатори в мовленні дипломата. Задля досягнення цієї мети окреслимо такі завдання дослідження: виокремити найуживаніші античні крилаті вислови та ідентифікувати їх вживання у складі фразеологічних комплексів у текстах дипломатичного мовлення; розкрити семантику античних крилатих висловів

та на основі контексту вживання описати семантичну специфіку фразеологізованого вислову; окреслити експресивний потенціал античних крилатих висловів у дипломатичному мовленні та їхній вплив на реципієнтів.

У роботі використано такі методи дослідження: описовий, що дав змогу схарактеризувати особливості поєднання сталих одиниць та нових семантико-лінгвістичних компонентів у фразеологізовані вислови; метод компонентного аналізу – для характеристики постійних і змінних компонентів у структурі фразеологізованих висловів; метод семантичного диференціалу, котрий надав можливість визначити експресивний потенціал фразеологічних комплексів, що сприяє формуванню у реципієнта певної психологічної оцінки відповідного явища.

Виклад основного матеріалу. Частотність вживання античних крилатих висловів є найвищою у виступах і зверненнях дипломатів, що зумовлено спрямованістю цих текстів до широкого кола слухачів. Саме завдяки численності аудиторії є передумови для формування у свідомості реципієнтів певних вигідних для мовця стратегічних наративів. Люди сприймають інформацію «крізь призму власної системи цінностей, свого досвіду та уявлень про світ» (Лисичкіна, 2019: 226), а античні культурні компоненти є тим універсальним мовним засобом, який став підґрунтям для формування системи цінностей представників європейської цивілізації. Тому, на наш погляд, їхнє використання в текстах дипломатичного мовлення має сприяти формуванню відповідних стратегічних наративів.

Античні крилаті вислови як соціопсихолінгвістичні індикатори в мовленні дипломата розглянемо на прикладі офіційних виступів, що зафіксовані в засобах масової інформації. Обираємо найбільш уживані в сучасних дипломатичних текстах фрази: *перейти Рубікон, ахіллесова п'ята, троянський кінь, дамоклів меч, скринька Пандори*. Ці крилаті фрази виступають у складі фразеологізованих висловів (фразеологічних комплексів), котрі несуть у собі певні лексико-семантичні й граматичні значення і під час породження, і під час сприймання їх. Зауважмо, що в структурі будь-якого фразеологічного комплексу є два компоненти – постійний і змінний.

Постійний компонент може бути дво- чи багатоелементним. Він виражає узагальнювальне значення, яке є осередком значення фразеологізованого вислову. Відповідно до співвідношення постійних і змінних компонентів фразеологізованого вислову виокремлюємо такі різновиди фразеологізованих висловів.

1) Вислови з домінуванням постійного компонента.

Прикладом таких фразеологізованих висловів є вживання античної крилатої фрази *ахіллесова п'ята*, котра означає «слабке, найвразливіше місце» (Універсальний словник, 2007: 46–47). Вислів *ахіллесова п'ята* зазвичай в текстах дипломатичних виступів вжито без додаткового уточнення: «*ахіллесовою п'ятою* Росії є саме її агресія проти нашої держави» (23), «Енергобезпека – це та *ахіллесова п'ята*, яка протягом 20 років нахилила нас униз, змушувала чинити так, як не треба чинити» (20). Використання фразеологізованих висловів з домінуванням постійного компонента *ахіллесова п'ята* є доцільним з огляду на високий ступінь його інформативності й зрозумілості. З іншого боку, такі фразеологізовані вислови сприяють лаконічному, але повному й адекватному вираженню думки з оперттям на мисленнєві процеси реципієнтів. Граматико-семантичним доповненням цієї крилатої фрази стає об'єкт «слабкості» – Росія, енергобезпека тощо.

Крім того, маємо й приклади вживання цього вислову в контексті його тлумачення: «Найскладніше питання – це передача кордону під контроль України. Це дуже смішно, бо це наш кордон і передача нашого ж кордону нам. Але, це дійсно *наше слабке місце*. Так звана *ахіллесова п'ята* Мінських угод» (22). Таке тавтологічне формулювання посилює, увиразнює зміст повідомлення.

2) Вислови з невеликим за обсягом змінним компонентом, який, однак, чітко окреслює зміну семантики цілісного вислову. Для ілюстрації фразеологізованих висловів цього типу наведемо крилату фразу *дамоклів меч*: «Північний потік висить над нами, мов *дамоклів меч*» (18). Фразеологічне значення вислову *дамоклів меч* – «небезпека або неприємність, що постійно загрожує кому-небудь» (Фразеологічний словник, 1999, кн. 1: 485), підсилюється дієсловом *висить*, хоча об'єкт, про який ідеться в контексті (Північний потік), аж ніяк не може висіти. Таким чином, метафоричного значення набуває і змінний компонент фразеологізованого вислову, що підсилює його емоційний вплив.

Ще один приклад фразеологізованого вислову другого типу стосується вживання крилатого вислову *троянський кінь*: «Кремль хоче зберегти контроль над

цим регіоном і потім використати його як *троянського коня* в дестабілізації України» (17); «формула Штайнмаєра – це *троянський кінь* для політичної стабільності в Україні» (26); «Північний потік-2 – це *троянський кінь* Кремля проти європейської енергетичної і, врешті-решт, геополітичної безпеки» (24). *Троянський кінь* – це «хитрі дії, підступні засоби боротьби тощо» (Фразеологічний словник, 1999, кн. 1: 377). Цей постійний компонент фразеологізованого вислову доповнено змінними компонентами для політичної стабільності, проти європейської безпеки, в дестабілізації України, які увиразнюють семантику крилатого вислову, підсилюють фразеологічний комплекс не лише семантичним, але й експресивним наповненням.

Інші яскраві приклади фразеологізованих висловів цього типу – вислови з античним культурним компонентом *скринька Пандори*. Його використовують і щодо загрози, котрі можуть виникати після початку якогось процесу: «легалізація подвійного громадянства – це *скринька Пандори*» (16), і щодо голосування всередині ЄС: «Ми завжди говоримо, що є ризик відкрити *скриньку Пандори*, і ми цього не хочемо» (заявляє віце-президент Єврокомісії М. Валлстрьом (15)), і щодо повернення РФ у ПАРЄ: «ПАРЄ відкрила *скриньку Пандори* і під собою запустила бомбу уповільненої дії, пустивши назад РФ з голосом у ПАРЄ» (14); і щодо виходу США з угоди 2015 року: «Ми відкриємо *скриньку Пандори*. Там може бути війна» (заявляє президент Франції Е. Макрон (21)).

3) Вислови з широкою інтерпретацією (переважання змінних компонентів). Для прикладу візьмімо крилатий вислів *перейти Рубікон*, що означає «зробити рішучий учинок, після якого не можна повернутися до попередніх позицій» (Універсальний словник, 2007: 670). Вживання цього крилатого вислову супроводжується його інтерпретацією в контексті реального значення змінними компонентами фразеологізованого вислову: «Надавши нам безвізовий режим, Європа теж *перейшла свій внутрішній Рубікон у відносинах з Україною*. Фактично вона політично визнала, що *євроінтеграція нашої країни – процес незворотний*» (13); «російсько-американські відносини – це щось більше, ніж просто дипломатичні відносини. Але ми ще не *перейшли Рубікон, після якого вже немає вороття в минуле*» (14). Як бачимо, фразеологізовані вислови цього типу завдяки змінним компонентам підсилюють розуміння античної крилатої фрази (*євроінтеграція нашої країни – процес незворотний, після якого вже немає вороття в минуле*), а також вказують на об'єкт впливу (*у відносинах з Україною*). У такий спосіб за позірною

нейтральністю вислову приховано значний рівень експресивності.

Для переконливості наративів важливу роль відіграє структура повідомлення. Звернімо увагу на поданий нижче фразеокомплекс, в якому вислів *перейти Рубікон* введено в ширший контекст античної афористики і поєднано з фразою визначного римського полководця Юлія Цезаря *жерреб кинута* (*alia jacta est*), котру він проголосив, віддаючи 49 р. до н. е. наказ переходити річку Рубікон, що означало початок громадянської війни: «Безвізовий режим – це свого роду *Рубікон*, за яким *жерреб вже кинутий* і дороги назад немає. Тільки це не *наш Рубікон* – ми *свій* пройшли три роки тому на Майдані. Коли однозначно заявили, що європейські цінності для нас не пустий звук» (13). Розуміємо, що, ввівши в контекст відразу дві крилаті фрази з подібною семантикою та обравши їх змінними компонентами *свій, наш*, а також інтерпретацією (*для безвізового режиму дороги назад немає*), дипломат виразно акцентує на тому, що безвізовий режим для українців – це також і вибір європейських держав, котрий вказує на незворотність євроінтеграції України.

Античні крилаті вислови зберігають певний інтертекстуальний зв'язок із першоджерелом виникнення (літературним твором, конкретною історичною подією чи міфологічним переказом), однак демонструють свою постійну фразеологічну семантику, котра в конкретному контексті підсилюється новим семантичним навантаженням. Сприймаючи повідомлення у вигляді фразеокомплексів, слухачі абстрагуються від образних конотацій, які лежать в основі розуміння, однак саме ці конотації дають їм змогу глибше осягнути суть нової ідеї (Куньч, Руденко, 2019: 174). Отож загалом специфіку використання античних висловів у мовленні дипломата ми вбачаємо у двох аспектах: по-перше, їхнє вживання сприяє становленню позитивного іміджу оратора (вказує на його вербальний інтелект, вміння точно й влучно сформулювати свою думку), підкреслює його прихильність до загальноєвропейських культурних цінностей, основи яких закладено саме античною цивілізацією; по-друге, і це дуже важливо, антична фразеологія прихильно сприймається широкою слухацькою аудиторією через свою емоційно-оцінну палітру а також тому, що давня греко-римська культура стала підґрунтям сучасної європейської культури, а стратегічні наративи формуються саме з опертям на культурно-історичні цінності адресата.

Античні крилаті вислови, як глибокі за змістом, яскраві й влучні лексеми, що містять широке

метафоричне значення, у ЗМІ зазвичай виносять як заголовки інформаційних повідомлень щодо виступів високопосадовців. Це, на нашу думку, ще один аргумент на користь використання цих фразеокомплексів у виступах дипломатів. Адже інформація, подана в засобах масової інформації, формує у свідомості реципієнтів модель світу, «де в принципі не може бути жодних конкуруючих між собою інтерпретацій... Конкуруючі наративи, а також численні можливі тлумачення подій знищуються за допомогою мас-медіа, які починають транслювати певну інтерпретацію подій відповідно до наративу, і таким чином ця інтерпретація стає істиною (Лисичкіна, 2019: 231).

Фразеологізовані комплекси з античними крилатими висловами містять глибокі імпліцитні мовленнєві підтексти. Завдяки деяким семантичним трансформаціям компонентів фразеокомплексів, значеннєвим прирощуванням в певних контекстуальних умовах увиразнюється ідіоматичність семантики, а загальний зміст фразеокомплексу стає не лише глибшим і експресивнішим, але й більш придатним для запам'ятовування.

Висновки. Дипломатичне спілкування – це спеціалізоване використання мовлення для психосоціальної смислової взаємодії, яке передбачає наявність таких комплексних одиниць, як говоріння й сприймання. Античні крилаті вислови в дипломатичному мовленні виконують низку важливих функцій:

1. Вплітаючись як структурний компонент фразеокомплексу в контекст дипломатичного мовлення, вони поглиблюють зміст повідомлення, створюють його емоційно-експресивне наповнення.

2. Підтримані в ЗМІ завдяки своєму стратегічному звучанню й емотивності, вони надають аудиторії цілісну інтерпретацію фактів і стають важливим засобом формування наративів, що їх прагне донести до реципієнтів дипломат.

3. Використання античних крилатих висловів сприяє «оживленню» мовленнєвої діяльності, увиразненню й урізноманітненню тексту дипломатичного виступу, створенню відповідного мікроклімату в процесі спілкування з представниками різних європейських культур.

Фразеологізовані вислови з античними культурними компонентами уможливають для дипломатів досягати оптимальності мовлення з огляду на високий ступінь їхньої інформативності й точності, сприяти адекватному й повному і одночасно лаконічному вираженню думки з опертям на мисленнєві процеси реципієнтів як активних суб'єктів процесу спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1–2. Москва : Изд-во АН СССР, 1963. 384 с.
2. Куньч З. Й., Куньч М. Р. Особливості дипломатичного мовлення як різновиду офіційно-ділового стилю. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Випуск 26. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 121–127.
3. Куньч З. Й., Куньч М. Р. Роль метафори у формулюванні політичних афоризмів (на матеріалі гасел Революції Гідності). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*. Збірник наукових праць. Випуск 32. Харк. держ. ун-т. Харків : ХДУ, 2018. С. 23–30.
4. Куньч З. Й., Руденко С. О. Функції образності мовлення в комунікативній діяльності оратора. *Інформація, комунікація, суспільство 2019* : Матеріали 8-ї Міжнародної наукової конференції ІКС-2019 (16–18.05.2019, Чинадієво). Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. URL: <http://ics.skid-lp.info/ICS2019Proceedings.pdf>, вільний. С. 174–175.
5. Лисичкіна І. Мас-медійні особливості побудови ефективного наративу. *Психолінгвістика*, 26 (2), 2019. С. 224–242. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-224-242>.
6. Мацько О. М. Дипломатичний підстиль української мови. *Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ : ІЗМН, Ч.1, 1998. С. 194–200.
7. Мацько О. М. Мовні формули у дипломатичних текстах сучасної української мови (функціонально-стилістичний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, 2001. 20 с.
8. Мацько О. М. Проблема мовного жанру і його особливості в дипломатичних текстах. *Наука і сучасність: збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ : ІЗМН/ Вип. 2. Ч. 2, 2000. С. 295–303.
9. Пазинич О. М. Функціонально-структурні особливості текстів дипломатичного листування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 – загальне мовознавство. Київ, 2001. 16 с.
10. Універсальний словник української мови. Укл. З. Куньч. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 848 с.
11. Фразеологічний словник української мови у 2 книгах. Київ : Наукова думка, 1999. Кн. 1. 528 с. Кн. 2. 984 с.
12. Vertau M.-C. Language for the Other: Constructing Cultural Historical Psycholinguistics. *Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany*, 2011, №5. P. 13–49.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

13. Виступ І. Климпуш-Цинцадзе, еквіцепрем'єрміністра України. URL: <https://inforesist.org/pereyti-rubikon-istinnoe-znachenie-bezviza-dlya-ukrainyi-i-eyo-budushhego/>.
14. Виступ І. Климпуш-Цинцадзе, еквіцепрем'єрміністра України. URL: https://espresso.tv/news/2019/06/25/klympush_cyncadze_parye_vidkryla_quotskrynku_pandoryquot.
15. Виступ М. Валлстрьом, віце-президента Єврокомісії. URL: <https://www.dw.com/uk/%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%8E%D0%B7-%D1%8F%D0%BA-%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B8/a-2618752>
16. Виступ П. Клімкіна, екміністра закордонних справ України. URL: <http://www.mukachevo.net/ua/news/view/197763>.
17. Виступ П. Клімкіна, екміністра закордонних справ України. URL: <https://uatv.ua/donbas-dlya-rf-troyanskyj-kin-dlya-destabilizatsiyi-ukrayiny-pavlo-klimkin/>.
18. Виступ А. Мельника, посла України в Німеччині. URL: https://24tv.ua/yak_damokliv_mech_posol_nazvav_yedine_pitannya_z_yakogo_v_ukrayini_ta_nimechchini_je_rozbizhnosti_n1025734
19. Виступ Б. Гуменюка, посла України в Республіці Кіпр. URL: <https://cyprus.mfa.gov.ua/news/6855-stattya-posla-ukrajini-v-respubliki-kipr-borisa-gumenyuka-rosijsykyj-trojansykyj-kiny-na-kipri>.
20. Виступ Л. Кучми, 2-го Президента України. URL: <https://yes-ukraine.org/ua/news/energetichna-bezpeka-ahillesova-pyata-ukrayini-leonid-kuchma>.
21. Виступ Е. Макрона, президента Франції. URL: <https://mind.ua/news/20184556-makron-zaklikav-trampa-ne-vidkrivati-skrinku-pandori-v-yakij-mozhe-buti-vijna>.
22. Виступ В. Зеленського, Президента України. URL: <https://glavcom.ua/news/prezident-ukrajini-nazvav-ahillesovu-pyatu-minskih-ugod-646487.html>.
23. Виступ П. Порошенка, 5-го Президента України. URL: <https://ukrreporter.com.ua/politic/ahillesova-p-yata-rosiyi-prezident-poroshenko-poobitsyav-rozirvaty-dogovir-pro-druzhbu-z-agresorom-i-vvesty-novi-sanktsiyi.html>.
24. Виступ П. Порошенка, 5-го Президента України. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20180810-troyanskyj-kin-poroshenko-zasterig-yes-shhodo-pivnichnogo-potoku-2/>.
25. Виступ Р. Хааса, президента Ради з міжнародних відносин. URL: https://globalaffairs.ru/number/n_8816.
26. Виступ К. Єлісеєва, екзаступника глави Адміністрації Президента України. URL: <https://gordonua.com/ukr/news/war/-jelisjejev-formula-shtajnmajera-tse-trojanskij-kin-dlja-politichnoji-stabilnosti-v-ukrajini-tse-krok-do-federalizatsiji-1316825.html>.

REFERENCES

1. Bodujen de Kurtenje I. A. Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju [Selected Works in General Linguistics]. T. 1–2. Moscow : Izd-vo AN SSSR, 1963. 384 p. [in Russian].

2. Kunch Z. Y., Kunch M. R. Osoblyvosti dyplomatychnoho movlennia yak riznovydu ofitsiino-dilovoho styliu [Specific Features of the Diplomatic Speech as a Variation of Formal Business Style]. *Ukrainska natsionalna idea: realii ta perspektyvy rozvytku. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika"*. Vypusk 26. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2014. pp. 121–127. [in Ukrainian].
3. Kunch Z. Y., Kunch M. R. Rol metafory u formulivanni politychnykh aforyzmiv (na materialy hasel Revoliutsii Hidnosti) [The Role of Metaphor in Formulation of the Political Aphorisms (Based on the Material from the Slogans of the Revolution of Dignity)]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii "Linhvistyka"*. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 32. Khark. derzh. un-t. Kharkiv : KhDU, 2018. pp. 23–30. [in Ukrainian].
4. Kunch Z. Y., Rudenko S. O. Funktsii obraznosti movlennia v komunikatyvni diialnosti oratora [Figurative Functions of Speech in the Speaker's Communicative Activity]. *Informatsiia, komunikatsiia, suspilstvo 2019. Materialy 8-yi Mizhnarodnoi naukovo konferentsii IKS-2019 (16–18.05.2019, Chynadiievo)*. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2019. URL: <http://ics.skid-lp.info/ICS2019Proceedings.pdf>, vilnyi. pp. 174–175. [in Ukrainian].
5. Lysyckina I. Mas-mediini osoblyvosti pobudovy efektyvnogo naratyvu [Mass-Media Specificity of Building an Effective Narrative as a Strategic Communication Tool]. *Psycholinguistics*. 26 (2), 2019. pp. 224–242. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-224-242>. [in Ukrainian].
6. Matsko O. M. Dyplomatychnyi pidstyl ukrainskoi movy [Diplomatic Substyle of Ukrainian Language]. *Nauka i suchasnist. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv : IZMN, 1998. Ch. 1. pp. 194–200. [in Ukrainian].
7. Matsko O. M. Movni formuly u dyplomatychnykh tekstakh suchasnoi ukrainskoi movy (funktsionalno-stylistychnyi analiz) [Linguistic Formulas in Diplomatic Texts of Modern Ukrainian (Functional-stylistic Analysis)]. PhD the author's abstract: 10.02.01. Kyiv, 2001. 20 p. [in Ukrainian].
8. Matsko O. M. Problema movnoho zhanru i yoho osoblyvosti v dyplomatychnykh tekstakh [The Problem in Language Genre and its Peculiarities in Diplomatic Texts]. *Nauka i suchasnist: zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv : IZMN, 2000. Vyp. 2. Ch. 2. pp. 295–303. [in Ukrainian].
9. Pazynych O. M. Funktsionalno-strukturni osoblyvosti tekstiv dyplomatychnoho lystuvannia [Functional and Structural Features of Diplomatic Correspondence Texts]. PhD the author's abstract: 10.02.15. Kyiv, 2001. 16 p. [in Ukrainian].
10. *Universalnyi slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian Universal Dictionary]* Ukl. Z. Kunch. Ternopil: Navchalna knyha-Bohdan, 2007. 848 p. [in Ukrainian].
11. *Frazeolohichni slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian phraseological dictionary]*. Kyiv : Naukova dumka. 1999. Kn. 1. 528 p. Kn. 2. 984 p. [in Ukrainian].
12. Bertau M.-C. Language for the Other: Constructing Cultural Historical Psycholinguistics. *Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany*, 2011. 5. pp. 13–49.

LIST OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

13. Speech of I. Klymush-Tsintsadze, Ex-deputy Prime Minister of Ukraine. URL: <https://infosist.org/pereyti-rubikonistinnoe-znachenie-bezviza-dlya-ukrainy-i-eyo-budushhego/>.
14. Speech of I. Klymush-Tsintsadze, Ex-deputy Prime Minister of Ukraine. URL: https://espresso.tv/news/2019/06/25/klymush_cyncadze_parye_vidkryla_quotskrynku_pandoryquot.
15. Speech of M. Wallström, Vice-President of the European Commission Security. URL: <https://www.dw.com/uk/%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%8E%D0%B7-%D1%8F%D0%BA-%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%BE-%D1%80%D0%B8/a-2618752>
16. Speech of P. Klimkin, Ex-minister of Foreign Affairs in Ukraine. URL: <http://www.mukachevo.net/ua/news/view/197763>.
17. Speech of P. Klimkin, Ex-minister of Foreign Affairs in Ukraine. URL: <https://uatv.ua/donbas-dlya-rf-troyanskyj-kin-dlya-destabilizatsiyi-ukrayiny-pavlo-klimkin/>
18. Speech of A. Melnyk, Ukrainian Ambassador to Germany. URL: https://24tv.ua/yak_damokliv_mech_posol_nazvav_yedine_pitannya_z_yakogo_v_ukrayini_ta_nimechchini_je_rozbizhnosti_n1025734.
19. Speech of B. Humeniuk, Ambassador of Ukraine to the Republic of Cyprus. URL: <https://cyprus.mfa.gov.ua/news/6855-stattya-posla-ukrajini-v-respubliki-kipr-borisa-gumenyuka-rosijskyj-trojanskyj-kiny-na-kipri>.
20. Speech of L. Kuchma, the 2nd President of Ukraine. URL: <https://yes-ukraine.org/ua/news/energetichna-bezpeka-ahillesova-pyata-ukrayini-leonid-kuchma>.
21. Speech of E. Macron, President of France. URL: <https://mind.ua/news/20184-556-makron-zaklikav-trampa-ne-vidkrivati-skrinku-pandori-v-yakij-mozhe-buti-vijna>.
22. Speech of V. Zelensky, President of Ukraine. URL: <https://glavcom.ua/news/-prezident-ukrajini-nazvav-ahillesovu-pyatu-minskih-ugod-646487.html>.
23. Speech of P. Poroshenko, the 5th President of Ukraine. URL: <https://ukrreporter.com.ua/politic/ahillesova-pyata-rosiyi-prezident-poroshenko-poobitsyav-rozrivaty-dogovir-pro-druzhu-z-agresorom-i-vvesty-novi-sanktsiyi.html>.
24. Speech of P. Poroshenko, the 5th President of Ukraine. URL: <https://fakty.com.ua/ua/ukraine/20180810-troyanskyj-kin-poroshenko-zasterig-yes-shhodo-pivnichnoho-potoku-2/>.
25. Speech of R. Haass, President of the Council on Foreign Relations. URL: https://globalaffairs.ru/number/n_8816.
26. Speech of K. Yeliseiev, Ex-deputy Head of the Presidential Administration. URL: <https://gordonua.com/ukr/news/war/-jelisjejev-formula-shtajnmajera-tse-trojan-skiy-kin-dlja-politichnoji-stabilnosti-v-ukrajini-tse-krok-do-federalizatsiji-1316825.html>.

УДК 821.161.2 –1:7.034 Оріховський
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208633>

Ольга ЛІСОВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-2842-3158
аспірант кафедри історії української літератури,
теорії літератури та літературної творчості
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *shchelkunova2017@ukr.net*

РЕНЕСАНСНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ СТАНІСЛАВА ОРІХОВСЬКОГО

У статті представлено системний аналіз ренесансної моделі особистості у творчості письменника й мислителя Станіслава Оріховського (1513–1566). Методологія дослідження заснована на застосуванні історико-літературного методу як базового, а також на використанні інструментарію порівняльно-історичного й філологічного методів інтерпретації творів. Зважаючи на синкретизм творчої спадщини Станіслава Оріховського, використовується інтердисциплінарний підхід, заснований на синтезі підходів філологічних методів з історичними, філософськими, культурологічними. Наукова новизна полягає в тому, що творчість С. Оріховського інтегрується в контекст літератури, осмислюється з позицій історико-літературної науки, а не філософії, історії права, ораторського мистецтва тощо. Наголошується на ренесансній моделі особистості у спадщині мислителя, виокремлюється її антропоцентричний характер. Аналізуються складові моделі особистості епохи Відродження у творчості автора, роль ідеї людської самореалізації, інтелекту, свободи волі. Визначається вагоме значення в моделі особистості синтезу ренесансного гуманізму з національною свідомістю. Творча спадщина Станіслава Оріховського свідчить про суто ренесансне антропоцентричне осмислення концепту «свободи» народу й окремої особистості. Середньовічна теологічна доктрина у творчості мислителя замінена ренесансними міркуваннями і світоглядом. Він пише, опираючись на засадах загальноєвропейського світобачення, в центрі якого перебувають індивід, а також його народ і держава. Особистість Оріховського має чітко виражене національне українське спрямування, яке виявляється в усвідомленні належності до певного народу. Осмислення історичних фактів, убоління за вільний розвиток українського народу є виявами патріотизму й національної свідомості автора. А його інтерпретації концепту свободи репрезентують суспільну орієнтованість, пріоритетність ідеї колективного вільного волевиявлення. Станіслав Оріховський осмислює концепт свободи у широкому історичному контексті, апелюючи до історичного минулого й коментуючи сучасність, реагуючи на злободенні проблеми часу, даючи поради для вирішення складних і гострих питань державного характеру. Особистість, в інтерпретації Оріховського, формується загальноєвропейськими й національними чинниками. Її визначальними рисами є свобода волі, національна самоідентифікація, розум, освіченість.

Ключові слова: модель особистості, Ренесанс (Відродження), антропоцентризм, ренесансний гуманізм, національна свідомість, Станіслав Оріховський.

Olha LISOVSKA,
orcid.org/0000-0002-2842-3158
Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Literature History,
Theory of Literature and Literary Art
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *shchelkunova2017@ukr.net*

THE RENAISSANCE MODEL OF PERSONALITY IN THE CREATIVITY OF STANISLAV ORIKHOVSKIY

The aim of this work is to give a systematic analysis of Renaissance model of personality in the works of the writer and the mastermind Stanislav Orikhovsky (1513–1566). The methodology of the study is based on both the use of the historical-literary method as a basic one and the use of tools of comparative-historical and philological methods of interpretation of works. In view of the syncretism of Stanislav Orikhovsky's creative heritage, the interdisciplinary approach is based on the synthesis of approaches of philological methods with historical, philosophical, and cultural approaches is used. The scientific novelty is that S. Orikhovsky's work is integrated into the context of literature and understood from the standpoint of historical and literary science, but not from the philosophy, history of law, and oratorical art. It is emphasized on Renaissance model of the individual in the heritage of the thinker, and his anthropocentric character is distinguished. The components of Renaissance personality models in the author's work, the role of the idea of human self-realization, intelligence, and free will are analyzed. The significant value of Renaissance humanism with national consciousness

in the model of personality synthesis is determined. The creative heritage of Stanislav Orikhovsky testifies to a purely Renaissance anthropocentric understanding of the concept of "freedom" of the person.

Medieval theological doctrine in the work of the thinker is replaced by Renaissance reasoning and outlook. His works are based on the principles of a pan-European worldview, where people and state are in the center. Orikhovsky's personality has a distinct national Ukrainian orientation, manifesting in an awareness of belonging to special people. Understanding historical facts, cheering for the free development of Ukrainian people are the expressions of patriotism and national consciousness of the author. His interpretations of the concept of freedom represent the social orientation and the priority of the idea of collective free expression. Stanislav Orikhovsky interprets the concept of freedom in a broad historical context, appealing to the historical past and commenting the present, responding to pressing problems of the time, giving advice for solving complex and pressing issues of the state nature. In Orikhovsky interpretation, personality is formed by pan-European and national factors. Its defining features are freedom of will, national self-identification, reason, education.

Key words: *personality model, Renaissance, anthropocentrism, Renaissance humanism, national consciousness, Stanislav Orikhovsky.*

Постановка проблеми. Епоха українського літературного Ренесансу (Відродження) витворила цілком нову модель особистості, яка знайшла своє осмислення в тогочасних творах мислителів. Найбільш повно й масштабно ренесансна модель особистості відобразилась у творчій спадщині Станіслава Оріховського. Її дослідження дає можливість говорити про інтеграцію як творчості митця зокрема, так і національного культурного Ренесансу в тогочасний європейський простір. Виявлення складників моделі особистості у творах автора свідчить про його ренесансний, орієнтований на європейський простір світогляд. А водночас засвідчує риси яскраво вираженої національної специфіки, акцентування автором уваги на своїй етнічній, національній належності. Загалом, звернення до особливостей ренесансної моделі особистості у творчості Станіслава Оріховського свідчить не тільки про її інтегрованість у космополітичний простір європейського ренесансного гуманізму, а й виражену національну свідомість, патріотичне спрямування.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти проблеми ренесансної моделі особистості у творчості Станіслава Оріховського вивчалися у працях М. Кашуби, В. Литвинова, Д. Наливайка, В. Нічик, Р. Радишевського, О. Сліпушко, Д. Чижевського, В. Шевчука, В. Яременка тощо. Суттєвий унесок у вивчення феномену С. Оріховського загалом зробив В. Литвинов. Проте особливості ренесансної моделі особистості у творчості митця досліджувались переважно з позицій історико-філософських. Натомість їх вивчення з погляду історії літератури дає можливість інтегрувати творчу спадщину митця в літературний простір, визначати її як надбання не тільки філософії, історії, права, а і красного письменства.

Мета статті – проаналізувати особливості моделі особистості у творчості Станіслава Оріховського, акцентуючи увагу на її суто ренесансному характері, виявах як загальноєвропейських цінностей і складників, так і суто національних.

Виклад основного матеріалу. Станіслав Оріховський є українсько-польським оратором, філософом, письменником, істориком, правознавцем пан'європейського рівня. Його спадщина має яскраво виражене літературне спрямування, а світогляд позначений впливами конфесійного розмаїття того часу. У різні періоди свого життя Станіслав Оріховський захоплювався ідеями протестантизму, виявляючи водночас симпатії до православ'я, критикував католицизм із його ідеєю целібату, а наприкінці життя стояв на позиціях повної підтримки католицьких релігійних догматів. Водночас світогляд автора був позначений ренесансно-гуманістичним спрямуванням і чітким усвідомленням своєї етнічної та національної належності – до українського народу. Тому до свого прізвища Оріховський додавав означення «українець» (Ruthenus, Roxolanus, Russus). Він чітко говорив про те, що є українцем, чим і пишається. Наголошував на своїй належності до українського народу й визнавав, що є громадянином держави польської. Своєю Вітчизною письменник називав Русь-Україну. В. Литвинов пише: «С. Оріховський не піднявся вище рівня етнічної самосвідомості, але своїми сповненими патріотичного пафосу, громадянськості творами сприяв формуванню української національної самосвідомості. Принаймні культурно-історична самотність українців як окремого народу в нього не викликала сумніву й він активно захищав їхню релігію та духовні надбання» (Литвинов, 2014: 27). Саме національними українськими ознаками позначена модель особистості у творчості письменника, створена згідно з викликами й нормами епохи Відродження. Звертаючись до актуальних питань тогочасного життя, Станіслав Оріховський виявляє власні свої світоглядні засади, засновані на ідеї антропоцентризму, акцентування уваги на людській особистості.

У полемічному творі «Промова у справі закону про целібат» визначальним є особистісне начало.

Саме питання целібату стало для письменника справою всього його життя, оскільки мало ще й автобіографічну забарвленість. Незважаючи на заборону одружуватись, сам автор одружився, що спонукало його до подальшої великої боротьби з католицькою церквою в цій справі. Перш за все Станіслав Оріховський наголошує на тому, що він оскаржує закон римо-католика Сиріція не «з особистої неприязні до нього» (Шевчук, Яременко, 2006: 97), а апелюючи до інтересів і природних потреб усього людю християнського католицького. На думку Оріховського, закон про целібат є в суті своїй згубним, суперечливим щодо Бога й законів природи. Позицію Сиріція він вважає не послідовною, адже він виганяє з лона церкви таїнство шлюбу. Усе це зумовлює наявність у церкві розпусти, збочень, кровозмішення. Власне, закон про целібат є головною причиною гострої критики автором духівництва католицької церкви. Оріховський категорично виступає проти таких положень закону, які «спрямовані на те, щоб усунути з церкви шлюб і скасувати співжиття з чесною й законною жінкою, а жити, як худоба, в ганебній розпусті» (Шевчук, Яременко, 2006: 98). Називає це явищем, суперечливим природі. На думку Оріховського, «закон Сиріція не тільки не корисний для церкви, а й загалом згубний, суперечить самому Богу, не відповідає прийнятним законам і природі й, нарешті, позбавлений усякої людяності й чесності» (Шевчук, Яременко, 2006: 100). У суто гуманістичному ренесансному ключі витримані міркування мислителя про те, що «чоловік і жінка поєднані між собою таким зв'язком і таким союзом, що чоловік без дружини не може вважатись чоловіком, і жінка – дружиною, якщо вона не має чоловіка» (Шевчук, Яременко, 2006: 106). Шлюбний союз він підносить високо й оцінює як освячений і задуманий Богом, адже «нічого кращого та святішого не було в житті людей, ніж шлюбний союз» (Шевчук, Яременко, 2006: 111). Так само з великою повагою й пієтетом пише Станіслав Оріховський про жінку, називаючи її благом, яке «стримує нас у межах наших обов'язків, не дозволяє падати морально, віддаватись любовним спокусам, порушувати загальноприйняті норми поведінки. Такий чоловік, котрий має жінку, всюди вважається людиною, яка веде належний спосіб життя, багатющим джерелом чесності, в якому тече не якийсь малесенький струмочок води, а бурлить життєдайна ріка» (Шевчук, Яременко, 2006: 111).

Вираженням поцінування ролі жінки як особистості сповнені міркування автора про її роль у справах державних. Оріховський пише, що «жінка

разом із чоловіком бере участь в управлінні справами, а це, на думку мудреців, вважається найбільшим щастям, вона допомагає в домашньому господарстві, підтримує сім'ю, виховує дітей і ні на хвилину не полишає всі турботи. Тож жінка – прикраса для чоловіка, його підпора, й немає нічого щасливішого для чоловіка від неї. Вона підтримує його впродовж усього життя, без неї занепадає дім, руйнується сім'я, з'являється сумнівне потомство» (Шевчук, Яременко, 2006: 115). Як благо, «жінка все перемагає і все перевищує» (Шевчук, Яременко, 2006: 119), тому письменник називає її «світлом і прикрасою дому чоловіка» (Шевчук, Яременко, 2006: 119).

Суто автобіографічним, глибоко антропоцентричним, заснованим на ренесансній моделі особистості є твір Станіслава Оріховського «Лист до Яна Франциска Коммендоні про самого себе» від 10 грудня 1654 р. Насамперед бачимо тут представлення автором своєї особистості, свого індивідуального життєвого шляху. Мислитель відразу наголошує, що хоче розповісти про своє життя, «найбурхливіше за все наше століття» (Шевчук, Яременко, 2006: 123). Насамперед він визначається із власною Вітчизною – Руссю. Далі перелічує всі релігійні конфесії, що є тут, крім католиків грецького й латинського обряду: «Але воістину вся Русь, де живе стільки різних людей, які дуже між собою відрізняються звичаями та обрядами, стала одним цілим завдяки предивному правлінню короля польського, коли отримала право вільного шлюбу між особами різних народів й обрядів» (Шевчук, Яременко, 2006: 125). Автор апелює до власного досвіду, згадуючи, що батько підштовхнув його на шлях духовної служби для поліпшення родинних справ. Оріховський фактично визнає, що це не було його рішення, а воля найближчих родичів, якій він мусив скоритися. Але водночас він відразу заявив, що «як священник піду слідом за родом моєї матері (який походив, як відомо, від священників грецького обряду) й колись таки одружусь» (Шевчук, Яременко, 2006: 132–133). Отримавши дияконат і згодом священництво, Оріховський, як сам пише, «не мав ні в що ті ступені» (Шевчук, Яременко, 2006: 133). І він завжди пам'ятав про своє грецьке, тобто православне, походження. З увагою до людської особистості, витриманою в ренесансному дусі, представлена розповідь мислителя про те, що як він одружився з дівчиною Магдалиною з Холма, котра «переважала інших посагом, вродою і цнотою» (Шевчук, Яременко, 2006: 134). За це єпископ оголосив його бунтівником і «виключеним із суспільства» (Шевчук, Яременко, 2006: 134). Загалом, усі

ці факти з життя Станіслава Оріховського, його дії та вчинки репрезентують його як особистість суто ренесансну, котра прагне самоутвердитись, керуватись у житті власними принципами й законами природного права.

Також суто ренесансним виявом моделі особистості у творах Оріховського є акцентування уваги на власній національній самосвідомості. Своїми текстами мислитель неодноразово підкреслює власне етнічне походження. У тексті «Лист Петрові Гамрату» зустрічаємо часті наголошення автора на тому, що він є Рутенцем, людиною рутенського роду, а релігійні обряди, релігійні принципи, стан церкви рутенців він зобов'язаний знати, адже все це успадковане ним від батьків. Оріховський підтверджує таку національну орієнтованість й у біографічному «Листі Петрові Гамрату від 1544 р.». Порушуючи питання освіти та релігії, Станіслав Оріховський водночас подає загальну інформацію про Русь, яка свідчить не тільки про глибокі енциклопедичні знання української історії, а і про щире зацікавлення власним походженням. Визнаючи свою національну належність, письменник представляє етнічний портрет українців, наголошуючи, що вони є від народження найлагіднішими, дотримуються батьківських звичаїв й освіти, ревно дбають про духовну культуру, є дуже набожними. Загалом, акцентування уваги виключно на позитивних характеристиках українців підтверджує щире захоплення і відданість їм самого Станіслава Оріховського. Його модель особистості перейнята не тільки ренесансним світоглядом, а й національними, етнічними рисами.

Станіслав Оріховський визначає себе національно свідомою особистістю, тому використовує всі можливі шляхи для допомоги рідному краю та народові. Водночас митець не принижує гідності інших національностей та всіяко сприяє їх підтримці. Він виступає на захист простого народу, тобто посполитих, радить організувати службу так, щоб бідні могли відпочити від податків. Для автора визначальною є можливість повноцінного існування людини незалежно від місця її народження та соціального статусу. Як наголошує В. Литвинов, «Оріховський одним із перших у європейській філософській думці виступив проти підпорядкування світської влади духовній, відстоював невтручання церкви в державні справи» (Литвинов, 2014: 56). Він уважав, що церква й держава повинні вирішувати свої справи окремо. Кожна має виконувати свої повноваження, опираючись на рівних відносинах, повазі й толерантності. Роздумуючи про державу, С. Оріховський наголошував, що для людей держава має бути

забезпеченням стабільності й безпеки. У трактаті «Діалог про екзекуцію польської держави» він представляє обов'язки держави перед людьми і громадян перед державою. Держава бачиться ним як зібрання громадян, які об'єднані спільним правом і спільною користю. Особистість у такій державі отримує права і свободи для самореалізації. Король зобов'язаний дбати про громадян. Тоді вони будуть слухатись його добровільно, а не із примусу. В ідеалі Оріховський бачив філософа на троні. Його ідеальний володар – освічений, розумний, гуманний, дбає про громадян держави й рівність усіх перед законом і судом. Як пише В. Литвинов, «гуманістам епохи Відродження ми завдячуємо й появою такого суспільного ідеалу як свобода, що стало наслідком індивідуалістичних тенденцій Ренесансу, який акцентує увагу на правах особи, її свободі й незалежності» (Литвинов, 2014: 106). Виявами суто ренесансної моделі особистості у творчості Оріховського є акцентування уваги на особистісних рисах людини, зокрема, на високій моральності, що визначається такими складниками як віра, терпимість й уважність до інших людей. На думку мислителя, значення має не соціальний статус людини, а її індивідуальні якості. Це повинен урахувувати й король, що сприятиме думці про нього як про доброго й демократичного правителя.

У контексті розуміння антропоцентризму як однієї з домінантних характеристик епохи Відродження, на якій ґрунтується ренесансна модель особистості, варто наголосити на тлумаченні Оріховським ставлення до релігії. Для нього Господь Бог є вищою сутністю, заповідями якого керується письменник, прагнучи жити так, як указують Бог і природа. У характері людської особистості письменник наголошує на важливості як віри, так і розуму. Останній він вважає творчим началом, яке стимулює розвиток суспільства й людини. Автор цінував красномовність у людині, називаючи її говіркою мудрістю, здатною впливати на людину більше, ніж меч. У людській особистості він цінував розважливість, справедливість, стійкість, які загалом становили його моральний ідеал. Розум інтерпретував як основу моралі, називаючи його активним і творчим началом у людині. Говорячи про мету життя особистості, Оріховський зазначав про необхідність служіння суспільству й Вітчизні, потребу працювати на їх благо. А пізнання людиною себе самої вважав метою й головним благом у житті.

У трактаті «Напучення польському королеві Сигізмунду Августу» мислитель осмислює суть і сенс свободи, усвідомлюючи її як відсутність

будь-яких обмежень політичних й особистих прав і свобод людини. Оріховський дає поради польському королю Сигізмундові, спонукаючи його чинити благо на користь Русі: «Якби ти захотів звільнити Русь від рабства і спільну твоєї державі свободу зберегти, мусив би показати з дитинства, що ти за король. А я ніякої особливої ласки від тебе не чекаю, крім тієї, що від доброго короля зразковому підданому належить. Однак страх перед нинішнім лихом примусив мене ті самі поради знову тобі надати, але вже не під прихованим, а під власним іменем, – щоб вони нагадували, в якому місті і в якій небезпеці живемо нині» (Оріховський). Автор певною мірою докоряє королеві за його бездіяльність щодо Русі-України, що свідчить про важливість свободи Вітчизни для Оріховського. Свобода народу виводиться автором від свободи конкретної особистості: «Запитай у полонених, щойно з Русі поведених до Скитії, кого вони звинувачують, на чію допомогу сподіваються, кого вдень і вночі слізно просять і благають?» (Оріховський). Це риторичне запитання, котре містить у собі відповідь. Звідси автор ставить проблему подальшого природного розвитку країни. Таким чином, ідея волі окремої особистості та її Вітчизни є тісно між собою пов'язані. Станіслав Оріховський осмислює можливі варіанти поведінки короля, водночас наголошуючи на тих рисах, які притаманні характеру Сигізмунда, і водночас визначає ті, яких він повинен набути для реалізації всенародного прагнення подолання зовнішнього гноблення. Так митець формує власну модель особистості правителя, яка має сучасний ренесансний характер.

Загалом, тогочасна ситуація в Русі-Україні Станіславом Оріховським осмислюється негативно і критично, адже «ніхто людей не захищає, ніхто не боронить; міста попалено, фортеці зруйновано; багатьох славних лицарів посічено або забрано в полон; немовлят порубано, літніх повбивано, дівчат звалтовано прилюдно, жінок збезчещено на очах у чоловіків, молодь пов'язано й забрано разом із реманентом і худобою, так що нема чим і землю обробити» (Оріховський). Рух до зміни таких обставин автор убачає за умов наявності мудрого правителя, виваженість і поміркованість якого стануть запорукою віднайдення дієвих способів врегулювання зовнішніх конфліктів. Тобто, формується ідея про історичну роль конкретної особистості, зокрема правителя задля вирішення проблем країни. Оріховський звертається до Сигізмунда: «<...> ти правитель, а я – підлеглий, а тому й мудріший ти за мене. Якщо ти мудрий, тоді і я вільний, багатий, щасливий. Ну, а якщо не

мудрий? Тоді я – раб, бурлака, вигнанець. Отже, я нещасний від твого прогірху» (Оріховський). По суті, щастя й добробут особистості визначається поведінкою правителя. Важливою рисою характеру лідера народу Оріховський вважає мудрість, поєднану з інтелектом. Тобто особисті якості короля впливають на долю й добробут народу в державі. Таким чином, ідея антропоцентризму є визначальною для творення всієї концепції прози автора. Постає мудрого правителя вбачається автором як шлях до ліквідації політичної залежності одного народу від іншого, зокрема українського від польського.

Особиста свобода індивіда інтерпретується Станіславом Оріховським як одне з найбільших досягнень, за котре варто боротись. Вона може бути досягнута за допомогою мудрості: «Те саме спостерігаємо й серед людей, коли хворі підкоряються лікарям, адже високої думки про їхнє мистецтво. Так само й мореплавці підкоряються власникові судна, а воїни – своєму вождеві. Тому, якщо й бажаєш, щоб я вважав тебе великим, зроби передусім якусь справу й покажи себе в ній мудрішим за мене, й будь таким» (Оріховський). Письменник сформував власне усвідомлення розуміння свободи, зокрема свободи волевиявлення. Це контекстуально синонімічна свобода вибору, яка є здатністю чинити відповідно до своїх потреб і бажань. Свобода не отожднюється в Оріховського зі всездозволеністю. На його думку, закон є рушієм управління, доречним виявленням свободи. Загалом, закону надається особистісна характеристика, тобто усвідомлюється його залежність від рішень конкретної людини – короля. Прикладом зв'язку свободи з відповідальністю є взаємодія короля й сенату. Для Станіслава Оріховського важливо наголосити на негативній конотації особистостей, які прагнуть використовувати владні повноваження. Способом уникнення цього він вважає контрольованість їхніх дій: «Але ти маєш не тільки закликати сенаторів, щоб у мирі між собою жили, а також вельми турбуватись, щоб у провінціях, де за твоїм дорученням правлять, вони справедливо і пристойно із провінціалами поводитись. Адже їхня пихатість, як ніщо інше, заходить так далеко (про це я вже говорив), що більших утисків від них у провінціях годі й чекати» (Оріховський). Автор вважає, що контроль народу за тими, хто ними керує, є умовою відчувати себе вільними. У концепції Оріховського свобода волі межує з поняттям свободи вибору. Свобода народу, в інтерпретації Оріховського, безпосередньо пов'язана з колективними бажаннями й потребами. Адже мислитель ставить

питання отримання свободи для всієї Русі, а не окремих індивідів, груп або класів. Головний концепт «свободи» у творах автора є засобом окреслення загальної образної системи його текстів. Саме через призму його розуміння і тлумачень розкривається психологічний портрет ренесансної людини. Мислитель переймається долею свого народу, прагнучи його звільнення від турецького гніту. Він апелює до особистих рис короля, намагаючись переконати його в необхідності допомоги українському народові: «<...> допоможи нам, прийми біду нашу близько до серця, і хай уславиться в цій справі не лише ім'я твоє, а й відвага королівська» (Оріховський). Мислитель апелює до ідеї слов'янської єдності в боротьбі з турецькою загрозою. Він мислить себе християнином, стоячи над конфесійними відмінностями.

У творчості Станіслава Оріховського бачимо також художні тлумачення соціальної ієрархії суспільства, витримані суто в ренесансному дусі. Кожна представлена ним соціальна група має власні унікальні характеристики, зумовлені, передусім, суспільно-політичними тенденціями й національними особливостями. У трактаті «Напучення польському королеві Сигізмунду Августу» письменник акцентує увагу на взаємодії короля як носія вищої влади та народу. Автор виступає представником суспільних ідей, виразником народних сподівань, речником спільних уявлень. Правитель має, на його думку, враховувати інтереси широких мас і чинити з урахуванням їх побажань і потреб. Місце і значення дій описуються як «надзвичайно вагомі, оскільки від волі правителя залежить вирішення питань, пов'язаних із подальшою долею народу» (Оріховський). Говорячи про основні риси, які мають бути притаманні правителю, Оріховський виділяє спостережливість, поміркованість, надійність, владність і мудрість. Остання виконує конкретну функцію впливу: «Отож ти правитель, а я – підданий, а тому ти мудріший за мене. Якщо ти мудрий, тоді і я вільний, багатий, щасливий. Ну, а якщо ж ти не мудрий? Тоді я – раб, бурлака, вигнанець» (Оріховський). Автор наголошує, що саме від мудрості правителя залежить доля руського народу. Мудрість короля обумовлює його високий авторитет, а також стабільність становища в суспільстві. С. Оріховський узалежнює стан народу, наявність у нього волі та свободи від особистих рис короля. Зокрема, від його мудрості. На думку автора, право називатись мудрим правителем повинно підтверджуватись конкретними діями: «Тому, якщо й бажаєш, щоб я вважав тебе великим, зроби передусім якусь справу й покажи себе в ній мудрішим за мене, і будь таким» (Орі-

ховський). Такою справою для С. Оріховського, очевидно, є захист держави. Запорукою безпеки земель він вважає провадження королем правильної політики, яка є результатом адекватного планування стратегій і тактик. Письменник пропонує свій варіант ведення оборони, номінуючи його «Той, який завжди подобається мудрим» (Оріховський). Також важливою рисою для короля є усвідомлення ним необхідності його визнання й підтримки підданими: «Прихильність народу є рушійною силою й запорукою успіху короля» (Оріховський). Це досягається шляхом доброзичливого ставлення до підданих і за допомогою передачі державного майна громадянам республіки. Таке ставлення впливає на сприймання короля як «сторожа держави» (Оріховський). Уміння правильно обирати людей на керівні посади є одним із факторів формування мудрої особистості. Оріховський радить «орієнтуватись на осіб зі знатного роду, однак уникати зажерливих, гультіпак, розтринькувачів та обманщиків» (Оріховський). Натомість він закликає цінувати розумних і талановитих, якими вважає вчених: «Без них жодне зібрання людей, жодна республіка не зможе довго утриматись» (Оріховський). Отже, мудрість правителя у творчості С. Оріховського представлена як багатокомпонентна різновекторна властивість особистості, яка формується на основі життєвого досвіду та орієнтується на досягнення спільного сподівання визначеного соціального класу.

Висновки. Отже, творча спадщина Станіслава Оріховського свідчить про суто ренесансне антропоцентричне осмислення концепту «свободи» народу й окремої особистості. Середньовічна теологічна доктрина у творчості мислителя замінена ренесансними міркуваннями і світоглядом. Він пише на засадах загальноєвропейського світобачення, в центрі якого перебуває індивід, його народ і держава. Уболівання за вільний розвиток українського народу свідчать про національну свідомість автора. А його інтерпретації концепту свободи репрезентують суспільну орієнтованість, пріоритетність ідеї колективного вільного волевиявлення. Станіслав Оріховський осмислює концепт свободи в широкому історичному контексті. Автор апелює до історичного минулого й коментує сучасність, реагує на злободенні проблеми свого періоду, даючи поради для вирішення складних і гострих питань. Твори мислителя сповнені численних історичних згадок, документалізму.

Загалом, модель особистості у творчості Оріховського має виражений національний український колорит, формувалась відповідно до викликів і норм епохи Ренесансу. Мислитель апелює

насамперед до ідеї антропоцентризму, ставлячи в центр державних інтересів саме особистість з її інтересами, емоціями, почуттями. Формуючи суспільну концепцію й погляди щодо управління державою, автор виявляє власні світоглядні засади, засновані на ідеї антропоцентризму, акцентування уваги на людській особистості. У творчій спадщині Станіслава Оріховського ренесансна модель особистості ґрунтується на глибокому синтезі та співвідношенні інтернаціонального й національного, що було зумовлено впливом життя самого автора на його творчість. Тривале сімнадцятирічне перебування митця в європейському середовищі не нівелювало його особливу, яскраво-виражену

патріотичну налаштованість, а доповнило її загальнолюдськими європейськими рисами й категоріями. Залишаючись національно свідомою особистістю, Оріховський своєю творчістю репрезентує поради й настанови, зміст яких сприятиме вивільненню від політичного гніту українців. Тобто, його особистість є максимально вільною та незалежною. Її характерна риса – це вільне волевиявлення, яке виявляється у праві на вибір своєї життєвої позиції. Ідея незалежності особистості від різновекторних зовнішніх факторів зароджується у Станіслава Оріховського під впливом провідних ідей Західної Європи, які він синтезує з національною специфікою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зілинський О. Духова генеза першого українського Відродження. *Європейське Відродження та українська література XIV – XVIII ст.* Київ : Наукова думка, 1993. С. 276–300.
2. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні. *Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV – початку XVII століття.* Київ : Основи, 2000. 472 с.
3. Литвинов В. Станіслав Оріховський: Історико-філософський портрет. Київ : Академперіодика, 2014. 351 с.
4. Наливайко Д. Очіма Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI – XVIII ст. Київ : Грамота, 2008. 784 с.
5. Оріховський С. Напучення королеві польському Сигізмунду Августові. *Ізборник.* URL: http://litopys.org.ua/old14_16/old14_08.htm
6. Радішевський Р. Українсько-польське пограниччя: сарматизм, бароко, діалог культур. *Радишевський Р. П. Київські полоністичні студії.* Київ : «МП: Леся», 2009. Т. XIV. 300 с.
7. Слово Многоцінне. Хрестоматія української літератури, створеної різними мовами в епоху Ренесансу (друга половина XV – XVI століття) та в епоху Бароко (кінець XVI – XVII століття) / упор. В. Шевчук, В. Яременко Київ : Аконіт, 2006. Книга 1. 799 с.
8. Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія. У 2 частинах / відп. ред. В. Нічик, Київ : Наукова думка, 1995. Ч. 1. 430 с.
9. Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія. У 2 частинах / відп. ред. В. Нічик, Київ : Наукова думка, 1995. Ч. 2. 431 с.

REFERENCES

1. Zilynskyi O. Dukhovna geneza pershoho ukrainskoho Vidrozhennia [The spiritual genesis of the first Ukrainian Renaissance]/Yevropeyske Vidrozhennia ta ukrainska literature XIV – XVIII st. Kyiv: Naukova dumka, 1993. pp. 276–300 [in Ukrainian].
2. Lytvynov V. D. Renesansnyi humanizm v Ukraini. Idei humanizmu epokhy Vidrozhennia v ukrainskii filosofii XV – pochatku XVII stolittia [Renaissance humanism in Ukraine. Ideas of Renaissance humanism in Ukrainian philosophy of the 15th - early 17th centuries.]. Kyiv: Osnovy, 2000. 472 p [in Ukrainian].
3. Lytvynov V. D. Stanislav Orikhovskyy: Istoryko-filosofskyy portret [Stanislav Orikhovsky: Historical and philosophical portrait.]. K.: Akadempriodyka, 2014. 351 p [in Ukrainian].
4. Nalyvaiko D. S. Ochyma Zakhody: Retseptsiia Ukrainy v Zakhidnii Yevropi XI – XVIII st. [From the eyes of the West: the Reception of Ukraine in Western Europe of XI - XVIII centuries.]. Kyiv: Hramota, 2008. pp 546–784.
5. Orikhovsky S. S. Napuchennia korolevi polskomu Syhizmundu Ayhustovi [Parting words to the king of Poland Sigismund Augustus] URL: http://litopys.org.ua/old14_16/old14_08.htm
6. Radyshevsky R .P. Ukrainsko-polske pohranychchia: sarmatyzm, baroko, dialoh kultur [Ukrainian-Polish border: Sarmatism, Baroque, dialogue of cultures] / Kyivski polonistychni studii, Kyiv: «MP Lesia», 2009. T. XIV. 300 p [in Ukrainian].
7. Slovo Mnohotsinne [The word is precious.]. Khrestomatii ukrainskoi literatury, stvorenoi riznymy movamy v epokhu Renesansu (druha polovyna XV – XVI stolittia) ta v epokhu Baroko (kinets XVI – XVII stolittia)/ upor. V. Shevchuk, V. Yaremenko K.: Akonit, 2006. Knyha 1. 799 p [in Ukrainian].
8. Ukrainski humanisty epokhy Vidrozhennia [Ukrainian Renaissance humanists]. Antolohiia. U 2 chastinakh/ vidp. red. V. M. Nichuk, Kyiv: Naukova dumka, 1995. Ch.1. 430 p [In Ukrainian].
9. Ukrainski humanisty epokhy Vidrozhennia [Ukrainian Renaissance humanists]. Antolohiia. U 2 chastinakh/ vidp. red. V. M. Nichuk, Kyiv: Naukova dumka, 1995. Ch.2. 431 p [In Ukrainian].

Вікторія МАРЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4128-9416

аспірант кафедри світової літератури

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *viverevicky8@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ «ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ» У ТВОРЧОСТІ Л. С. ПЕТРУШЕВСЬКОЇ

У статті розглядаються фактори й ознаки становлення «літературної казки» у творчості відомої російської письменниці Людмили Петрушевської. Розглянуто творчу динаміку казок авторки у зв'язку з фольклором та епічними й драматичними творами авторки; взаємодію традиційного й інноваційного. Аргументовано тезу про те, що авторка у своєму творчому онтогенезі засвоїла широкий спектр виражальних і наративних засобів, переосмислила стереотипну мораль і стандартні підходи до написання казки.

Шляхом аналізу наукових джерел з'ясовано, що літературознавча й, меншою мірою, мовностилістична драматична, прозова та казкова специфіка творчості Л. Петрушевської неодноразово ставала предметом вивчення низки вітчизняних і зарубіжних науковців. Вони досліджували казки, зокрема, в компаративному, композиційному, пообразному, когнітивному (менталінгвістичному), антропонімічному аспектах; досліджувалися зв'язки з фольклором, літературною казкою інших авторів, сучасними тенденціями літератури, постмодерними стичними віяннями в мистецтві. Поширеним також залишається для аналізу формальний вибір казок як об'єктів вивчення: за періодами, за збірками, за циклами. Проте вищевказаний попередній аналіз дав змогу з'ясувати, що практично відсутні комплексні дослідження становлення жанру літературної казки у творчості письменниці.

Доведено, що авторка у своїй творчій манері не просто еволюціонувала, а й здійснила своєрідний «якісний стрибок» від складнішого до простішого, в результаті чого її авторська казка стала універсальним і надсучасним інструментом вираження ідеалів, протиріч та емоцій авторки та її епохи. Використовуючи наявні казкові фрейми, письменниця зуміла просто і ненав'язливо імплантувати у твори авторське «Я» та його ціннісні ідеали.

У результаті базатоаспектного аналізу й перцепції казок Л. Петрушевської було з'ясовано, що основна творча максима казкарки полягає в тому, що життєвий сенс пронизує всі аспекти буття: від низького – до високого, від простого – до складного, від врочистого – до буденного. Цілісну картину феномена Л. Петрушевської можна відносно завершити, якщо дослідити її твори з боку читачької перцепції.

Ключові слова: казка, діалектичне протиріччя, творчий онтогенез, формування, творча динаміка, мультикультурність, перцепція, жанр, базатоаспектність, «якісний стрибок».

Viktorii MARCHENKO,

orcid.org/0000-0002-4128-9416

Graduate Student at the Department of World Literature
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) *viverevicky8@gmail.com*

FORMATION OF “LITERARY FAIRY TALES” IN CREATIVE WORK OF L. S. PETRUSHEVSKA

We discussed the main factors and signs of becoming a “literary fairy tale” in works of the famous Russian writer Lyudmila Petrushevskaya in the article. We considered creative dynamics of the author's tales in connection with the folklore and the author's epic and dramatic works and the interaction of traditional and innovative. We have proven that the author adopted a wide range of expressive and narrative means in her creative ontogeny; also, she rethought stereotypical morality and standard approaches to fairy tale writing.

We analyzed scientific sources and found that literary studies and, to a lesser extent, the linguistic and stylistic, dramatic, prose and tale specificity of Lyudmila Petrushevskaya's creativity have repeatedly been the subject of study by a number of domestic and foreign scholars. Scientists explored L. Petrushevskaya's tales in particular in comparative, compositional, figurative, cognitive (metalinguistic), anthroponymic aspects. Researchers analyzed connection with folklore, literary fairy tale of other authors, modern trends of literature, postmodern trends in art. Also we found that the common approach is the formal choice of fairy tales as objects of study: by period, by collection, by cycle. However, the preliminary analysis revealed that there are almost none comprehensive studies of the formation of the literary fairy tale genre in the writer's work.

We proved that the author not only evolved in her creative manner, but also made a kind of “qualitative leap” from more complicated to simpler. As a result her author's fairy tale became a universal and modern tool for expressing ideals,

contradictions and emotions of the author and author's era. Using the existing fairy tale frames, the writer was able to implant to her works the author's "Ego" and its value ideals in simply and unobtrusively way.

As a result of multidimensional analysis and perception of L. Petrushevskaya's fairy tales was found that the basic creative maxim of the authors fairy tales is that the vital meaning permeates all aspects of being: from low – to high, from simple – to complex, from festive – to everyday. An integral picture of the phenomenon of L. Petrushevskaya can be relatively completed if you investigate her works from the side of the reader's perception.

Key words: *fairy tale, dialectical contradiction, creative ontogeny, formation, creative dynamics, multiculturalism, perception, genre, multidimensionality, "qualitative leap".*

Постановка проблеми. Літературна казка генетично пов'язана з фольклорною – одним із найдавніших жанрів поруч із баладою, народним епосом, легендою та іншими епічними візрцями народного генія. Генетичні та історичні фактори зародження літературної казки сягають епохи романтизму, коли письменники «ходили в народ» і, збираючи фольклор, все більше прилучалися під час формування свого стилю до народних жанрових форм, цінностей, образів і героїв. Наприклад, всесвітньо відомі казкарі (брати Грімм, Ш. Перро, Г. Х. Андерсен) починали як фольклористи-збирачі, що згодом дало змогу переробляти народні сюжети та створювати свої.

Письменниця Людмила Петрушевська почала творити ще в 60-х рр., проте активно друкуватися – тільки за часів «перебудови». Доти вона була досить відомою як драматург і прозаїк, тому вихід її казок, які одразу стали популярними, породив у свідомості критиків і читачів своєрідний когнітивний дисонанс.

У зв'язку з цим корисним буде прослідкувати становлення творчого онтогенезу сучасних казкарів, які не потребують фізичного «ходіння в народ», оскільки мають завдяки сучасним можливостям доступ до народного досвіду попередніх поколінь, а також спостерігають за сучасним глобалізованим мультикультурним світом, який скептичний та іронічний у ставленні до всього сталого й традиційного. Особливо актуальним видається дослідження індивідуального «якісного стрибка» відомої письменниці Л. Петрушевської, казки якої набувають усе більше популярності, випередивши навіть її художню прозу.

Аналіз досліджень. Дослідженню казок Л. Петрушевської у різних літературознавчих аспектах присвятили свої розвідки переважно російські дослідники Г. Мехралієва [5] (у контексті сучасної казкотворчості); А. Ватутіна [2] (компаративний підхід), Т. Маркова [7] (дослідження окремих збірок і циклів); лексичні аспекти імен героїв-персонажів і назв казок вивчали Є. Бодрова та Н. Невярович (Бодрова, 2008: 92–96; 8). Чимало досліджень присвячено аналізу казок авторки в постмодерністичному контексті. Проте бракує досліджень, у яких прослідковувався б розвиток

жанру авторської казки в контексті особистого мистецького й філософського розвитку авторки, зв'язку її казкотворчості з початковими драматичними та епічними жанрами.

Мета статті полягає в аналізі творчої динаміки казкарки Л. Петрушевської, з'ясуванні причин неспинного зростання популярності її творів, зв'язку її авторських казок з іншими видами літературної творчості. Розглядаючи динаміку й становлення жанру авторської казки у творчості Л. Петрушевської, необхідно брати до уваги той факт, що вже перші (драматичні) твори викликали значний резонанс, а значна пауза у творчості письменниці була пов'язана не з відсутністю життєвого матеріалу чи натхнення, а політичною цензурою, яка до кінця 1980-х рр. відслідковувала твори, що мали елементи постмодернізму.

Матеріалом дослідження виступають збірники й цикли казок Людмили Петрушевської «Лікування Василя та інші казки», «Казки для всієї сім'ї», «Справжні казки», «Дикі звірині казки», «Пуськи бяті» й «Морські помийні оповідання». Предмет аналізу – стилістика, провідні мотиви та естетичні прийоми казок авторки у зіставленні з її прозовими творами та літературним контекстом 1960-х – 2000-х років.

Виклад основного матеріалу. Гіпотетично можна припустити, що зростання популярності літературної казки пов'язане з діалектикою, здавалося б, зовсім відмінних факторів: з одного боку, фольклорних традицій, які репрезентують чіткий поділ на добрих і злих персонажів, спираються на чітко визначені естетичні й ціннісні категорії; з іншого – на мультикультурну сучасну реальність, в якій якраз переосмислюються, а іноді й девальвуються старі категорії. При цьому формат казки (перемога добра, визначеність форми, типові кліше тощо) дає змогу легко й природно (на рівні найпростіших когнітивних і перцептивних структур) читати, сприймати й засвоювати сучасні твори. У сучасному світі «компактних текстів» казка вирає також своєю читабельністю, простотою мовлення й не потребує значного часу для перцепції.

Письменниця в контексті літературного процесу цікава своїм «якісним стрибком» від складного

до простого. Традиційно драматичні й середні та великі прозові жанри вважаються «серйозною літературою», а авторські казки – дитячим розважально-повчальним жанром. Тому несподіваним було повернення Л. Петрушевської від драми й повісті до казки. Насправді в цьому і є секрет становлення авторського казкового жанру авторки, адже постмодерністична казка, певне, найбільш універсальний інструмент самовираження письменника. Причому найголовніше в казці – це тотальна перемога добра, світла й оптимізму, адже в драмах і повістях авторки часто спостерігаються трагізм, підлість, зрада та інші феномени, які у «справжньому житті» вважаються нормою.

Спрощений дискурс й адресатна універсальність роблять казки Л. Петрушевської цікавими і для дітей, і для дорослих. Проте дослідження всієї творчості письменниці свідчить про формування «казковості» ще у фантастичних елементах у її ранній прозі, написаній у дусі «наївного романтизму» й еволюціонуванні до постмодернізму з його універсальністю, мінімалізмом і грою. Авторка засвідчує, що крок від казковості до гри – мінімальний, а сама казка є далекою предтечею постмодернізму.

Формування казки у творчості письменниці дало змогу вирішити дилему віддаленості у часі (фактор наближення до сучасності й десакралізації «магічної давнини»). Крім того, «якісний стрибок» до «несерйозної літератури» дав можливість авторці відійти від життєвої несправедливості, трагедійності та зайвої напруги,

Вихід кожної збірки казок Л. Петрушевської засвідчує все більший злам стереотипів і появу прихованої природної моральності на тлі не лінійного чи циклічного, як у типовій казці, а так званого «параболічного» сюжету, який розгортається на тлі розвитку характерів персонажів, а насправді і розвитку майстерності самої авторки. На це чітко вказує Є. Плотнікова: «На перший план поступово висувається моралістичний елемент. Письменниця, використовуючи казково-міфологічні мотиви перетворень і перевтілень, змушує слухача / читача переглянути судження, які стали аксіоматичними» [9, с. 37]. Отже, одна з найзначніших характеристик динаміки авторської казки у творах Л. Петрушевської – її повне осучаснення, навіть на тлі таких сучасних жанрів, як есе, новела, белетристика в стилі нон-фікшн.

Легко прослідковується формування авторської казки Л. Петрушевської і в контексті її ранньої прози. Зокрема, авторка одна з перших у російській літературі підняла табуовані теми, передовсім асоціальні чи антисоціальні – суб-

культура, безхатченки, в'язниця та інші прояви неонатуралізму. Тому й перші критики, не знаючи, як класифікувати стиль авторки, називали його «інша література», що в радянські часи було синонімом «неправильна, декадансна».

Наприклад, М. Липовецький статтю, присвячену драматургії 1980-х, творах Л. Петрушевської зокрема, називає свою публікацію в журналі «Новый мир» «Трагедия и мало ли что ещё». Автор уважає, що мистецька «загадка» малої прози Л. Петрушевської полягає в тому, що «не романна картина життя» (нетипова, не епопейна і не масштабна) в малих формах «романізована», піднесена навіть у буденних речах. Це виявляється в усьому, починаючи з лінгвістичної манери викладу, казкових символічних зачинів і наративів; й закінчуючи образами технологічних інновацій у казках (Липовецький, 1994: 230). На нашу думку, ці явища в ранній драматургії й новелістиці авторки стали потужним джерелом новітньої казкотворчості, в якій життєві дрібниці легко корелюють із масштабними перетвореннями, а часопростір і зображувана картина світу набагато більші, ніж «уміщається в казці» (феномен позатекстової реальності).

Вивчаючи казкотворчість Л. Петрушевської від 1970-х до 2000-х років, можна спостерігати характерні аспекти становлення її сучасного стилю. Наприклад, у казкових циклах «Лікування Василя та інші казки» та «Казки для всієї сім'ї» (вийшли друком на початку 1990-х) акцент зроблено на художньому багатстві, домінуванні чарівності й магії, вторгненні казкового в буденне, тоді як у казках «Морські помийні оповідання», «Дикі звірині казки», «Пуськи Бяті» (видані на початку 2000-х) міститься набагато більше постмодерністичних елементів – аж до абсурду. Це можна пояснити не тільки становленням самого стилю й манери, а й збільшенням життєвого досвіду авторки, наближенням до «елементарного життя», осучасненням, а головне – причиною в повній відсутності деструктивної критики, цензури й відмовленні від стереотипів.

Новіші казки позірно видаються простішими з погляду сюжету, проте більш насиченими низькими регістрами побуту і навіть хаосу у вигляді неоконкретних деталей. Авторка повністю відмовляється від стилістичних шаблонів і навіть багатьох моральних стереотипів – і кожна казка постає як унікальний експеримент гри авторки всіма текстовими й позатекстовими реаліями. З цього приводу Т. Прохорова зазначає: «Сьогодні творчість Петрушевської нагадує своєрідну лабораторію, де проходять випробування «старі» і «нові» жанри»,

де здійснюються експерименти з різними стилями, де реалізм схрещується з постмодернізмом, натуралізм – із сентименталізмом. Тут усе пронизане стрімами діалогічності, причому в ігровий діалог втягуються найрізноманітніші пласти вітчизняної й світової культури: фольклорна традиція, міфологія, класична література» (Прохорова, 2009: 156).

Зупинимося на ще деяких аспектах формування літературної казки Л. Петрушевської. Наприклад, упродовж усієї творчості авторка зберігає зв'язок своїх творів із традиційною чарівною казкою, насамперед у перетвореннях, наявності чарівних предметів та функції героїв, проте предмети і герої можуть бути як традиційними (часто – «вінтажними»), так і надсучасними.

У казках значно більше, ніж у перших п'єсах авторки, прослідковується зв'язок із сучасністю, проте не без участі елементів інших культурних епох. У творах Л. Петрушевської в концентрованому вигляді присутні ознаки постмодернізму, авторської свободи й спонтанності. Письменниця сповідує метод жанрового й культурного синтезу, а основа конфлікту – протистояння серйозних цінностей й іронічного скепсису.

Висновки. Творча динаміка казкарки Л. Петрушевської та неспинне зростання популярності її творів пов'язані низкою факторів, як-от: виразним зв'язком її авторських казок з іншими видами літературної творчості; застосуванням діалектич-

ної взаємодії фольклорних традицій та мультикультурної сучасної реальності; переосмисленням і відмовою від багатьох моральних стереотипів й уведенням природної моральності; спрощеним і добре сприймабельним дискурсом; використанням попереднього життєвого та творчого (драма й проза) досвіду; максимальним розкриттям татуєтованих тем; застосуванням гри й абсурду.

Як казкарка, Л. Петрушевська еволюціонувала до специфічних літературних можливостей, які не характерні для багатьох інших письменників-казкарів: а) постійної присутності глибокого індивідуального «Я» на тлі вже відомих дискурсів; б) вміння продемонструвати читачеві високий ідеал героя, непомітно і підтекстово, оскільки постмодернізм виключає будь-яке менторство, навіть у формі казки; в) по-особливому виразила феномени (концепти) ЩАСТЯ, ДОБРА, ЖІНКИ, ЗАТИШКУ на всіх естетичних і соціальних реєстрах: від низького – до високого. Останнім авторка підтверджує філософську думку про те, що справжнє життя переповнює геть усі події, речі й істоти: етичні й неетичні, високі й низькі, світ людей і світ комах тощо.

Перспектива подальших досліджень, на нашу думку, у вивченні творчості Л. Петрушевської як об'єкта перцепції. Тільки рух аналізу від читача до автора, а потім – і до літературознавця дасть змогу розкрити «секрет» популярності казок авторки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодрова Е. В. Антропонимическая система в художественном произведении Л. С. Петрушевской «Дикие животные сказки». *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2008. № 1 (3). С. 92–96.
2. Вагутина А. С. Постмодернистский образ насекомого как квинтэссенция «высокого» и «низкого»: Д. Пригов, В. Пелевин, Л. Петрушевская. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2014. № 2–3. С. 219–223.
3. Зумбулидзе И. Г. Творчество Людмилы Петрушевской в контексте русского постмодернизма. *Молодой ученый*. 2012. № 6. С. 250–252.
4. Липовецкий М. Н. Трагедия и мало ли что ещё. *Новый мир*. 1994. № 10. С. 229–232.
5. Мехралиева Г. А. Литературная сказка в творчестве Л. С. Петрушевской : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Петрозавод. гос. ун-т. Петрозаводск, 2012. 22 с.
6. Мещерякова М. И. Русская детская, подростковая и юношеская проза второй половины XX века: проблемы поэтики : монография. Москва : Мегатрон, 1997. 380 с.
7. Маркова Т. Н. «Дикие животные сказки» Л. Петрушевской. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 11 (152). С. 95–97.
8. Неярович Н. Типы гротескных смещений в жанре «новой» русской сказки (на примере произведений Л. Петрушевской «Пуськи бятые» и «Дикие животные сказки»). *Південний архів. Філологічні науки*. 2009. Вип. 45. С. 110–117.
9. Плотникова Е. А. О некоторых особенностях фольклоризма Л. С. Петрушевской (на примере «Настоящих сказок»). *Научный диалог*. 2012. № 12. С. 36–42.
10. Прохорова Т. М. Расширение возможностей как авторская стратегия. Людмила Петрушевская. *Вопросы литературы*. Москва, 2009. № 3. С. 149–164.
11. Петрушевская Л. С. Дикие животные сказки. Морские помойные рассказы. Пуськи бятые. Санкт-Петербург : Амфора, 2008. 402 с.
12. Современный литературный процесс в России : учеб. пособие. Москва : МГУП, 2007. С. 39–40.
13. Сказки Людмилы Петрушевской. URL: <https://peskarlib.ru/l-petrushevskaya> (дата обращения: 30.01.2020).

REFERENCES

1. Bodrova, E. V. (2008). Antroponimicheskaja sistema v hudozhestvennom proizvedenii L. S. Petrushevskoj "Dikie zhivotnye skazki" [Anthroponymic System in the Artwork of L.S. Petrushevskaja "Wild Animal Fairy Tales"]. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*. № 1 (3). S. 92–96 [in Russian].
2. Vatutina, A. S. (2014). Postmodernistskij obraz nasekomogo kak kvintjessencija "vysokogo" i "nizkogo": D. Prigov, V. Pelevin, L. Petrushevskaja. [Postmodernist Image of an Insect as a Quintessence of "High" and "Low": D. Prigov, V. Pelevin, L. Petrushevskaja]. *Bulletin of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*. № 2–3. S. 219–223 [in Russian].
3. Zumbulidze, I. G. (2012). Tvorcestvo Ljudmily Petrushevskoj v kontekste russkogo postmodernizma [Creative Work of Lyudmila Petrushevskaya in the Context of Russian Postmodernism]. *Molodoy Ucheny*. № 6. S. 250–252 [in Russian].
4. Lypovetsky, M. N. (1994). Tragedija i malo li chto eshho [Tragedy and You never Know What Else]. *Novy Mir*. № 10. S. 229–232 [in Russian].
5. Mekhralieva, G. A. (2012). A Literary Fairy Tale in the Creative Work of L.S. Petrushevskaja: Author's Abstract of the Thesis for Doctor of Philological Sciences. Petrozavodsk. 24 p.
6. Meshcheryakova, M. I. (1997). Russkaja detskaja, podrostkovaja i junosheskaja proza vtoroj poloviny XX veka: problemy pojetiki [Russian Children's, Adolescent and Teenage Prose of the Second Half of the Twentieth Century: Problems of Poetics : monograph]. Megatron, Moscow, 380 p.
7. Markova, T. N. (2014). "Dikie zhivotnye skazki" L. Petrushevskoj ["Wild Animal Fairy Tales"]. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*. № 11 (152). S. 95–97.
8. Nevyarovich, N. (2009). Tipy grotesknyh smeshhenij v zhanre "novoj" russkoj skazki (na primere proizvedenij L. Petrushevskoj "Pus'ki bjatyje" i "Dikie zhivotnye skazki") [Types of Grotesque Displacements in the Genre of the "New" Russian Fairy Tale (on the example of the works of L. Petrushevskaja "Puski Byatyje" and "Wild Animal Fairy Tales")]. *Pivdennyi Archive. Series: Philological Sciences*. № 45. S.110–117.
9. Plotnikova, E. A. (2012). O nekotoryh osobennostjakh fol'klorizma L. S. Petrushevskoj (na primere "Nastojashhih skazok") [On Some Features of Folklore of L. S. Petrushevskaja (on the example of "True Tales")]. *Nauchny Dialog*. № 12. S. 36–42.
10. Prokhorova, T. M. (2009). Rasshirenie vozmozhnostej kak avtorskaja strategija. Ljudmila Petrushevskaja [Empowerment as an Authoring Strategy. Ludmila Petrushevskaja]. *Voprosy Literatury*. № 3. S. 149–164.
11. Petrushevskaja, L. S. (2008). *Dikie zhivotnye skazki. Morskie pomojnye rasskazy. Pus'ki bjatyje* [Wild Animal Fairy Tales. Marine Dust Stories (Morskie Pomojnye Rasskazy)]. Puski Byatyje. Amphora, St. Petersburg, 402 p.
12. Sovremennyj literaturnyj process v Rossii: uchebnoe posobie [The Modern Literary Process in Russia: Textbook]. MGUP, Moscow, 2007. S. 39–40.
13. Skazki Ljudmily Petrushevskoj [Lyudmila Petrushevskaja's Fairy Tales]. URL: <https://peskarlib.ru/l-petrushevskaja/> (Last accessed: 30.01.2020).

УДК 81'373.46/22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208636>**Світлана МАТВЄЄВА,***orcid.org/0000-0002-8357-9366*

кандидат філологічних наук, доцент,

професор кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *sam141175@gmail.com*

ЛІНГВІСТИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР У ТЕРМІНОЗНАКАХ

Статтю присвячено питанням розроблення процедури лінгвістичної реконструкції когнітивних структур як однієї із продуктивних методик конструювання моделі поєднання одиниць мислення й мови. Завдання сучасної когнітивної лінгвістики автор бачить у розробленні конкретних методик реконструкції з подальшою інтерпретацією окремих когнітивних структур і цілих концептосфер із метою максимальної структуризації когнітивного простору. Одним із перспективних об'єктів когнітивного аналізу запропоновано термінознак як семіотичну одиницю на позначення наукового поняття та процес реконструкції когнітивної терміноструктури через термінознак. Головне завдання когнітивного термінознавства сформульоване як встановлення законів і специфіки взаємин між когнітивними терміноструктурами, що містяться у свідомості людини як знання про професійний світ, й мовними одиницями (термінознаками), через які ці знання формалізуються.

Метою роботи є дослідження теоретичного підґрунтя лінгвістичної реконструкції когнітивної структури. Об'єктом розвідки є лінгвістична реконструкція, предметом – особливості лінгвістичної реконструкції когнітивної терміноструктури.

Запропоновано аналіз концепції лінгвістичної реконструкції когнітивної структури за авторством О. Є. Кібрика. Ця теорія спирається на ідею тісного зв'язку мови й мислення, базується на гіпотезі когнітивної вмотивованості мовної форми та постулює реконструкцію когнітивної структури за даними природної мови.

Автор статті доходить висновків, що концептуальні терміноструктури як ментальні утворення знаходять вербальну реалізацію в термінознаках, завдяки чому реконструкція таких терміноструктур відкриває шлях до розуміння професійної мовної картини світу носія цієї метамови. Реконструкція когнітивної терміноструктури є теоретично значимою для виявлення когнітивно-вербальної специфіки термінології. Опис професійної концептуальної та мовної картин світу дасть змогу виявити особливості термінологічної концептуалізації у свідомості носія однієї мови та вирішити багато питань галузевого перекладу під час співставлення результатів таких досліджень на матеріалі терміносистем різних мов.

Ключові слова: реконструкція, концептуальний зміст, когнітивна структура, ментальний образ, термінознак, професійна мовна картина світу.

Svitlana MATVIEIEVA,*orcid.org/0000-0002-8357-9366*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Professor at the Department of Applied Language Studies,

Comparative Linguistics and Translation

National Pedagogical Drahomanov University

(Kyiv, Ukraine) *sam141175@gmail.com*

LINGUISTIC RECONSTRUCTION OF COGNITIVE STRUCTURES IN TERMS

The article deals with the procedure of linguistic reconstruction of cognitive structures as one of the productive methods of constructing a model for combining thinking and speaking. The author states that the task of modern cognitive linguistics in the development of specific reconstruction techniques with the subsequent interpretation of cognitive structures and entire conceptual spheres in order to maximize the cognitive space structuring. The researcher argues that one of the promising objects of cognitive analysis is a term as a semiotic unit to denote a scientific concept and the process of reconstruction of cognitive terminological structure through the term. The main task of cognitive terminology studies is formulated as the identification of trends and the specifics of the relationship between cognitive terminological structures contained in the human mind as professional knowledge, and linguistic units (terms) through which this knowledge is formalized.

The purpose of the work is to study the theoretical basis of the linguistic reconstruction of the cognitive structure. The object of the study is linguistic reconstruction; the subject is the features of linguistic reconstruction of cognitive terminological structure.

The theory of linguistic reconstruction of the cognitive structure by A. E. Kibrik is analyzed in the article. This theory is based on the idea of a close connection between language and thinking, concerns the hypothesis of cognitive

motivation of the language form, and postulates the reconstruction of the cognitive structure according to natural language data.

The author of the article comes to the conclusion that conceptual terminological structures as mental units have their verbal implementation in terms, so the reconstruction of such terminological structures opens the door for understanding the professional linguistic world view of the user of this metalanguage. The reconstruction of the cognitive terminological structure is theoretically significant for identifying the cognitive-verbal specificity of terminology. Description of professional conceptual and linguistic world views will reveal the features of terminological conceptualization in the mind of a user of a definite language and solve many translation issues when comparing the results of such studies on the material of terminological systems of different languages.

Key words: reconstruction, conceptual content, cognitive structure, mental image, term, professional linguistic world view.

Поставка проблеми. Розвиток когнітивної лінгвістики поставив перед дослідниками багато нових питань. Наприклад, вивчаючи взаємини між процесами мовної / мовленнєвої діяльності та розумовими процесами вчені почали замислюватися над тим, чи можливо простежити й структурувати процедуру тлумачення концептуального змісту, що міститься у свідомості мовця, через одиниці мови. Тобто лінгвістика вперше наблизилась до виходу за межі мовного знака задля усвідомлення саме ментальної реальності, процеси якої породжують ці мовні знаки; вперше наукова спільнота замислилась не тільки над пошуком підстав (доволі суб'єктивних і великою мірою гіпотетичних чинників), але й над можливістю формулювання каузальних пояснень через осмислення й обґрунтування.

Одним із питань, яке має прикладний характер і може отримати практичне вирішення через розв'язання зазначеної проблеми, є питання когнітивних процедур термінотворення й терміновикористання в кожній конкретній науковій галузі. Розв'язання основних питань цієї теорії дасть можливість зрозуміти закони формування професійної мовної картини світу через лінгвістичне моделювання та подальше відтворення такої картини світу.

Аналіз досліджень. Розроблення комплексної теорії реконструкції когнітивних даних через реконструкцію мовної інформації ще перебуває на початковому етапі. Сьогодні проведено низку ґрунтовних досліджень окремих питань мовної реконструкції, як-от реконструкція матриць певного дискурсу (напр., релігійно-популярного – О. О. Черхава), окремих мовних одиниць (напр., фразеоформул – М. О. Шутова), аналіз мовленнєво-когнітивних категорій (напр., категорій когнітивної сполученості і маркованості – О. Є. Кібрік), розроблення нових напрямів когнітивних досліджень (наприклад, міждисциплінарна взаємодія компаративістики й когнітивно-орієнтованої лінгвістики – Л. П. Дронова, започаткування когнітивної лінгвокомпара-

тивістики (термін А. В. Корольової (Корольова, 2014)) тощо. Зараз у вітчизняному мовознавстві активно розробляються окремі питання когнітивно-мовних характеристик термінознака, що є предметом нашого дослідження, та такі розвідки поки мають фрагментарний характер (Л. Б. Гаращенко, В. Л. Іващенко, В. В. Калько, Р.-Ю. Т. Перхач, Г. В. Садовнікова, Н. З. Цісар, О. І. Южакова).

Мета статті – дослідити теоретичне підґрунтя лінгвістичної реконструкції когнітивної структури. **Об'єктом** розвідки є лінгвістична реконструкція, **предметом** – особливості лінгвістичної реконструкції когнітивної терміноструктури.

Виклад основного матеріалу. Когнітивна лінгвістика сформулювала основне питання, на вирішення якого спрямовано всі сили когнітивістів: як співвідносяться когнітивні й мовні структури і як концептуальний зміст реалізується засобами мови. Дослідження мовних одиниць із когнітивного погляду потребує роботи з надмовними структурами, які є результатом неподільної мовно-розумової діяльності. При цьому поєднання одиниць дослідження когнітивної та мовної сфер виявилось завданням складним: мовні факти є одиницями природно-наукового типу, тобто за належної доказової бази дослідження таких одиниць мають об'єктивний характер, а одиниці розумової діяльності – когнітивні структури – поки що не мають природно-наукового тлумачення через емпіричний досвід, що є причиною доволі суб'єктивних висновків із досліджень цих одиниць, доказовою базою яких є не каузальні пояснення, а, скоріше, наведення підстав.

Однією з результативних спроб конструювання моделі поєднання одиниць мислення й мови в процесі їхньої взаємодії є розроблення процедури *лінгвістичної реконструкції когнітивних структур*.

Термін реконструкція в загальнонауковому та лінгвістичному аспектах

Донедавна термін «**реконструкція**» використовувався саме в порівняльно-історичних дослідженнях. Таке трактування цієї процедури викла-

дено в роботах українських (В. А. Глущенко, Ю. Л. Мосенкіс, О. В. Піскунов) і зарубіжних (J. Fisiak, A. Fox, H. M. Hoenigswald, G. Kondrak, X. Бирнбаум, С. А. Бурлак, С. А. Старостин, Т. В. Гамкрелідзе, Вяч. Вс. Иванов, Г. А. Климов, А. Мейе, Д. Г. Тумашева, Дж. И. Эдельман, Л. Г. Герценберг) дослідників.

Використання лексеми *reconstruction* вперше зафіксовано в середині XVI століття. Відповідно до відомостей, які містить Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, дієслово *reconstruire* вперше зафіксовано 1549 року в значенні *побудувати наново, відновити* (Centre). Етимологічний словник «Online Etymology Dictionary» містить таку історію цієї одиниці *reconstruction*: «1791 рік, “дія чи процес реконструкції”, іменник дії від *reconstruct*. У політичній історії США (як правило, з великої літери R), з 1865 року. Використовувалась під час громадянської війни в США в конструкції *reconstitution of the union*» (Online).

Словотвірна модель відбиває утворення іменника *reconstruction* від іменника *construction* із додаванням префікса *re-* на позначення «повтор». Перше згадування цього іменника у вигляді *construccioun* зафіксовано наприкінці XIV століття у значенні «акт конструювання; манера розуміння розташування слів у перекладі (застаріле значення)». Це слово йде від латинського *constructionem* (номінатив *constructio*) – «складання або розміщення разом, будування» і є іменником дії від основи *construere* – «складати разом, акумулювати; будувати, створювати, споруджувати»; від асимільованої форми *com* у значенні «з, разом» (*con-*) + *struere* «нагромадження» (від PIE *streu-, розширена форма від кореня *stere- «поширювати») (Online).

Цікавим убачається найдавніше значення цієї лексеми, яке відповідає значенню одиниці *construe* – «тлумачення чи пояснення тексту» (кінець XV століття) та «пояснення слів юридичного документа» (Online).

Термін *реконструкція* має різні тлумачення в словниках англійської мови. Наприклад, онлайн-словник *Merriam-Webster* наводить три визначення лексеми *reconstruction*: «1) а) дія реконструкції: знаходження в процесі реконструкції, б) часто з великої літери: реорганізація та відновлення відокремлених штатів у Союзі після Громадянської війни в США; 2) щось реконструйоване» (Merriam-webster).

У словнику *Dictionary.com* містяться також три дефініції, але третє визначення не збігається з тим, що наводиться в попередньому словнику:

«1) акт реконструкції; 2) (перша літера велика) Історія США а) процес, за яким штати, що вийшли зі складу, було реорганізовано як частину Союзу після Громадянської війни; б) період, протягом якого це відбулося, 1865–77 рр.» (Dictionary).

Словник *Cambridge Dictionary* наводить 2 значення іменника *reconstruction*: «1) процес побудови чи створення наново чогось, що було пошкоджено чи зруйновано; 2) спроба отримати повний опис події за наявною інформацією або спроба повторити те, що сталося під час події» (Cambridge).

Щодо української мови, то лексема *реконструкція* тлумачиться словниками так: «1) перебудова, переобладнання чого-небудь із метою вдосконалення; 2) відтворення, відновлення первісного вигляду чого-небудь за рештками або описами» (Словник, 1977: 496; Великий, 2005: 1211).

Для розуміння загальнолінгвістичного значення цього поняття звернемось до галузевих тлумачних словників. Наприклад, низка словників лінгвістичних термінів наводить це поняття у таких значеннях: «основний прийом порівняльно-історичного мовознавства, що полягає у відтворенні не засвідчених в пам'ятках писемності минулих мовних фактів шляхом планомірного порівняння тих фактів, які відомі за письмовими пам'ятниками або за живим вживанням у мові» (Ахманова, 1966: 383), «побудова теоретичних конструктів за наявними (часто фрагментарними) даними з метою відновлення цілої і передбачення майбутньої поведінки системи, що породжує аналізовані дані» (Баранов, 2003: 299), «у порівняльно-історичному мовознавстві – комплекс прийомів і процедур відтворення незасвідчених мовних станів, форм, явищ шляхом історичного порівняння відповідних одиниць окремої мови, групи чи сім'ї мов» (Лингвистический, 1990: 409; Звонська, 2017: 435). Як бачимо, всі ці дефініції перш за все розкривають зміст лінгвістичної реконструкції виключно як процедури дослідження історії та еволюції мов, а також як спосіб відновлення загублених, втрачених чи відсутніх із інших причин мовних даних.

Водночас «Словник лінгвістичних термінів» за авторством О. С. Ахманової містить і друге тлумачення поняття *реконструкції тексту* як «відновлення відсутніх (або зіпсованих) частин тексту на підставі тих, що збереглися, тобто шляхом лінгвістичного аналізу тексту загалом» (Ахманова, 1966: 383). «Англо-російський словник з лінгвістики й семіотики» у тлумаченні явища реконструкції дає відсилку до *теорії управління й зв'язування* і тлумачить її як «відновлення логічної форми вислов-

лювання за його поверхневою структурою» (Баранов, 2003: 299).

Отже, протягом довгого часу процедуру лінгвістичної реконструкції розглядали здебільшого з погляду порівняльно-історичного мовознавства.

Сучасна лінгвістика розширює процедурні межі реконструкції та розуміє під нею «порівняння, спрямоване на відновлення як власне архетипів (прамовних форм або станів генетично споріднених мов), так і тих фрагментів, з яких сконструйовані мовні і концептуальні картини світу» (Корольова, 2014: 94). Як бачимо, зміст терміна «лінгвістична реконструкція» суттєво змінився за останні роки: «від примітивного інтуїтивного розуміння відтворення первинних коренів слів у вузькому його розумінні <...> до теоретико-семантичних законів стану схожості генетично споріднених мов, процедури когнітивних упізнавальних процесів діяльності людини, – до сучасного широкомасштабного теоретико-методологічного підходу до трактування філософського <...> смислу буття» (Черхава, 2015: 75). Однак спільним до розуміння процесу реконструкції в обох підходах залишається гіпотетичний характер її висновків про лінгвістичне явище, що реконструюється.

Отже, до уваги дослідників потрапляють процеси лінгвістичної реконструкції з огляду на вивчення когнітивних процесів і структур в їхній мовній реалізації. Одну з концепцій лінгвістичної реконструкції когнітивної структури запропонував російським дослідником О. Є. Кібриком (Кібрик 2006; 2007; 2008).

Теорія лінгвістичної реконструкції когнітивної структури О. Є. Кібрика

Методику лінгвістичної реконструкції вперше було описано і застосовано в роботах німецького мовознавця А. Шлейхера (Шлейхер, 1965). Науковець розробив і використав цей метод для реконструкції індоєвропейської прамови. Саме на цій концепції ґрунтується вся подальша компаративістика.

2006 року російський дослідник О. Є. Кібрик запропонував теорію лінгвістичної реконструкції когнітивної структури, що спирається на ідею тісного зв'язку мови й мислення, базується на гіпотезі когнітивної вмотивованості мовної форми та постулює реконструкцію когнітивної структури за даними природної мови (Кібрик 2006; 2007; 2008).

Згідно з цією концепцією, метою лінгвістичної реконструкції є виявлення та опис «семіотичної логіки, яка обмежує варіювання мовної форми, що спостерігається, і встановлює дійсні зв'язки

між мовними формами і когнітивними структурами» (Кібрик, 2008: 53). Автор стверджує, що «вихідним матеріалом для реконструкції можуть бути системні відносини між мовними формами однієї мови (метод внутрішньомовної реконструкції) або системні відносини між порівняними мовними формами багатьох мов (метод міжмовної реконструкції)» (Кібрик, 2008: 53). У межах нашого дослідження така концепція визначає нові вектори перекладацького аналізу та реконструкції когнітивних терміноструктур мов, що порівнюються.

Емпіричний метод когнітивно-орієнтованої лінгвістики О. Є. Кібрик убачає в тому, щоб «попередньо йти за всіма нюансами мовної форми і шукати їхнє кінцеве пояснення не стільки в класифікаційних дистрибутивних обмеженнях, скільки в будові когнітивної структури» (Кібрик, 2008: 75).

Погоджуємось із О. Є. Кібриком у тому, що базовими для розуміння когнітивної структури як мовленнєво-мисленнєвого феномена є такі положення:

«1) одиниці когнітивної структури, як і одиниці мовної структури, пов'язані між собою, і ці зв'язки можуть бути більш або менш тісними, тобто можна говорити про когнітивну відстань між когнітивними одиницями;

2) когнітивна структура, на відміну від мовних структур, не є лінійною і не обмежена одно- чи двомірним простором» (Кібрик, 2007: 465).

Для опису когнітивної структури через виділення найближчих зв'язків між когнітивними одиницями, що дає змогу розуміти саму когнітивну структуру як «ланцюжки безпосередніх когнітивних зв'язків на безлічі когнітивних одиниць, що входять у когнітивну структуру» (Кібрик, 2008: 54), дослідник вводить термін *когнітивна сполученість* – «безпосередній зв'язок між когнітивними одиницями» (Кібрик, 2007: 465). Вчений підкреслює, що введення цього поняття до наукового обігу обґрунтовано тим, що «під час розгляду найрізноманітніших аспектів мови виникає необхідність введення когнітивного поняття, що вказує на підвищену зв'язаність семантичних / концептуальних / когнітивних елементів. А це, у свою чергу, означає, що за організацією мовної форми можна реконструювати організацію когнітивної структури» (Кібрик, 2007: 465). Дослідник акцентує увагу на вивченні двох, на його думку, найважливіших понять: когнітивна сполученість у вигляді безпосереднього зв'язку між когнітивними одиницями та лінгвістичне явище маркованості, що розглядається у зв'язку з когнітивним

оператором норми / відхилення від норми. На думку науковця, цінність такого когнітивно-орієнтованого підходу міститься в тому, що «з одного боку, реконструюється певний фрагмент надмовної когнітивної структури за конфігурацією мовних способів її кодування, альтернативність яких значною мірою зумовлена цією когнітивною структурою, з іншого боку, досягається мета пояснювальної лінгвістичної теорії, що піднімається з рівня реєстрації фактів до рівня передбачення фактів» (Кибрик, 2008: 75–76).

Отже, запропонований О. Є. Кібриком шлях від мови до мислення може прояснити питання устрою мов, а також сприятиме цілеспрямованій реконструкції когнітивної структури. Механізм когнітивної сполученості забезпечує регулювання стратегії концептуалізації з мінімальними затратами ментальних зусиль та уможлиблює мовне кодування елементів когнітивної структури.

Специфіка лінгвістичної реконструкції когнітивних терміноструктур

Говорячи про лінгвістичну реконструкцію когнітивних структур, ми, по суті, ведемо пошук шляхів і намагаємось розробити хоч якоюсь мірою об'єктивну модель поєднання двох світів – світу ментального та світу вербального. І якщо визначення одиниць світу вербального не викликає питань, то одиницею світу ментального вважаємо когнітивну структуру, яка є «неподільною когнітивною одиницею, що зберігає “згорнуте” знання і / або уявлення» (Красных, 2001: 137). Когнітивна структура не є емпіричним об'єктом і не може бути досліджена шляхом безпосереднього спостереження. Факт відсутності матеріальної одиниці та високий рівень абстракції через неконкретність суттєво ускладнює формування методологічного апарату й саму процедуру аналізу та реалізації процесу лінгвістичної реконструкції когнітивних структур. Отже, завданням мінімум сучасної когнітивної лінгвістики є розроблення конкретних методик реконструкції з подальшою інтерпретацією окремих когнітивних структур і цілих концептосфер із метою максимальної структуризації когнітивного простору.

Одним із перспективних об'єктів когнітивного аналізу є термінознак як семіотична одиниця на позначення наукового поняття та процес реконструкції когнітивної терміноструктури через термінознак (умовно під *когнітивною терміноструктурою* (аналогічно до терміна «когнітивна структура» за В. В. Красных (Красных, 2001: 137)) розуміємо *неподільну когнітивну одиницю, що зберігає «згорнуте» наукове знання і / або термінологічне уявлення*). Головним завданням

когнітивного термінознавства є з'ясування законів і специфіки взаємин між когнітивними терміноструктурами, що містяться у свідомості людини як знання про професійний світ, і мовними одиницями (термінознаками), через які ці знання формалізуються.

Концептуальні терміноструктури як ментальні утворення знаходять вербальну реалізацію в термінознаках, завдяки чому реконструкція таких терміноструктур відкриває шлях до розуміння професійної картини світу носія цієї метамови. Як зазначає І. Б. Штерн, «через мовний матеріал можна визначити основні риси, властиві процесу розуміння взагалі, реконструювати загальнозначимі когнітивні механізми розуміння як універсального вияву свідомості» (Штерн, 1998: 284).

Очевидно, що на когнітивному рівні існують спільні для всіх носіїв певної метамови когнітивні терміноструктури. Однак кожен індивід має у свідомості певні ментальні репрезентації, на основі яких створюється та когнітивна база, яка надалі може бути реконструйована через певні мовні конструкції. Отже, процес лінгвістичної реконструкції є процедурою індивідуальною, оскільки базується на системі уявлень окремого індивіда про певні явища та предмети, в якій враховуються індивідуальні значення та особистісні змісти, в результаті чого спостерігаємо розбіжності у використанні певних термінознаків, а також ступінь близькості / віддаленості від ментального образу. Особливо це стосується багатозначних термінознаків, ментальні образи яких передують контекстуальному значенню, що актуалізується в мовленні в умовах конкретного контексту. Специфічними є і процеси встановлення зв'язків між одиницями ментальними й вербальними за умов наявності декількох термінознаків на позначення однієї когнітивної терміноструктури, а також когнітивне варіювання, яке реалізується за допомогою одного термінознака. Розв'язання цих питань є предметом подальших розвідок.

Процес реконструкції когнітивних структур є процесом двоспрямованим і передбачає одночасну інтерпретацію знаків, за допомогою яких здійснюється така реконструкція. Це може відбуватися через аналіз семантичної структури, що певною мірою є актом концептуалізації, результатом реконструкції когнітивних структур.

Реконструкція когнітивної терміноструктури є теоретично значимою для виявлення когнітивно-вербальної специфіки термінології. Опис професійної концептуальної та мовної картин світу дасть змогу виявити особливості термінологічної концептуалізації у свідомості носія однієї мови та

вирішити багато питань галузевого перекладу під час співставлення результатів таких досліджень на матеріалі терміносистем різних мов.

Висновки. Отже, сьогодні увага дослідників термінології зосереджена на вивченні процесів лінгвістичної реконструкції через аналіз когнітивних процесів і структур в їхній мовній реалізації. Розроблення процедури лінгвістичної реконструкції когнітивних структур є однією з продуктивних методик конструювання моделі поєднання одиниць мислення й мови в процесі їхньої взаємодії.

Застосування когнітивного підходу до реконструкції когнітивних структур у термінознаках дає змогу зрозуміти закони формування професійної мовної картини світу, специфіку її сприйняття й усвідомлення носієм професійної мови, особливостей професіонального мислення, а також механізми утворення й функціонування термінорефлексиву (термін наш) як суб'єктивної рефлексії індивіду на зміст термінознака як процесу, механізму і результату пізнання, що дає змогу створювати нові еквіваленти термінологічного уявлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Баранов А. Н., Добровольский Д. О., Михайлов М. Н., Паршин П. Б., Романова О. И. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Москва : Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. 640 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. Т. В. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.
4. Звонська Л. Л., Корольова Н. В., Лазер-Паньків О. В. Енциклопедичний словник класичних мов. Київ : ВПЦ «Київський університет». 2017. 552 с.
5. Кибрик А. Е. Когнитивная сопряженность и организация языковой структуры. *Вторая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов*. Т. 1. Санкт-Петербург, 2006. С. 300.
6. Кибрик А. Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры. *Вопросы языкознания*. 2008. № 4. С. 51–77.
7. Кибрик А. Е. Проявление когнитивной сопряженности в фактах русского языка. *Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс русистов. Труды и материалы*. Москва : МАКС Пресс, 2007. С. 465.
8. Корольова А. В. Когнітивна лінгвокомпаративістика: від реконструкції прамовних форм до реконструкції структур свідомості. *Вісник КНЛУ. Серія : Філологія*. 2014. Т. 17. № 2. С. 94–101.
9. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. Москва, 2001. 270 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. Москва : Советская энциклопедия. 1990. 685 с.
11. Словник української мови : в 11 тт. Т. 8. Київ, 1977. 927 с.
12. Черхава О. О. Феномен реконструкції в аксіоматичному й антропоцентричному функціоналізмі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2015. Вип. 58. С. 73–77.
13. Шлейхер А. Компендий сравнительной грамматики индоевропейских языков (предисловие). *История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях*. Ч. 1. Москва : Просвещение, 1965. С. 107–110.
14. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін та гуманітарної інформатики. Київ : АртЕк, 1998. 336 с.
15. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reconstruction> (дата звернення: 15.03.2020).
16. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/reconstruire> (дата звернення: 15.03.2020).
17. Dictionary.com. URL: <https://www.dictionary.com/browse/reconstruction> (дата звернення: 15.03.2020).
18. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/reconstruction> (дата звернення: 15.03.2020).
19. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=reconstruction> (дата звернення: 15.03.2020).

REFERENCES

1. Ahmanova O. S. (1966). Slovar' lingvisticheskikh terminov [Linguistic Dictionary]. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija [in Russian].
2. Baranov A. N., Dobvol'skij D. O., Mihajlov M. N., Parshin P. B., Romanova O. I. (2003). Anglo-russkij slovar' po lingvistike i semiotike [English-Russian Dictionary on Linguistics and Semiotics]. Moskva : V. V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences [in Russian].
3. Busel T. V. (ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian]. Kyiv; Irpin [in Ukrainian].
4. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/reconstruction> (Last accessed: 15.03.2020).
5. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/reconstruire> (дата звернення: 15.03.2020).
6. Cherkhava O. O. (2015). Fenomen rekonstruktсии v aksiomatychnomu y antropotsentrychnomu funktsionalizmi [The Phenomenon of Reconstruction in Axiomatic and Anthropocentric Functionalism]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriya : Filolohichna*. № 58. P. 73–77 [in Ukrainian].

7. Dictionary.com. URL: <https://www.dictionary.com/browse/reconstruction> (Last accessed: 15.03.2020).
8. Jarceva V. N. (ed.). (1990). *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija [in Russian].
9. Kibrik A. E. (2006). Kognitivnaja soprjazhennost' i organizacija jazykovoju struktury [Cognitive Conjugacy and Organization of Language Structure]. *Vtoraja mezhdunarodnaja konferencija po kognitivnoj nauke. Tezisy dokladov*. T. 1. Sankt-Peterburg, 300 [in Russian].
10. Kibrik A. E. (2008). Lingvisticheskaja rekonstrukcija kognitivnoj struktury [Linguistic Reconstruction of Cognitive Structure]. *Voprosy jazykoznanija*. № 4. P. 51–77 [in Russian].
11. Kibrik A. E. (2007). Projavlenie kognitivnoj soprjazhennosti v faktah russkogo jazyka [The Manifestation of Cognitive Conjugacy in the Facts of the Russian Language]. *Russkij jazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost'. III Mezhdunarodnyj kongress rusistov. Trudy i materialy*. Moskva : MAKS Press, 465 p. [in Russian].
12. Korolova A. V. (2014). Kohnityvna linhvokomparatyvistyka: vid rekonstruktsii pramovnykh form do rekonstruktsii struktur svidomosti [Linguistics Comparative Studies: from Reconstruction of Proto-language Forms to Reconstruction of Consciousness Structures]. *Visnyk KNLU. Serija : Filolohija*. T. 17 (2). P. 94–101 [In Ukrainian].
13. Krasnyh V. V. (2001). *Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii. Kurs lekcij* [Principles of Psycholinguistics and Communication Theory]. Moskva [in Russian].
14. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/reconstruction> (Last accessed: 15.03.2020).
15. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=reconstruction> (Last accessed: 15.03.2020).
16. Shlejher A. (1965). *Kompandij sravnitel'noj grammatiki indoevropejskij jazykov (predislovie)* [Compendium of the Comparative Grammar of the Indo-European Languages]. *Istorija jazykoznanija XIX – XX vv. v ocherkah i izvlechenijah*. Ch.1. Moskva : Prosveshhenie [in Russian].
17. Shtern I. B. (1998). *Vybrani topiky ta leksykon suchasnoi linhvistyky. Entsyklopedychnyi slovnyk dlia fakhivtsiv z teoretychnykh humanitarnykh dystsyplin ta humanitarnoi informatyky* [Selected Topics and Vocabulary of Modern Linguistics. Encyclopedic Dictionary for Specialists in Theoretical Humanities and Humanitarian Informatics]. Kyiv : ArtEk [in Ukrainian].
18. *Slovyk ukrainskoi movy* [Ukrainian Dictionary]. (1977). V 11 tt. T. 8. Kyiv [in Ukrainian].
19. Zvonska L. L., Korolova N. V., Lazer-Pankiv O. V. (2017). *Entsyklopedychnyi slovnyk klasychnykh mov* [Encyclopedic Dictionary of Classical Languages]. Kyiv : VPTs "Kyivskiy universytet" [in Ukrainian].

УДК 811.161.2:323:070.481(051)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208637>

Оксана МИКИТЮК,

orcid.org/ 0000-0003-3922-4610

кандидат філологічних наук,

доцент катедри української мови

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) MykytyukStek@ukr.net

Марта МИКИТЮК,

orcid.org/ 0000-0001-9263-1237

студентка IV курсу

Інституту архітектури та дизайну

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) m8632marta@ukr.net

УКРАЇНСЬКА МОВА КРІЗЬ ОПТИКУ МІЖНАРОДНОГО ЖУРНАЛУ

На основі проведеного аналізу доведено, що публікація матеріалів в журналі «*Ab imperio*» про українську мову зазвичай подана в негативно викривленій оптиці та є втручанням у внутрішню політику України. Зокрема, в російськоцентричних статтях висвітлено ідею про «позитивну дискримінацію» та про «недостатньо репресивну політику» щодо перебування України у складі СРСР, що спростовано на державному рівні та засвідчено численними мовознавчими, історичними, етнографічними українськими матеріалами.

Мета розвідки – простежити російськоцентричну та (як антитезу) українськоцентричну версії поняття «мова» на основі міжнародного журналу «*Ab imperio*». Метод контрастивного аналізу дозволяє з'ясувати ідеологічне та державотвірне наповнення українського питання.

Умотивовано, що публікація документів про мовну ситуацію України в Гарвардських студіях, які аналізує часопис, містить чимало сумнівних аспектів, наприклад, про системну близькість української та російської мов, про суржик як про результат субнорми, про важливість російськомовної спадщини Т. Шевченка. У публікаціях журналу є матеріали про єдину мову, віру та назву «Русь», яка спільна для українців та росіян. Такі статті є руйнівними для українського мовного простору та не дозволяють показати величі України як держави з волелюбними князями та гетьманами, як самобутньої країни з міцними традиціями, сильною волею, національною історією. Важливо, що російськоцентричну позицію про спільні терени та мову для росіян та українців заперечили видатні українські вчені, наприклад, М. Грушевський, О. Потебня, І. Франко, В. Даниленко тощо. Українськоцентрична позиція в тексті статті підтверджена наявністю пам'яток від XI–XII ст. та численними матеріалами, які показують соборницькі прагнення українців і є важелем утвердження державницького статусу української мови.

Ключові слова: українська мова, журнал «*Ab imperio*», контрастивний метод, українськоцентрична та російськоцентрична позиції.

Oksana MYKYTYUK,

orcid.org/ 0000-0003-3922-4610

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) MykytyukStek@ukr.net

Marta MYKYTYUK,

orcid.org/ 0000-0001-9263-1237

4th year Student

of Institute of Architecture and Design

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) m8632marta@ukr.net

UKRAINIAN LANGUAGE THROUGH THE PERCEPTION OF INTERNATIONAL JOURNAL

On the basis of the analysis, it was proved that the publication of materials about Ukrainian language in the journal «*Ab imperio*» is usually presented in negatively distorted optics and is an interference with the domestic policy of Ukraine.

In particular, the Russian-centric articles covered the idea of «positive discrimination» and «not sufficiently repressive policy» regarding the existence of Ukraine in the USSR, which was refuted at the state level and attested by numerous Ukrainian linguistic, historical and ethnographic materials.

The purpose of the article is to trace the Russian-centric and (as the antithesis) Ukrainian-centric version of the concept «language» based on the international journal «Ab imperio». The method of contrast analysis allows to find out the ideological and state-building content of the Ukrainian question.

It is motivated that the publication of documents on the language situation of Ukraine in the Harvard studios, which analyzes the journal, contains many doubtful aspects, for example, the systematic closeness of the Ukrainian and Russian languages, the Surzhyk (mixed Russian-Ukrainian dialect) as a result of the sub-norm, the importance of the Russian-speaking heritage of T. Shevchenko. The publications of the magazine contain materials about the common language, religion and name Rus', which is common for Ukrainians and Russians. Such articles are destructive to the Ukrainian linguistic space and do not allow to show the grandeur of Ukraine as a state with freedom-loving princes and hetmans, as a distinctive country with strong traditions, strong-willed people and national history. It is important that the Russian-centric position on common ground and language for Russians and Ukrainians was rejected by prominent Ukrainian scholars, for example, M. Hrushevsky, O. Potebnya, I. Franko, V. Danylenko, and others. In the text of the article the Ukrainian-centric position is confirmed by the existence of monuments from the XI-XII centuries and numerous materials that show the Ukrainians' synodic aspirations and are the leverage of establishing of the state status of Ukrainian language.

Key words: *Ukrainian language, magazine «Ab imperio», contrastive method, Ukrainian-centric and Russian-centric position.*

Постановка проблеми. Україна здобула незалежність 1991 року, проте ідея соборності та волі йде з могутньої Русі-України, а якнайточніше вона означена невмирущими словами пророка Т. Шевченка: «В своїй хаті – своя правда, і сила, і воля». Самостійності Української держави передувала довга самовіддана та жертвна боротьба українських січових стрільців, воїнів УПА, які щонайменше до 60-их років ХХ ст. в підпіллі боролись проти окупаційних режимів. Розпад СРСР був неминучим, позаяк усі імперії приречені на загибель, а «очевидець судового процесу над замовним убивцею Степана Бандери Карл Андерс, на перший погляд, констатував парадокс: це вбивство – одна з найтяжчих поразок Радянського Союзу в холодній війні» (Фаріон, 2009: 27). Тож ця подія стала початком нового щабля змагань українців за свою незалежність, яка триває до сьогодні, оскільки Україна перебуває в силовому полі Росії й це підтверджує теперішня російсько-українська війна (2014–2020 рр.). Крім того, агресивна зовнішня політика північно-східного ворога посилена численними засобами масової інформації, які повсякчас обговорюють питання української мови, української ідентичності, українських подій тощо. Свідченням численних утручань у внутрішню українську політику є публікація статей у міжнародному журналі «Ab imperio», який засновано у Нью-Йорку та Казані. Попри міжнародний статус, редактори зазначають: «Ми – все-таки російський часопис» (Герасімов, 2007: 130). Це видання від 2000 р. до 2019 р. містить понад 60 досліджень (40 – російськомовних, 22 – англійськомовні та низку дотичних матеріалів), пов'язаних з Україною. До речі, руйнування та

применшення української сутності відбувається під патронатом українського історика Я. Грицака, який є одним із редакторів «Ab imperio».

Можливо, журнал видають із метою просвіти російських науковців, але публіцист, філософ, критик Д. Донцов просвітянство визначив як «мішанину з імпотентного гуманітаризму, анархічної свободолюбності й розміряної прекраснодушності» (Донцов, 2012: 178), тому це – не навчання науковців, а геополітичний вплив на читача. Крім того, націєцентричну функцію в державі виконує мова, однак «Ab imperio» позиціонує для друку російську та англійську мови, хоча зазначає, що матеріали «приймаємо також написані українською, німецькою і французькою» (Герасімов, 2007: 129). Звісно, я перевірила можливість надіслати українською мовою статтю, аби громада могла прочитати і зрозуміти українську думку, й отримала таку відповідь: «Не відповідає формату, прийнятому в “Ab imperio”» (від редактора І. Герасімова (12.03.20 р.)). Отож зрозуміло, що дозвіл подавати матеріали українською мовою – це лише показова ширма, якою прикрито імперську сутність журналу.

Аналіз досліджень. Мовну політику журналу «Ab imperio» висвітлюють численні російськоцентричні публікації. Наприклад, автори пояснюють читачам політику радянського керівництва першої половини ХХ ст. (Мельникова, 2012; Вульпиус, 2005). Зазвичай меншовартісність української мови показує 29-й том НУС (Українських гарвардських студій), який прорецензовано в часописові (Остапчук, 2012). Суть російської нації як спадкоємниці Русі з єдиною вірою та мовою вимальовує у своїй розвідці І. Сікорський (Сикорский, 2003).

Принагідно для розуміння українського питання розглянуто статті Б. Ашкрофта (Ашкрофт, 2005) та М. Хроха (Хрох, 2005). Саме ці тексти «Ab imperio» є базою для обговорення в поданому матеріалі.

Важливо, що українськоцентрична позиція охарактеризована в текстах великого публіциста Д. Донцова, який дав ідеологічні та політичні настанови побудови сильної держави на основі націоналізму, традиціоналізму та сили (Донцов, 2011; Донцов 2006 тощо). Зовнішню політичну ситуацію України крізь призму вагомої української джерельної бази ілюструє В. Кубайчук (Кубайчук). Історію української мови відтворюють праці І. Франка (Франко, 2008), В. Шарканя (Шаркань, 2013), С. Губерначука (Губерначук, 2005) та доповнює розвідка про друкарство Я. Ісаєвича (Ісаєвич, 2008). Цінним матеріалом є праця П. Штепи, який викривально змальовує суть російської ментальності (Штепа, 2003).

Мета статті – простежити російськоцентричну та (як антитезу) українськоцентричну версію поняття «мова» на основі міжнародного журналу «Ab imperio».

Метод контрастивного аналізу дозволяє з'ясувати ідеологічне та державотвірне наповнення українського питання.

Вклад основного матеріалу. Надважливе значення для розуміння українських реалій мають такі актуалізовані в часописі думки. Наприклад, Т. Мартін вважає, що впродовж 1920–1930-х років імперія СРСР щодо України провадила «політику позитивної дискримінації», або «позитивної дії» (Мельникова, 2012: 209). Ще одна ідея російської історіографії (попри інші думки) полягає в тому, що політика була «недостатньо репресивною та послідовною» або її не поєднали зі «стратегіями позитивного стимулювання» (Вульпиус, 2005: 193). Як відповідь на ці закиди варто нагадати про організований голодомор як геноцид українців, знищення української мовної системи, що виявилось у нівелюванні українського правопису та забороні численних слів (термінологічні бюлетені впродовж 1933–1935 рр. забрали з українського фонду 14,5 тис. слів), політику переселення українців на неукраїнські території та низку інших типів плондрування українського етносу, що до сьогодні призводить до мовних проблем у самостійній Україні. Зрештою, термін «дискримінація» не передбачає нічого позитивного, тому вислів «позитивна дискримінація» є оксимороном.

Відродо, що традиційно актуальне мовне питання у виразноє пізнавальна стаття Б. Ашкрофта. Автор розвиває центральну тезу

Е. Сепіра: мова функціонує не просто як фіксація досвіду, а також як засіб, за допомогою якого відбувається конструювання цього досвіду для мовця (Ашкрофт, 2005: 84). Отож Росія до сьогодні створює («конструює») позитивний образ російської мови та зазіхає на інші мови, зокрема, нашу, тому українці й досі є на лінії оборони своєї мови, яка для України має державотвірне значення.

Мовне питання «Ab imperio» проаналізуємо на прикладі трьох складників:

1. Українська мова крізь призму Гарвардських студій

Цінним фактажем для розуміння політики журналу «Ab imperio» є переказ мовного питання в Українських гарвардських студіях (Harvard Ukrainian Studies – HUS), де 29-й том (2011 р.) має назву «Українська філологія та лінгвістика в XXI столітті». Постає питання, для чого часописові потрібно переказувати те, що містить цей том. Виявляється, це вкрай потрібно, адже у низці статей червоною ниткою проходить думка про недосконалість української мови порівняно з російською.

Уражає масштабність української проблематики в українських Гарвардських студіях, наприклад, проаналізовано мовну ситуацію на українсько-білоруських землях початку XVIII ст. та на землях Гетьманату (теж у XVIII ст.), охарактеризовано суть Іпатіївського літопису, простежено сучасну законодавчу базу мовної політики (Остапчук, 2012: 543–547). Утішає те, що, досліджуючи галицькі грамоти XIV–XV ст., М. Мозер зауважує їхній «південноруський (галицький) характер» (Остапчук, 2012: 544). Отож Україна перебуває під пильним поглядом світової громадськості.

Серед цих безперечно потрібних тем маємо й низку суперечливих аспектів у статтях. Наприклад, О. Толочко сумнівається в авторстві Нестора в «Повісті временних літ» (Остапчук, 2012: 542). Літературознавчий огляд не є предметом розгляду статті, проте варто додати, що сумніви О. Толочка показово йдуть від його батька (П. Толочка) та знецінюють українські світоглядні аспекти. Оскільки літописець говорить про племена, які «мали свої звичаї й закони своїх батьків, кожен свій норів і свій побут», то логічно виходить, що ці звички та звичаї не були російськими, тому автор статті вважає потрібним нівелювати український характер. Варто пригадати, що з давніх-давен «Російська імперія, маючи незрівнянно потужний апарат пригнічення» (Лукінюк, 2003: 139), не могла собі дати раду з українською самобутністю.

Говорячи про «системну близькість російської та української мови», Гарвардські студії

визначають суржик як «різновид просторіччя» та пояснюють його як наслідок формування «субнорми в цьому сегменті українського мовного простору» (йдеться про східні терени – *О. М.*) (Остапчук, 2012: 548). Із цього приводу я вважаю таке. По-перше, близькість російської та української мов створена в часи підневільного статусу української мови й має підґрунтям політичні чинники. Таблиця «Лексичні відмінності мов», подана в Лінгвістичному музеї Київського національного університету ім. Т. Шевченка, переконує, що «українська мова відрізняється від польської на 30 відсотків; від болгарської – на 32; від чеської – на 36; від російської – на 38. Отже, причина засилля російської мови в Україні полягає не в лексичній близькості мов, а в політиці, метою якої є вигублювання українського етносу, недопущення розквіту української України» (Лизанчук, 2004: 8). По-друге, імперська Росія постійно зазіхала на чужий національний продукт. Про це вмотивовано говорить П. Штепа: «Назву своєї імперії (навіть і народу) (Московщина – *О. М.*) украла в Україні. Назву своєї столиці (Москва) – у фінів. Навіть свою мову склала із запозичень у фінів, татар, українців, німців, французів», тобто «злодійство, крадіжки, брехливість, ошуканство» (Штепа, 2003: 42) стали національними рисами росіян. По-третє, суржик – це звulгаризований різновид мовлення, який виник унаслідок штучного об'єднання елементів різних мов, через те й засвідчує деградацію й геноцид суспільства. За І. Дзюбою, «суржик – форма диверсії, акт державної зради». Вважаю, що давати оцінку суржику як субнорми не зовсім науково, а те, що до уваги взято східну частину України, яка щонайбільше зазнала втрат у період «героїчної побудови комунізму», й поготів.

Показово, що Гарвардський том не оминув питання російськомовного «Щоденника» Т. Шевченка: «Парадоксально, але навіть творчість такої культової фігури як Т. Шевченко є прикладом жанрового розподілу російської та української мов: як відомо, його прозові твори та «Щоденник» написані російською» (Остапчук, 2012: 546). Серед численних можливих причин російськомовного (зовсім не визначального та незначного) доробку Кобзаря видається слушною думка проф. Т. Космеда, яка наголошує: «Шевченко вибрав для «Журналу» російську мову для того, щоб прийняти російськомовну (ні в якому разі не рівнозначне з російською) персону або маску» (Космеда, 2012: 229). Сам Т. Шевченко в листі до свого знайомого Я. Кухаренка (1842 р.) пише: «Переписав оце свою «Слепу» та й плачу над нею, який мене чорт спіткав і за який гріх,

що я оце сповідаюся кацапам черствим кацапським словом».

Отож, Т. Шевченко навічно є й буде символом національної мови, української ідентичності та взірцем безперестанної наснаги за власну унікальність. Оскільки на той час у Російській імперії було дозволено друкувати лише російською мовою, то цим правом, імовірно, і скористався Т. Шевченко, проте чужомовні твори зовсім не є показовими для ментального портрета українського генія. Натомість російська влада всілякими способами намагалась стерти його ідентифікаційну українську сутність та була принагідно причетна й до його знищення, позаяк останні роки життя в Петербурзі український Пророк провів у кімнаті-майстерні, а техніка офорта вимагала використання небезпечних токсичних кислот, які швидко довершили руйнування організму, спустошеного 10-річним ув'язненням.

Щодо характеру українців, то варто знати, що вольовий характер, незламна віра, ненависть до ворогів українці мали від найдавніших часів. Про це, спираючись на традиції, велично говорить ідеолог українського націоналізму Д. Донцов: «Який народ протягом віків неволі <...> не раз був пострахом своїм гнобителям і серед усіх мук творив школи для освіти молоді? Це були українці! Ми досі пишаємося побідними походами Святослава – в них були лави українців! – Бояни були поети України, в той час як Москва не лишила нам пам'яті своїх співців. Для нас безсмертне «Слово о полку Ігоревім», а це – твір український <...>» (Донцов, 2011: 125).

Варто наголосити, що Гарвардські студії не цитують Д. Донцова, не говорять про український націоналізм, не визнають української сили духу, натомість бачать сумніви щодо автора «Повісті временних літ», акцентують не на визначальному «Борітеся – поборете», а на російськомовних творах Т. Шевченка, не на соціолінгвістичній ситуації цілісної України, а лише на теренах Сходу. Тому ці думки так удало переказує «Ab impetio», адже українська мова зовсім не проглядає з публікацій як державотвірний феномен українців.

2. Українська мова в контексті російської

Українську мову журнал розглядає лише крізь призму російської, що пояснює І. Сікорський: «Недавні намагання деяких етнографічних і політичних утопістів стати шлях історично складеного та закінченого об'єднання російського народу винайдення з цією метою неісторичної назви українців для «южнорусской ветви» його не можна визнати ні науковим, ні вдалим, ні «удавшимся»» (Сикорський, 2003: 248). Автор розповідає, що російська нація склалася дуже добре, тому що:

- антропологічно тільки дві раси (без домішок);
- свобода об'єднання, а не насилля;
- єдина віра;
- єдина мова;
- спільна історична доля.

Далі каже, що мова, віра та єдина назва Русь – усе це стосується Росії. І найважливіше: XVIII ст. датують єдиною мовою для українців та росіян (Сикорский, 2003: 249–251). Висновок неперевершено чудовий для імперського журналу: і Т. Шевченко, і О. Пушкін почули психологію мови, та росіян уже ніщо не похитнуло (Сикорский, 2003: 252). Та щоб закінчити, ось вам риси російського характеру, які подає І. Сікорський: примирення, поступливість, миролюбство та згода (Сикорский, 2003: 254). Натомість маємо цитату російських діячів: «в Росії ж, як каже Бакулін, – (витворився – *О. М.*) тип “раба і деспота” водночас. Прикмети москаля, – підтверджує В. Соловйов – “проізвол і раболепство”. Ось влучна характеристика всіх Рудіних російської літератури. Багато хочуть – і нічого не можуть. Непомірний апетит – і жодної волі. Оновлення цілого світу у проєкті – і “хлопанье глазами” на ділі» (Донцов, 2009: 267–268).

Щодо єдиної мови, то це спростували історики, етнографи, мовознавці, які доводять історичну осілість українського народу на теренах України від найдавніших часів (В. Хвойка, О. Потебня, М. Грушевський та інші). А такі українські вчені як В. Щербаківський, О. Кандиба (О. Ольжич) тощо вважають, що українці як етнос сформувались іще 6–8 тисяч років тому і є прямими нащадками-спадкоємцями носіїв Трипільської культури та їхньої держави Оратти (Аратти) (Микитюк, 2018: 19). Відомим є також факт, що візантійський історик П. Панікійський 448 році від Р. Х. (згодом саме він розгромив Римську імперію), який перебував на території сучасної України, записав слова «мед» та «страва». До історичних фактів, які свідчать про наявність української мови задовго до утворення княжої держави Русь-України, мовознавець О. Стрижак долучає історію виселення сербів та хорватів з українських земель у 638 році (Губерначук, 2005: 21). Подаючи зовнішню історію української мови, В. Кубайчук на основі джерельної бази доводить, що 860 рік – київський (увага! київський) князь Аскольд прийняв християнство, 861 – засвідчено писемність на Русі, 866–882 – створено Літопис Аскольда тощо (Кубайчук, 2004: 1).

На особливу увагу заслуговує концепція М. Грушевського, який аргументував, що етнічні

українські землі ще до часів Русі заселяли українці та спростовував теорію російського історика Погодіна про «єдність трьох братніх мов». Інтелектуал, мислитель, знавець понад 16 мов, І. Франко пише: «Історичні дослідження вистежують сліди сего народу майже аж до великої слов'янської міграції в VI ст., показують нам його предків у напівзабутих антах, розвертають нам образ його родового і племінного життя у VIII і IX віках, виявляють перші сліди самостійних державних організацій між ними в першій половині IX віку» (Франко, 2008: 6).

Щодо України, то вона в IX–XIII ст. була однією з найбагатших держав Європи. Уже на той час українці будували собори, формували книгозбірні, утверджували християнство. Українці мали відомі торгівельні взаємини із Грецією, Малою Азією, Індією тощо. Натомість основи російської літературної мови заклав М. Ломоносов, а в Україні на той час уже функціонував науковий стиль, який у «XIV–XV ст. поповнили логіко-філософські трактати, фізико-математичні, астрономічні твори тощо» (Шаркань, 2013: 100).

Свідченням високорозвиненої української мови є і друкарство. Порівняймо: «1574–1648 в Україні працювало 25 друкарень, із них 17 належали українцям і видавали книжки переважно церковнослов'янською та українською мовами, 7 друкарень – латинською й польською мовами. На відміну від Росії, де в цей час була лише одна велика державна друкарня в Москві» (Ісаєвич, 2008: 445). В Україні до 1709 р. (Полтавська катастрофа) видано тисячі книжок. Про освіченість українців свідчить і те, що «навіть приватні книгозбірні були великі, як-от: у Т. Прокоповича – 3 тисячі книжок, у Т. Лопатинського – 1400, С. Яворського – 600, Д. Туптала – 300, Я. Маркевича – 300 тощо. У всій Московщині не було тоді (XVIII ст.) стільки книжок, скільки їх мали ці кілька українців» (Штепа, 2003: 366). Також знання мов, зокрема й латини, було нормою серед славних лицарів Війська запорізького, спадкоємцями яких ми є.

Імовірно, в ментальності росіян донині (й навічно) вкорінена думка про вищість мови, про обраність їхнього народу, тому перевчити їх неможливо, неможливо й численними фактами унаочнити для них державотвірну та націєтвірну функцію української мови. Основою Російської імперії є нищення чужого, а проблема ще й у тому, що саме українці причетні до розбудови цієї ворожої держави. Наприклад, колишній ректор Києво-Могилянської академії Т. Прокопович

очолив Синод православної церкви, на українських кістках збудовано Санкт-Петербург, про що Т. Шевченко писав: «Якби то, – думаю, – якби. Не похилилися раби... То не стояло б над Невною Оцих осквернених палат». Убивча щодо України політика Росії є й сьогодні, адже В. Путін скерував Росію в бік загарбання чужих територій та утворив монархічну (антидемократичну) державу з бідним населенням, яке руйнує життя сусідам.

3. Успішна мовна програма для України

Позитивним прикладом для українізації України є аналогія з Чехією. Тож стаття М. Хроха інформує про чільну обставину, яка була базою для успішної мовної програми: наявність колективної пам'яті про розквіт чеської мови до 1620 року. І це не була штучно «сконструйована» картина минулого: від «золотого віку» залишились літературні твори, які не лише формували національну гордість і самосвідомість, але і слугували основою для кодифікації й модернізації чеської мови (Хрох, 2005: 34). Чехи усвідомили, що лише традиції мови та культури дозволяють утілювати в життя націєтворчі засади.

Чеський досвід дає впевненість, що ми нездоланні, тому що українську національну ідентичність засвідчують численні твори, відомі від найдавніших часів, тому треба лише їх уміти популяризувати й вивчати. Переконливим фактом наявності давньоукраїнської мови у V–IX ст. є «Велесова книга», написана ранньою кирилицею. Текст пам'ятки – це зведення проповідей, серед яких є легенди, історичні перекази, теологічні судження, які склали впродовж кількох століть. Писали тексти волхви (носії світлого духу, які вміли «уласкавити богів» (І. Огієнко)), а тому побутує думка, що літописання розпочали не монахи християнських храмів, а язичницькі жерці. Книга була написана, щоб зберегти історичну пам'ять, передати досвід виживання, з'ясувати відповідальність перед прийдешніми поколіннями, виховати любов до землі, розтлумачити свою віру, згуртувати народ, закликати до волелюбства та незалежності.

Знаними є тексти від XI ст., серед яких – Остромирове Євангеліє, Збірник Святослава, Слова Григорія Богослова, «Слово про закон і благодать» Іларіона тощо. Від XII ст. – «Слово о полку Ігоревім», Галицьке Євангеліє, «Повість временних літ», «Повчання» Володимира Мономаха та численні інші. Перелік творів, які відтворюють українські мовні риси, величезний, проте москвини привласнюють спадщину Руси та проводять конференції, присвячені руським князям.

Отже, оптика міжнародного часопису всуціль російськоцентрична й не відтворює української ментально-політичної та національної сутності. Саме про це ще свого часу писав геніальний Д. Донцов: «Конфлікт між Україною та Росією був засадничої природи, яка виключала компроміси, лише вимагала боротьби, з перспективою знищення однієї сторони або другої як політичного чинника східної Європи. Іншого шляху для України не було» (Донц, 2011: 28).

Висновки. Проведений контрастивний аналіз мовного питання переконує, що самостійність України неможлива без цілковитого розриву з азійською Росією та повної національно-культурної ізоляції від цього народу. Друк українознавчих матеріалів у журналі «Ab imperio» доводить, що без українських генів Російська імперія не обходиться, але постійно формує викривлене зображення України.

Отже, політика журналу полягає в негативному висвітленні сутності України на міжнародній арені, дарма що «Ab imperio» подає погляд про «позитивну дискримінацію» та про «недостатньо репресивну політику».

Публікація документів про мовну ситуацію України в Гарвардських студіях, які аналізує часопис, містить чимало невмотивованих аспектів, зокрема, про системну близькість української та російської мови, про суржик як про результат субнорми, про важливість російськомовної спадщини Т. Шевченка, що не дозволяє показати величі України як держави з волелюбними князями та гетьманами як самобутньої країни з міцними традиціями, сильною волею, національною історією.

Важливо, що російськоцентричну ідею про спільну державу та мову для росіян та українців спростовано понад століття тому. Саме проти російських впливів боровся історик М. Грушевський, який поділив історію України та Росії як дві навзаєм несумісні константи; І. Франко, який (бувши інтелектуалом-поліглотом) показав зародки державницької системи ще в XI ст.; Д. Донцов, який у передмові до третього видання «Націоналізму» дає непроминально чітку настанову для побудови самостійної держави, суть якої полягає в такому: «повний розрив з усякою Росією, а культурно – повне протиставлення цілому духовому комплексі Московщини» (Донцов, 2006: 20).

Українознавчий вектор статті показано в даних друкарства, давніх писемних пам'ятках, які відтворюють соборницькі та національні прагнення українців та є базою для формування державоцентричної позиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ашкрофт Б. Язык. *Ab imperio*. № 2. 2005. С. 69–100.
2. Вульпиус Р. Языковая политика в Российской империи и украинский перевод Библии (1860–1906). *Ab imperio*. № 2. 2005. С. 191–224.
3. Губерначук С. Трипілля і українська мова. Київ : Фенікс, 2005. 232 с.
4. Герасимов І., Глебов С., Каплуновський А., Могільнер М., Семьонов А. Навіщо Ab Imperio? *Україна Модерна. Критика* : Київ–Львів, 2007. № 12(1), С. 129–136. URL: http://uamoderna.com/images/archiv/12_1/7_UM_12_Example_AbImperio.pdf (дата звернення: 08.04.20 р.).
5. Донцов Д. Дух нашої давнини. Львів–Київ : Накладом Юрія Криворучка, 2011. 160 с.
6. Донцов Д. Націоналізм. Вінниця : ДП «ДКФ», 2006. 236 с.
7. Донцов Д. Росія чи Європа? *Донцов Дмитро. Літературна есеїстика* / відп. ред. і упорядник О. Баган. Дрогобич : Відродження, 2009. С. 265–283.
8. Донцов Д. Три роки відновленого «Л.-Н. Вістника». *Донцов Дмитро. Вибрані твори : в 10 т. / упоряд. О. Баган. Дрогобич : Відродження, 2012. Т. 2. С. 177–182.*
9. Ісаевич Я. Друкарство і книговидання. *Енциклопедія сучасної України*. Київ, 2008. Т. 8. С. 444–449.
10. Космеда Т. Его і Alter Ego Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу : монографія. Дрогобич : Коло, 2012. 372 с.
11. Кубайчук В. Хронологія мовних подій в Україні: зовнішня історія української мови. Київ : К. І. С. 2004. 176 с.
12. Лизанчук В. Чи можна поєднати націоналізм і глобалізм? *Урок Української*. 2004. № 8–9. С. 5–9.
13. Лукінюк М. Обережно: міфи! *Спроба системного підходу до висвітлення фальшувань історії України*. Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 2003. 576 с.
14. Микитюк О. Сучасна українська мова: самобутність, система, норма : навч. посібник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 440 с.
15. Мельникова Е «Сближались народы края, представителем которого являюсь я»: краеведческое движение 1920–1930-х годов и советская национальная политика. *Ab imperio*. № 1. 2012. С. 209–240.
16. Остапчук О. Рец. на: *Harvard Ukrainian Studies*, vol. 29, № 1–4, 2007 (2011): *Ukrainian Philology and Linguistics in the Twenty-First Century*. Edited by Michael S. Flier. ISSN: 0363-0570. *Ab imperio*. 2012. № 2. С. 541–551.
17. Сикорський І. Что такое нация и другие формы народной жизни? *Ab imperio*. № 3. 2003. С. 241–287.
18. Фаріон І. Степан Бандера – практик, теоретик, містик націоналістичного руху. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. 32 с.
19. Франко І. Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 р. З останніх десятиліть ХІХ в. Дрогобич : Відродження, 2008. 464 с.
20. Хрох М. Язык как инструмент гражданского равенства. *Ab imperio*. № 3. 2005. С. 21–34.
21. Шаркань В. Формування наукового стилю нової української літературної мови в підросійській Україні. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 100–118.
22. Штепа П. Московство: його походження, зміст, форми й історична тяглість. Видання четверте. Дрогобич–Львів : Відродження, 2003. 412 с.

REFERENCES

1. Ashkroft B. Jazyk [Language]. *Ab imperio*, 2005, Nr. 2, pp. 69–100 [in Russian].
2. Vul'pius R. Jazykovaja politika v Rossijskoj imperii i ukrainskij perevod Biblii (1860–1906) [Language Policy in the Russian Empire and Ukrainian Bible Translation (1860–1906)]. *Ab imperio*, 2005, Nr. 2, pp. 191–224 [in Russian].
3. Hubernachuk S. Trypillia i ukrainska mova [Trypillia and the Ukrainian Language]. Kyiv, Feniks, 2005, 232 p. [in Ukrainian].
4. Gierasimov I., Glielov S., Kaplunovskyi A., Mogilner M., Siemonov A. Navishcho Ab Imperio? [Why Ab Imperio?]. *Ukraina Moderna [Modern Ukraine]*. Kyiv – Lviv, Krytyka, 2007, Nr. 12 (1), pp. 129–136, available at: http://uamoderna.com/images/archiv/12_1/7_UM_12_Example_AbImperio.pdf (access April 8, 2020), [in Ukrainian].
5. Dontsov D. Dukh nashoi davnyiny [The Spirit of Our Past]. Lviv – Kyiv, Nakladom Yuriiia Kryvoruchka, 2011, 160 p. [in Ukrainian].
6. Dontsov D. Natsionalizm [Nationalism]. Vinnytsia, DP “DKF”, 2006, 236 p. [in Ukrainian].
7. Dontsov D. Rosiia chy Evropa? [Russia or Europe?]. *Literaturna esistyka [Literary Essays]*. Drohobych, Vidrozhennia, 2009, pp. 265–283 [in Ukrainian].
8. Dontsov D. Try roky vidnovlenoho “L.-N. Vistnyka” [Three years of renewed “Literary-Scientific Bulletin”]. *Vybrani tvory: v 10 t. [Selected works: in 10 vol.]*. Drohobych, Vidrozhennia, 2012, Vol. 2, pp. 177–182 [in Ukrainian].
9. Isaievych Ya. D. Drukarstvo i knyhovydannia [Printing and Book Publishing]. *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of modern Ukraine]*. Kyiv, 2008, Vol. 8, pp. 444–449 [in Ukrainian].
10. Kosmeda T. Ego i Alter Ego Tarasa Shevchenka v komunikativnomu prostori shchodennykovoho dyskursu: monohrafiia [Taras Shevchenko's Ego and Alter Ego in the Communicative Space of Diary Discourse: A Monograph]. Drohobych, Kolo, 2012, 372 p. [in Ukrainian].
11. Kubaichuk V. Khronolohiia movnykh podii v Ukraini: zovnishnia istoriia ukrainskoi movy [The Chronology of Language Events in Ukraine: The Foreign History of the Ukrainian Language]. Kyiv, K.I.S., 2004, 176 p. [in Ukrainian].
12. Lyzanchuk V. Chy mozna poiednati natsionalizm i hlobalizm? [Can Nationalism and Globalism be Combined?]. *Urok Ukrainskoi [Ukrainian Lesson]*, 2004, Nr. 8–9, pp. 5–9 [in Ukrainian].

13. Lukiniuk M. V. Oberezhno: mify! Sproba systemnoho pidkhotu do vysvitlennia falshuvan istorii Ukrainy [Beware: Myths! An Attempt at a Systematic Approach to the Coverage of Falsifications of the History of Ukraine]. Kyiv, Vydavnytstvo imeni Oleny Telihy, 2003, 576 p. [in Ukrainian].
14. Mykytiuk O. Suchasna ukrainska mova: samobutnist, systema, norma: navch. posibnyk [Modern Ukrainian Language: Identity, System, Norm: A Textbook]. Lviv, Publishing House of the Lviv Polytechnic, 2018, 440 p. [in Ukrainian].
15. Melnikova E. «Sblizhalis narody kraja, predstavitelem kotorogo javljajus ja»: kraevedcheskoe dvizhenie 1920–1930-h godov i sovetskaja nacionalnaja politika [“The people of the region, of which I am a representative, came closer”: The Local History Movement of the 1920–1930s and Soviet National Policy]. Ab imperio, Nr. 1, 2012, pp. 209–240 [in Russian].
16. Ostapchuk O. Retsenziia na Harvard Ukrainian Studies, vol. 29, no. 1-4, 2007 (2011): Ukrainian Philology and Linguistics in the Twenty-First Century. Edited by Michael S. Flier. ISSN: 0363-0570 [Review of Harvard Ukrainian Studies, vol. 29, no. 1-4, 2007 (2011): Ukrainian Philology and Linguistics in the Twenty-First Century. Edited by Michael S. Flier. ISSN: 0363-0570]. Ab imperio, Nr. 2, 2012, pp. 541–551 [in Russian].
17. Sikorskij I. Chto takoe nacija i drugie formy narodnoj zhizni? [What is a Nation and Other Forms of Folk Life?]. Ab imperio, Nr. 3, 2003, pp. 241–287 [in Russian].
18. Farion I. Stepan Bandera – praktyk, teoretyk, mistyk natsionalistychnoho rukhu [Stepan Bandera is a Practitioner, Theorist, Mystic of the Nationalist Movement.]. Ivano-Frankivsk, Misto NV, 2009, 32 p. [in Ukrainian].
19. Franko I. Narys istorii ukrainsko-ruskoj literatury do 1890 r. Z ostannikh desiatylyt XIX v. [Essay on the History of Ukrainian-Russian Literature up to 1890. From the Last Decades of the XIXth century]. Drohobych, Vidrozhennia, 2008, 464 p. [in Ukrainian].
20. Hroh M. Jazyk kak instrument grazhdanskogo ravenstva [Language as an Instrument of Civil Equality]. Ab imperio, Nr. 3, 2005, pp. 21–34 [in Russian].
21. Sharkan V. Formuvannia naukovooho stylu novoi ukrainskoj literaturnoi movy v pidrosiiskii Ukraini [Formation of the Scientific Style of the New Ukrainian Literary Language in Sub-Russian Ukraine]. Ukrainska mova [Ukrainian language], 2013, Nr. 2, pp. 100–118 [in Ukrainian].
22. Shtepa P. Moskovstvo: yoho pokhodzhennia, zmist, formy y istorychna tiahlist [Moskovism: its Origin, Content, Forms and Historical Gravity]. Drohobych – Lviv, Vidrozhennia, 2003, 412 p. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208643>

Андріана ЗУБРИК,

orcid.org/0000-0003-2242-785X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) andreazubryk@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті досліджується використання інтерактивних методів і прийомів навчання англійської мови учнів молодших класів. Здійснено теоретичний аналіз науково-методичної літератури з питань інтерактивного навчання, обґрунтовано необхідність використання інтерактивних методів і прийомів навчання англійської мови, проаналізовано психологічні передумови формування в учнів молодших класів англомовної компетентності з використанням інтерактивних методів і прийомів навчання.

Наголошено на постановці завдань, які розвивають творчість особистості, підвищують мотивацію до вивчення мови, покращують мову як основний механізм комунікації. У статті розглянуто двобічний характер інтерактивного навчання, спеціальну організацію та різноманітність форм, цілісність та єдність, мотивацію та зв'язок із реальним життям, виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Проаналізовано сутність і специфічні риси інтерактивного навчання у викладанні іноземних мов, коли навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів; розглянуто цікаві та ефективні методи й прийоми навчання в початковій школі, що збільшує інтерес до вивчення іноземної мови через вплив групи на процес навчання та засвоєння кожним учасником групи досвіду взаємодії.

Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Спільна колективна діяльність створює оптимальні умови для активізації можливостей кожного й розвиває здатність правильно сприймати інших та адекватно оцінювати себе, результати своєї діяльності, не втрачаючи до неї інтересу.

Формами реалізації інтерактивних методів, які використовувалися автором на уроках англійської мови в початкових класах, були Таємничі об'єкти, Зіпсований телефон, Наповнені коробочки, Містичний предмет, Біжучий диктант, Круглий стіл, Дискусія, Драматизація, Проектна робота, Зашифровані картинки, Побудуйте історію, Спонтанні діалоги, Інтерв'ю, Заповни пропуски в оповіданні, Виправте мене, Злови мишку.

Ключові слова: інтерактивне навчання, методи, рольова гра, мотивація, молодші класи.

Andriana ZUBRYK,

orcid.org/0000-0003-2242-785X

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
and English Language Teaching Methods
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) andreazubryk@gmail.com

INTERACTIVE METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH FOR JUNIOR PUPILS

The use of interactive methods and techniques for teaching English to junior pupils is analyzed in this article. The theoretical analysis of scientific and methodological literature on interactive teaching is made, the necessity of using interactive methods and techniques of teaching English is examined, psychological preconditions of junior pupils' formation of English speaking competence using interactive teaching methods are analyzed.

The teacher should focus on tasks that develop pupils' creativity, increase the motivation for learning the language and improve the language as the main mechanism of communication. The article deals with the two-sided nature of interactive learning, special organization and variety of forms, integrity and unity, motivation and connection with real life, education and development of students' personalities at the same time as the process of learning new knowledge.

The nature and specific features of interactive learning in teaching foreign languages are analyzed, when the learning process takes place under the conditions of continuous, active interaction of all students, interesting and effective methods

and techniques of teaching in primary school are distinguished which increases the interest in learning a foreign language in a group and learning from each participant of the group experience of interaction.

The main forms of interactive work are the educational interaction of pupils in pairs and micro groups. Collaborative collective activity creates optimal conditions for activating everyone's capabilities and develops the ability to properly perceive others and adequately evaluate themselves, the results of their activities, without losing interest in it.

Forms of implementation of the interactive methods that we used in the lessons of English in primary school were Mysterious objects, Damaged phone, Filled Boxes, Mystical object, Running dictation, Round table, Discussion, Dramatization, Project work, Spontaneous Conversations, Interviews, Fill in the Gaps in the Story, Correct Me, Catch the Mouse.

Key words: interactive learning, methods, role play, motivation, junior pupils.

Постановка проблеми. Пошук ефективних шляхів навчання, розвиток пізнавальних інтересів і виховання в кожного школяра свідомого ставлення до оволодіння знаннями з англійської мови залишаються дуже актуальними. Ефективність навчання іноземної мови насамперед залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на уроці, від вміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та його індивідуальні особливості.

Методика сучасного уроку іноземної мови тісно пов'язана з інтерактивними методами. Тому вчитель іноземної мови повинен бути креативним та артистичним, адже якість людської мови як засобу спілкування визначається двома характеристиками: швидкістю мовленнєвої реакції та широті кругозору. Ось чому інтерактивні методи, засновані на артистичному, творчому підході до навчання іноземній мові, нині найбажаніші. Вчитель повинен ставити головний акцент на завдання, які розвивають творчий початок особистості, підвищують мотивацію до вивчення мови та покращують мову як основний механізм комунікації.

Аналіз досліджень. Багато вітчизняних і зарубіжних вчених визначали молодший шкільний вік як найсприятливіший для вивчення іноземної мови протягом шкільного процесу навчання та пропонували найефективніші технології навчання іноземної мови в молодшій школі (Ю. Азаров, А. Басіна, Т. Бичківська, О. Ветохов, Л. Гусак, Г. Каплан, Е. Кононихіна, Т. Кравчук, О. Кужель, Ю. Лінінська, Л. Макарова, Л. Москалюк, В. Мухіна, О. Онисюк, В. Редько, С. Роман, О. Скрапченко, Г. Уайзер, Є. Шевченко, К. Річардс, Т. Роджерс та інші).

Мета статті – розглянути інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів, які розвивають творчість особистості, підвищують мотивацію до вивчення мови та покращують мову як основний механізм комунікації.

Виклад основного матеріалу. В сьогоденні умовах інтерактивні методи повинні стати головними, оскільки вони формують творчу, мовлен-

нєву особистість, спроможну швидко реагувати та адаптуватися до будь-якого мовленнєвого середовища і певних соціальних умов. Використання цих методів дає дуже хороші результати при навчанні іноземній мові. В основі цих методів лежать вправи, які розвивають швидкість реакції та розширюють кругозір (Гусак, 2011: 16).

Низка вчених визначають інтерактивне навчання як одну з форм діалогового навчання: **інтерактивність** (від англ. interaction – «взаємодія») означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) (Бичківська, 2017).

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів; це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) (Шеченко, 2005: 5), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу вчителю стати лідером колективу.

Переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- 1) у роботі задіяні всі учні класу;
- 2) учні навчаються працювати в команді;
- 3) формується доброзичливе ставлення до опонента;
- 4) кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- 5) створюється «ситуація успіху»;
- 6) за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- 7) формуються навички толерантного спілкування;

8) вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми (Редько, 2011: 31).

Призначення інтерактивного навчання – передати знання і усвідомити цінність інших людей. Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи – 4-6 осіб.

Риси інтерактивного навчання:

- 1) двобічний характер;
- 2) спільна діяльність вчителя й учнів;
- 3) керівництво процесу вчителем;
- 4) спеціальна організація та різноманітність форм;
- 5) інформаційна прогалина;
- 6) цілісність та єдність;
- 7) мотивація та зв'язок з реальним життям;
- 8) виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань (Бичківська, 2017).

Вчитель має запропонувати такий спосіб засвоєння знань, який би був спрямований спеціально на розвиток дитини. Для цього важливо, щоб молодший школяр був головним дієвим героєм на уроці, почував себе вільно та комфортно, брав активну участь в усьому уроці.

Діти краще сприймають і засвоюють матеріал, якщо він подається в ігровій формі, інсценується. В цьому на допомогу приходять вірші, казки, невеличкі п'єси, дитячі спектаклі та свята з використанням англійських пісень і віршів.

За ігровою методикою ігри поділяються на:

- 1) предметні; сюжетні;
- 2) рольові;
- 3) імітаційні;
- 4) драматизовано (Бичківська, 2017).

Однією з форм інтерактивного навчання є метод рольової гри. В ході рольової гри розмаїття ролей розширює зміст спілкування за межі повсякденного життя школярів, дає змогу «програвати» можливі життєві ситуації. Це також відповідає їхнім потребам у пізнанні навколишнього життя, якостей і особливостей поведінки людей. Рольові ігри справляють благотворний емоційний вплив на учнів, сприяючи підвищенню інтересів до занять (Гусак, 2011: 18).

Будучи одним із найдавніших, до тепер актуальних методів навчання, вона задовольняє потребу дитини гратися, перевтілюватися, рухатися, вчитель забезпечує умови для вивчення іноземної мови.

Формами реалізації інтерактивних методів, які використовувалися автором на уроках англійської мови в початкових класах, крім рольової гри були

Таємничі об'єкти, Зіпсований телефон, Наповнені коробочки, Містичний предмет, Біжучий диктант, Круглий стіл, Дискусія, Драматизація, Проектна робота, Зашифровані картинки, Побудуйте історію, Спонтанні діалоги, Інтерв'ю, Заповни пропуски в оповіданні, Виправте мене, Злови мишку.

Метод *Розгадай загадку* або *Таємничі об'єкти* (1-4 клас) вчителі на уроках у початковій школі використовують із задоволенням і досить часто, адже він є гарним способом для відпочинку 1-2 хвилини, а також передбачає завдання-запитання і пошук відповіді на нього. Відповідь подається по-різному: в чорному ящику або усно.

Приклад 1. Answer the riddle:

Clean, but not water,
White, but not snow,
Sweet, but not ice-cream,
What is it?

Answer: Sugar (pupil answers orally)

Приклад 2. Guess what is in the box?

Look at my face and you see somebody. Look at my back and you see nobody.

Answer: *Mirror* (is in a small black box).

Зіпсований телефон (1-2 клас) – вчитель поділяє дітей на дві команди, вони стають у дві ширенги. Школярам, які стоять перші, він шепоче у вухо слово (1-2 клас), коротке речення (2-4 клас). Учні передають по черзі це слово чи речення до останнього члена команди. Виграє та команда, у якої останній гравець називає правильну відповідь. Якщо обидві команди відповідають правильно, перемога зараховується обом командам.

Наповнені коробочки (1-2 клас) – вчитель поділяє дітей на дві команди, вони стають у дві ширенги. Одному члену з кожної команди він дає дві коробочки, в яких є однакові предмети (гумка, олівець, ручка, степлер). Лише перший учень бачить, як учитель розмістив предмети. Він повертається і промовляє розташування іншому і так по ширензі учнів аж до того, хто має коробку. Останній школяр має розмістити предмети так, як їх розмістив учень. Гарне практикування прийменників (over, under, near, beside).

Містичний предмет (1-2 клас) – вчитель усно описує предмет, який лежить на видному місці у класі, а учні намагаються здогадатися, що це.

Біжучий диктант (1-4 клас) – по черзі учні з команди біжать до дошки і пишуть під диктовку слова або словосполучення. Виграє та команда, в якій більше слів записано правильно.

Круглий стіл (3-4 клас) – вислів «сісти за круглий стіл» означає «почати доброзичливий обмін думками, миролюбні переговори та рівноправність всіх учасників обговорення». Тематика,

зміст і методика проведення бесід ускладнюється залежно від рівня розвитку учнів: від керівної ролі вчителя до учнівського самоуправління під час обговорення.

Під час підготовки визначається тема, зміст, мета бесіди, готується матеріал, призначаються доповідачі за обраними напрямками обговорення проблеми. Тема бесіди заздалегідь повідомляється учасникам, щоб вони могли обміркувати своє ставлення до неї. Приміщення оформлюється з урахуванням змісту бесіди: використовуються цитати, ілюстрації, виставки; столи чи стільці розташовують у вигляді кола. Хід проведення залежить від теми та мети, однак обов'язковим є вступне слово ведучого про тему та мету заходу; доповіді та їх обговорення, підтримання та спонукання дискусії за допомогою крилатих виразів, аудіовізуальних засобів, завдань-ситуацій. Наприкінці підбивається *підсумок* у вигляді вироблення колективної думки з питання, яке обговорювалося (Редько, 2011: 32).

Приклад. Answer the following questions and discuss them with your classmates using the method "Round Table":

What do you buy in the market?

What do you prefer to buy in the shop?

Compare the prices in the market and in the shop. Where the quality of the products is better?

Дискусія (2-4 клас) передбачає обмін поглядами і думками з певної проблеми, вчить умінню захищати свою позицію та враховувати думки інших, стимулює активність та ініціативність учнів, є доречною при спілкуванні, систематизації матеріалу.

Приклад (4 клас). Discuss what is better for the animal:

1. Dog has to live alone or has an owner.

2. When parents bought her a cat, she just played with it.

3. If you have a private house, it's nice to have a dog, if you have a flat, it's awful.

Проектна робота (1-4 клас). Одним із запропонованих методів є *метод проектної роботи*, який передбачає створення проекту одним, двома чи групою виконавців.

Робота над проектом дозволяє задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а також її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, дає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; пере-

дачу інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів і доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо (Роман, 2009).

Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку. Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей учня, а й усвідомленню, оцінці особистісних ресурсів, визначенню особистісно-значущих і соціально-ціннісних перспектив.

Сутність проектної методики полягає в тому, що мета занять і способи її досягнення повинні визначатися самим учнем на основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. Внаслідок цього особистісно-орієнтоване навчання, яке лежить в основі проектної методики, допускає зміну традиційної схеми взаємодії вчитель-учень, суб'єкт-об'єкт на схему партнерської навчальної співпраці суб'єкт-суб'єкт (Richards & Rodgers, 1994).

Приклад 2 (для 2 класу). Draw with two more pupils a postcard "My Favourite Animal".

Приклад 3 (для 4 класу). Draw a proverb "An apple a day keeps a doctor away".

Зашифровані картинки (1-4 клас) – учням початкових класів пропонується кілька картинок, вчитель просить їх скласти у послідовність подій і переказати історію, використовуючи нові граматичні конструкції чи нову лексику. Потім вчитель пропонує іншому учневі поміняти послідовність подій і розповісти свою історію. Продовжуючи роботу в класі, вчитель просить учнів обговорити обидві історії і надати докази їх власних бачень цих оповідань.

Побудуйте історію (2-4 клас) – також будується розповідь подій чи історії з життя, але по новій лексиці або вчитель пропонує 2-3 речення як початок для розповіді, а кожен з учнів продовжує її по-своєму.

Учень початкової школи складає речення за допомогою одного слова, другий учень складає нове речення, використовуючи інше слово. У ланцюжку кожен учень складає споріднене речення, використовуючи своє слово (нещодавно вивчена нова лексична одиниця) для створення розповіді. Для роботи над зразками досить ефективно використовувати принцип поступовості, який ґрунтується на необхідності такої послідовності, яка важлива для формування іншомовної компетентності.

Спонтанні діалоги (2-4 клас) передбачають розмову з певним проблемним завданням, яке

потребує вирішення. Учням дають інформацію щодо завдання, але не дають часу для її вирішення. Молодші школярі повинні бути дуже креативні в цьому завданні і запропонувати не менше 10 реплік кожен.

Приклад. You are an American tourist and you need to buy a ticket from Ternopil to Melitopol, but it's a summer time and there are none available. A second pupil who works as a cashier must help with a problem.

Драматизація (1-4 клас). Ще одним ефективним методом вивчення нових лексичних одиниць є метод *драматизації діалогів* як метод розвитку розумової діяльності. Здебільшого він використовується в 4 класі, коли учні вже добре володіють словом. Часто її використовують для з'ясування змісту всього прочитаного тексту чи для осмислення окремих фраз або слів (Кравчук, 2015: 12).

Метод драматизації дозволяє успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і самостійність. «Метод засновано на виконанні учнем ролі в придуманій ігровій ситуації. Учень створює образ героя, який жив колись або живе зараз, роль героя в художній літературі або вигаданого героя, персонажа».

Для драматизації підходить будь-який розповідний текст. Прочитане речення демонструється, тобто виконуються описані дії. Якщо в прочитаному тексті є діалог, то під час читання розподіляються особи. Поступово до драматизації вводять не одну, а дві та більше дій. Якщо виникають складнощі під час драматизації, то вчитель відповідно до вимови слів виконує необхідні дії сам, а потім їх повторюють учні. Така діяльність передбачає залучення учнів молодших класів до реального співробітництва, інтелектуального діалогу, гармонізації спілкування, можливості почуватися вільно. Драматизація сприяє розвитку мислення, розробці прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітьми, гнучке і гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, педагогічно скерованої (Пометун, 2005: 165).

Під час драматизації твору діти залучаються до мистецтва художнього слова, формується техніка та логіка усного мовлення, розвивається вимова та долаються мовленнєві недоліки. Учні засвоюють основні етапи роботи з текстом, принципами його членування, вчать логічним наголосам у мовних текстах і використанню засобів їх виділення, знайомляться з видами пауз.

Заняття з використанням драматизації сприяють зняттю емоційної скрутності учнів, невпевненості в собі, активізують здібності, допомагають

застосовувати їх невеличкий життєвий досвід, набутий як на уроках, так і на позашкільних заходах. Учні молодших класів опановують необхідну суму знань з акторської майстерності, розвивається їх фантазія та уява, увага, спостережливість, допитливість. Самостійність учнів під час виконання ролей здебільшого залежить від того, чи знають вони зміст казки, твору.

Отже, драматичне мистецтво оригінально поєднує в собі драматичну дію, художнє слово, пантоміму, живопис, скульптуру й музику, розвиває мову, інтонацію, увагу, пам'ять, уявлення, низку технічних і конструктивних здібностей. Драматизацію можна розглядати як метод викладання, який забезпечуватиме активність творчих знань учнів (Роман, 2009). В молодшій школі досить ефективними є драматизації казок.

Приклад. Ask your pupils to make a performance of the fairy-tale "A House in the Wood".

Презентація (2-4 клас) – проектна робота зі слайдами на комп'ютері. Учні молодших класів зображають на них те, про що хочуть розповісти усно.

Інтерв'ю (3-4 клас) – пропонується взяти інтерв'ю у відомої людини в певній галузі, наприклад у провідного спеціаліста ІТ-компанії.

Розв'язання Кросвордів (2-4 клас) – кросворди містять нову лексику з метою вивчення або вже відому з метою повторення.

Заповни пропуски в оповіданні (1-4 клас) – метод можна використовувати при перевірці рівня запам'ятовування слів чи змісту. Вчитель читає оповідання чи абзац 3 чи 4 рази, потім знову читає, але залишає певні слова, які учні початкової школи намагаються заповнити (усно чи письмово).

Приклад (для 2 класу). Fill in the text:

This is Anna. She is little. She is _____. Anna has got a cat. It is a big _____. This is Katrin. She is little, too. She is _____. She has got a _____. It's a nice chick. This is Jackie. He isn't little. He is big. He is _____. He has got a _____. It is a funny little kitten.

Answers: five, cat, six, chick, nine, kitten.

Виправте мене (1-4 клас) – цей метод можна використовувати в усній мові (вчитель говорить з помилками вимови чи вживання) або в письмовій формі (написання слова з помилками на дошці).

Приклад 1. Correct mistakes where necessary:

Sentence, buk, pitsa, foto, door.

Answer: sentence, book, pizza, photo, door.

Злови мишку (1-3 клас) – інтерактивний метод, який часто застосовується в молодших класах для покращення техніки читання. Учень розпочинає

читання, а вчитель або інший учень пробує його наздогнати, слідкуючи за правильністю читання. Виграв той, хто прийшов до фінішу скоріше.

Важливо включити в план уроку зарядки-релаксації, які знімають розумову напругу, дають дітям відпочинок, викликають позитивні емоції, гарний настрій, що призводить до ефективного засвоєння матеріалу (тривалість зарядки-релаксації становить 3-5 хвилини). Під час її проведення не потрібно ставити учням за мету запам'ятати мовний матеріал. Релаксація повинна звільняти учня на якийсь час від розумового напруження.

Крім інтерактивних методів, важливою допомогою вчителю буде роздатковий матеріал – основний компонент навчально-методичного комплексу для I класів. Він є набором предметних, сюжетних, тематичних картинок, малюнків, які призначаються для роботи як у класі, так і вдома. Цей набір має бути в кожного школяра. Мислення у дітей конкретне, тому важливо новий матеріал ілюструвати. Ілюстративним матеріалом і будуть малюнки, іграшки, предмети, листівки, предмети,

які оточують дітей. Тут спрацьовує метод наочності (Шевченко, 2005: 6).

Висновки. Отже, для ефективного навчання англійської мови учнів початкової школи та для кращого запам'ятовування важливо використовувати інтерактивні методи навчання, які відіграють важливу роль в осмисленні предмета пізнання, а також розвивати навички спонтанного мовлення. Вони сприяють кращому засвоєнню і збільшенню мотивації учнів молодшої школи.

Завдання школи полягає в тому, щоб виховувати здатність учнів долати життєві труднощі, самостійно приймати рішення, навчити розвивати себе як особистість, здатну робити вибір і контролювати своє життя, брати на себе відповідальність за свої дії, захищати себе і свої життєві цінності, а також діяти відповідно до них, здатну піклуватися про інших, діяти з ними і для них. Саме завдяки правильно підібраним інтерактивним методам навчання можна збільшити інтерес учнів молодших класів до вивчення англійської мови як у стінах школи, так і до самостійного опанування мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичківська Т. М. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетентності учні на уроках англійської мови. Науковий Блог. Режим доступу: https://naub.oa.edu.ua/2017/використання_інтерактивних_методів.
2. Гусак Л. Є. Застосування методу асоціативних символів у процесі вивчення англійського лексичного матеріалу. *Наук. вісн. Волин. Ун-ту ім. Лесі Українки*. 2011. Вип. 17. С. 15–19.
3. Кравчук Т. М. Ефективні засоби формування граматичних навичок учнів початкових класів на уроках англійської мови. Матеріали обласної постійно діючої виставки «Сучасна освіта Житомирщини-2015». Житомир, 2015. 36 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання К. : А.С.К., 2005. С. 192.
5. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 28–36.
6. Роман С. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі. К. : Ленвіт, 2009. 216 с.
7. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. Вип. 24. С. 4–6.
8. Richards C. J., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1994. 171 p.

REFERENCES

1. Bychkiv's'ka T. M. Vykorystannya interaktyvnykh metodiv navchannya u protsesi formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti uchni na urokakh [The use of interactive teaching methods in the process of forming communicative competence students in English classes] URL: https://naub.oa.edu.ua/2017/використання_інтерактивних_методів [in Ukrainian].
2. Husak L. YE. Zastosuvannya metodu asotsiatyvnykh symboliv u protsesi vyvchennya anhliys'koho leksychnoho materialu [Application of associative symbols method in the process of studying English lexical material] *Nauk. visn. Volyn. Un-tu im. Lesi Ukrayinky – Science. Newsletter Lesya Ukrainka Volyn. University*. Vol. 17. 2011. P. 15–19. [in Ukrainian].
3. Kravchuk T. M. Efektyvni zasoby formuvannya hramatychnykh navychok uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh anhliys'koyi movy [Effective tools for developing grammar skills of junior pupils on English lessons]. *Materialy oblasnoyi postiyno diyuchoyi vystavky "Suchasna osvita Zhytomyrshchyny-2015" – Materials of the regional permanent exhibition "Contemporary Education in Zhytomyr-2015"*. Zhytomyr, 2015. 36 p. [in Ukrainian].
4. Pometun O., Pyrozhenko L. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]. K. : ASK, 2005. P. 192. [in Ukrainian].
5. Red'ko V. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya inozemnoyi movy. [Interactive technologies of teaching a foreign language]. *Ridna shkola*. 2011. Vol. 8–9. P. 28–36. [in Ukrainian].
6. Roman S. V. Metodyka navchannya anhliys'koyi movy u pochatkoviyi shkoli. [Methods of teaching English in elementary school]. K.: Lenwit, 2009. 216 p. [in Ukrainian].
7. Shevchenko YE. Vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohiy dlya rozvytku piznaval'noho interesu na urokakh anhliys'koyi movy [Use of interactive technologies for the development of cognitive interest in English lessons]. *Anhliys'ka mova ta literatura*. Vol. 24. 2005. P. 4–6 [in Ukrainian].
8. Richards C. J., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1994. 171 p.

УДК 378.14:005

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208645>

Володимир ЗЮЗЬ,

orchid.org/0000-0002-3399-5476

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання та спорту,
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
(Маріуполь, Донецька область, Україна) zyuz.vladimir@gmail.com*

Валентина БАЛУХТІНА,

orchid.org/0000-0002-1217-4281

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»
(Маріуполь, Донецька область, Україна) baluhtinavalentina@mail.com*

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ФАКТОР АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗВО В ПЕРІОД НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ

У статті розкрито сутність тайм-менеджменту та його роль в системі дистанційного навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) в період надзвичайної ситуації. Навчання в ЗВО – один із найважливіших періодів життя сучасної молодого людини, особистісного росту і становлення її як фахівця.

В більшості ЗВО студенти не володіють необхідними для навчання і життя методами і навичками самоорганізації. Організація навчального процесу є проблемою, від вирішення якої залежить успішність у навчанні та подальшій кар'єрі майбутнього фахівця. Вирішення поставленого завдання потребує розроблення та впровадження нових шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов і нової діяльності, яка є проблемою для кожного. Все це вимагає від студента значної мобілізації власних можливостей для успішного входу в нове оточення і якісно інший ритм життєдіяльності.

В процесі адаптації до соціальних змін у суспільстві і введення надзвичайної ситуації (далі – НС) (обмеження пересування містом) у студентської молоді відбувається формування стійких механізмів комунікативної взаємодії із середовищем.

Головним помічником в організації часу студента може стати тайм-менеджмент – окремий напрям менеджменту, спрямований саме на вирішення проблем організації часу та встановлення пріоритетів при його використанні. Тайм-менеджмент допомагає студенту визначити, що є для нього головним і потребує організації, планування, а що – другорядним, допомагає контролювати власний час, розпоряджатися ним. В житті студентів є обов'язкові справи, які потребують чіткої організації, контролю, планування, своєчасного виконання. Недостатня увага до тимчасової організації розумової праці завдає серйозної шкоди здоров'ю і негативно позначається на навчальних досягненнях студента.

***Ключові слова:** адаптація, тайм-менеджмент, дистанційне навчання, надзвичайна ситуація, фізична культура і спорт.*

Volodymir ZYUZ,

orchid.org/0000-0002-3399-5476

*Candidate of Sciences in Physical Education
and Sports, Associate Professor;*

*Head of the Department of Physical Education and Sports
of SHEE "Priazovskyi State Technical University"
(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) zyuz.vladimir@gmail.com*

Valentina BALUKHTINA,

orchid.org/0000-0002-1217-4281

*Senior Lecturer of the Department Physical Education and Sports
of SHEE "Priazovskyi State Technical University"
(Mariupol, Donetsk region Ukraine) baluhtinavalentina@mail.com*

TIME-MANAGEMENT AS A FACTOR OF ADVANCING STUDENTS TO DISTANCE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE PERIOD OF EMERGENCIES

The article reveals the essence of time management and its role in the system of distance learning in higher education institutions (HEI) in times of emergency. Training at HEI is one of the most important periods in the life of a modern young person, personal growth and becoming a specialist.

In most students of HEI do not have the necessary self-organization methods and skills for study and life. The organization of the educational process is a problem on which the success in training and the further career of the future specialist depends.

The solution of this problem requires the development and implementation of new ways of successful adaptation to the changed social conditions and new activity is a problem for everyone. All this requires the student to significantly mobilize his or her opportunities for successful entry into a new environment and a qualitatively different pace of life.

In the process of adaptation to social changes in the society and introduction of an emergency situation (emergency) (restriction of movement in the city), the student youth develops stable mechanisms of communicative interaction with the environment.

Time management can be the main assistant in the organization of student time – a separate direction of management aimed at solving problems of organizing time and setting priorities in its use. Time management helps the student determine what is important to him and requires organization, planning, and what is secondary, helps control his own time, manage it. In the life of students are required affairs that require clear organization, control, planning, and most importantly – require timely completion. Insufficient attention to the temporary organization of mental work causes serious damage to health and adversely affects the student's academic achievement.

Key words: adaptation, time-management, distance learning, emergency, physical culture and sports.

Постановка проблеми. Навчання у вищому навчальному закладі супроводжується вивченням величезного обсягу інформації, яку необхідно знати, пам'ятати й відтворювати.

Сучасна система вищої освіти повинна передбачати формування об'єктивних передумов для розвитку активної, творчої та гармонійної особистості, її духовних і моральних принципів. Товариство зобов'язане дбати про забезпечення якісної освіти та надавати можливість громадянам вільно обирати такий вид освіти, який найбільше відповідає їхній природі [1].

Життя і здоров'я студентів багато в чому визначаються рівнем їхньої адаптивності – вродженої та набутої здатності до адаптації, тобто пристосування до всього різноманіття життя за будь-яких умов.

На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується соціально-економічними перетвореннями, підвищенням рівня психоемоційної напруженості, різко зростають вимоги до адаптивних навичок людини. Темп життя, який призводить до необхідності в короткий проміжок часу вирішувати різнобічні проблеми, запам'ятовувати великі обсяги інформації і приймати конструктивні рішення [2].

Традиційність досліджень процесу адаптації студентів до навчання у ЗВО може створювати уявлення про вивченість цього питання, хоча його складність і міждисциплінарний характер змушують звертатися до нових його сторін. Зокрема, недосить досліджено те, яку роль в адаптації до дистанційного навчання у ЗВО, управлінні часом в період надзвичайної ситуації відіграє здатність особистості керувати власним часом.

У зв'язку з несприятливою епідемічною ситуацією та з метою запобігання захворюваності на COVID-19 в Україні ухвалено рішення щодо вжиття запобіжних карантинних заходів, введення в країні надзвичайної ситуації, в тому числі тимчасове закриття навчальних закладів (Поста-

нова КМ України від 11.03.2020 року № 211 «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2», відповідно до Наказу МОН України від 16.03.2020 р. № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» та листа МОН України від 27.03.2020 № 1/9-178 «Щодо завершення 2019/20 навчального року»). Таким чином, заклади вищої освіти переходять на дистанційну форму навчання.

Дистанційне навчання, обмеження пересування містом, відсутність живого спілкування свідчить про те, що більшість студентів не планували розпорядок свого дня або робили це нераціонально.

Тайм-менеджмент – це цілісна система управління особистою діяльністю, яка включає інструменти опрацювання особистої стратегії, підвищення особистої ефективності, управління особистими ресурсами (грошима, часом, інформацією тощо) [3].

Людина постійно існує в тимчасовому масштабі, який визначається як біологічними, так і соціальними чинниками. Одним із незмінних компонентів адаптації стає час. Оволодіння часом є «однією з головних серед розумних цілей людини» [4]. При вдосконаленні способів управління часом воно може стати «рушійною силою» розвитку суб'єкта часу, в іншому ж випадку – гальмом і джерелом стресів [5].

Аналіз досліджень. Якщо розглядати в якості найважливіших критеріїв адаптованості до навчання успішність навчальної діяльності, зумовлену високою розумовою працездатністю студента, і збереження його психічного і фізичного здоров'я, то вміння керувати часом є фактором, який прямо чи опосередковано впливає на ці показники. Управління часом при цьому виступає в якості особливого виду управління, яке забезпечує для особистості раціональне планування,

саморегуляцію і самоконтроль часу на основі усвідомлення суб'єктивної цінності часу і форсування мотивації до цього виду діяльності [6].

Автори керувалися аналізом окремих аспектів цієї проблеми і останніми дослідженнями та публікаціями Д. Аллена, Г. Архангельського, А. Виноградової, П. Друкера, С. Калініна, М. Мескона, Р. Мілграма, Л. Скибицької, С. Самігіна та інших, в яких започатковано вирішення цієї проблеми. Запропоновано авторський підхід до тайм-менеджменту в умовах надзвичайної ситуації.

Мета статті – обґрунтування процесу адаптації до соціальних змін в суспільстві у зв'язку із введенням надзвичайної ситуації та ролі тайм-менеджменту дистанційного навчання та життєдіяльності студента за даними літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. Будь-яке навчання є справою непростою. Це пов'язано з багаточисельними причинами організаційного, методичного та психологічного характеру. Існують як загальні труднощі, типові для всіх студентів, так і окремі, характерні лише для студентів молодших курсів, наприклад стресові стани, які виникають у випускників шкіл у зв'язку з переходом до іншої форми діяльності.

У зв'язку з невідкладними заходами щодо забезпечення національної безпеки в період надзвичайної ситуації на обмеженому життєвому просторі і проведенням дистанційного навчання необхідно розглядати проблему управління часом:

1) як здатність вибудувати тимчасову перспективу життя на досить тривалий час;

2) як здатність організувати своє життя і діяльність відповідно до нових умов навчальної діяльності, що вимагає підтримки високої розумової працездатності.

Цей підхід до управління часом у студентів пов'язаний з умінням організувати свій час відповідно до соціальних вимог (обмеження простору) і особистісних інтересів [7].

Дистанційне навчання під час НС передбачає виділення значної кількості часу для навчальної діяльності і дозволяє студенту самостійно встановлювати режим життя та діяльності. При цьому управління часом стає важливим фактором адаптації до навчання, дозволяючи підтримувати високу розумову і фізичну працездатність.

Планування студентами ранкової зарядки, фізкультурних пауз, самостійних тренувальних занять дозволить зробити навчальну діяльність в період НС повноцінною, зберегти здоров'я, що є істотним чинником адаптації [8]. Описуючи свій бажаний режим дня, студентам немає необхідності змінювати час відпочинку, сну і навчальної

роботи, коригуючи їх тривалість в бік збільшення або зменшення. Для виявлення труднощів адаптації необхідно проаналізувати зміни ідеального режиму дня відносно реального.

Для дистанційного навчання студентам необхідно витратити від 4 до 6 годин на день, що відповідає гігієнічним нормам. З метою успішної соціалізації студентам необхідно приділяти увагу засобам фізичної культури і спорту від 1 до 2 годин за добу, що є сприятливою умовою для розвитку процесу соціальної адаптації. Фізично підготовлений студент, долаючи стан дезадаптованості через розв'язання проблемних ситуацій, швидше стає життєздатним суб'єктом, виявляє активність, здатність створювати «індивідуальний образ» своєї діяльності. Результатом сполученої навчальної і фізкультурно-спортивної діяльності студентів є формування соціально значущих якостей: соціальної активності, самостійності, впевненості в своїх силах, а також честолюбства [9].

Основні правила в максимальному плануванні праці і навіть вільного часу в період НС полягають у записуванні всіх своїх занять і чіткому розподілі справ. Орієнтуючись на свої цілі та наміри, можна вибрати саме ті справи, виконання яких забезпечить максимальний і довгостроковий ефект.

Поради тайм-менеджменту для студентів в період НС:

1. Важливість часу, або Головне – почати. Одна з великих проблем сучасного суспільства – люди не цінують свій час. Він їм здається чимось на зразок нескінченного запасу, про який не варто турбуватися.

2. Правило двох хвилин. Якщо у вашому списку справ є задача, яку можна виконати менш ніж за 2 хвилини, зробіть її невідкладно. Вам не потрібно кожні півгодини займатися тільки дрібними справами.

3. Виробіть звичку доводити справи до кінця. Якщо планування справ є важливим, то вміння доводити завдання до логічного кінця – архіважливе.

4. Не відволікайтеся. Якщо ви хочете бути високоефективним, дуже важливо, щоб вам ніхто не заважав. Намагайтеся максимально зосередитися під час роботи.

Людина здатна працювати не більше 4-5 годин на досить високому рівні продуктивності. Робочий день складається з 8 годин, які люди готові провести за роботою. В плані на день необхідно ввести перерву на відпочинок.

5. Два плани, або «Все враховано». Найзручніший варіант, це коли ви створюєте два плани. Один – план на день, інший – на тиждень.

6. Складіть графік дня. Він повинен враховувати всі ваші трудовитрати. Його можна розбити на тимчасові блоки, в які включено ваші перерви на перекус, тренування, читання книг і завдання на день. Використовуйте графік дня і календар із нагадуваннями.

7. Використовуйте чек-листи. Чек-лист – це завдання або проєкт, розбитий на кілька кроків.

8. Візьміть на озброєння інтелект-карти. Для цього можна взяти аркуш паперу і по його центру написати головну думку чи мету, від якої промальовувати кілька векторів.

9. Отримуйте користь із кожної секунди. Використовуйте мудро кожну хвилину, і такий підхід окупиться сторицею.

10. Аналізуйте. Вкінці дня і тижня слід аналізувати свої досягнення, які завдання були виконані, які – ні і чому.

З огляду на надзвичайну ситуацію в регіоні та рекомендації щодо тайм-менеджменту, студентам було запропоновано рекомендації зразкового планування справ на тиждень, де необхідно було насамперед уявити список тих справ, які вам належить виконати:

- 1) написання розділів курсової роботи;
- 2) дистанційне навчання з предметів із використанням сайтів ЗВО та викладачів;
- 3) зробити практикум за фахом;
- 4) надіслати звіт про виконану навчальну роботу;
- 5) допомогти одногрупникам у навчальному процесі;
- 6) зробити прибирання в кімнаті;
- 7) перегляд відеокурсу за інтересом;
- 8) написання соціального проєкту;
- 9) зробити ранкову зарядку; виконати вдень комплекс фізичних вправ.

При плануванні завдання на день завжди потрібно брати за орієнтир головну мету тижня, виходячи з якої і формується день [10]. Кожен новий день слід розпочинати з «чистого аркуша», незважаючи на результати попереднього:

1. Режим дня. Вчасно вставати і вчасно лягати. Багато хто нерационально витрачає нічний час, через що страждає їхня організованість і продуктивність вдень.

2. Розпорядок дня. Щоб щось встигнути, треба добре знати, що саме потрібно встигнути і як конкретно це зробити. Таку інформацію не можна зберігати в голові, оскільки пам'ять може бути ненадійною і не можливо врахувати все.

3. Впорядкований список справ. Список важливих справ на день сам по собі нічого не дає. Потрібно розпланувати ці справи в оптимальному порядку одну за одною і визначити часовий інтер-

вал для виконання. Чим точніше і детальніше список, тим менше часу ви витрачаєте даремно.

Для поліпшення імунітету під час НС (обмеження пересування, гіподинамія) при плануванні студентами тайм-менеджменту необхідно враховувати такі рекомендації:

1. Дотримуватися рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я.

2. Ввести в розпорядок дня дозовані фізичні навантаження на відкритому повітрі, але поза зоною скупчення людей (можливо на балконі, лоджії з відкритими вікнами), що дозволить:

а) поліпшити кровообіг й імунокомпетентним клітинам потрапити до вірусу й ефективно боротися з ним;

б) під час занять фізкультурою і спортом виробляються специфічні білки, необхідні для міцного імунітету.

3. Забезпечити організму здоровий сон.

4. Загартовувати імунну систему організму.

5. Стежити за збалансованим харчуванням.

Автори пропонують рекомендований розпорядок дня студентам вузу при дистанційному навчанні під час надзвичайної ситуації:

7.30 – Підйом.

7.40 – Зарядка 15-20 хв.

8.00 – Ранкова гігієна, прибирання кімнати.

8.30 – Сніданок.

9.00–11.00 – Дистанційне навчання з предметів, використовуючи сайти ЗВО та викладачів. Кожні 50 хв. – фізкультурна пауза 5-7 хв. (ходьба, присідання, вправи для очей, рук, тулуба).

11.00 – перерва на каву.

11.30–14.00 – Дистанційне навчання з предметів. Кожні 60 хв. – фізкультурна пауза 5-7 хв. (ходьба, присідання, вправи для очей, рук, тулуба).

14.00–Обід.

14.30–16.00 – Відпочинок.

16.00–17.00 – Заняття загальною фізичною підготовкою.

17.00–18.30 – Спілкування в інтернеті. Допомога одногрупникам у навчальному процесі. Самостійна робота.

18.30 – Вечеря.

19.00 – Вигул собаки або похід до магазину.

19.30–23.00 – Особистий час. Можливо, виконання проєктів, курсових і так далі.

21.00 – Прийом напоїв, фруктів.

Автори статті навели типовий список справ, які варто виконати. Насамперед необхідно вирішити, що з цього списку варто виконувати в першу чергу. Для цього необхідно визначитися з пріоритетною справою, потрібно знати, на що орієнтуватися при виборі справи, знати критеріальну базу.

Висновки. У статті розкрито сутність тайм-менеджменту і його роль у зв'язку з несприятливою епідемічною ситуацією з метою запобігання захворюваності на COVID-19 в Україні та введенням надзвичайної ситуації, в тому числі закриття навчальних накладів і перехід на дистанційне навчання. Розглянуто різні підходи до трактування сутності поняття «тайм-менеджмент».

Одним із найважливіших педагогічних завдань будь-якого ЗВО при дистанційному навчанні під час надзвичайної ситуації є робота зі студентами, спрямована на їх швидку й успішну адаптацію до нової форми навчання, соціальних відносин, освоєння ними нової ролі студентів. Таким чином, на ефективність адаптації студентів до навчання у вузі впливає такий фактор як вміння керувати своїм часом.

Використання тайм-менеджменту – крок до покращення продуктивності життя та праці. За допомогою зазначених програм це стає прості-

шим. За допомогою тайм-менеджменту в період надзвичайної ситуації кожен студент має можливість ефективно спланувати свій розпорядок дня, тижня. Особливо важливо використовувати теоретичні основи тайм-менеджменту, починаючи з процесу оволодіння майбутньою професією.

Тайм-менеджмент вчить не розтягувати на тиждень роботу, на яку вистачить одного дня, але він ніколи не навчить вас робити за день тижневий обсяг роботи. Недотримання планів і невиконання поставленої мети призводить до постійної нестачі часу і негативного результату майбутніх дій.

Фізично підготовлений студент, долаючи стан дезадаптованості через вирішення проблемних ситуацій, швидше стає життєздатним суб'єктом, який виявляє активність, здатність створювати «індивідуальний образ» своєї діяльності. Не заціклюйтеся на процесі планування та не створюйте додаткових перешкод на шляху до поставлених цілей, не хешуйте відпочинком!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Носков В. Психогигиенические аспекты гуманизации высшей школы // Социальная психология. 2003. № 2. С. 120–125.
2. Дорожкин Ю. Н., Мазитова Л. Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социолог. исслед. 2007. № 3. С. 73–77.
3. Скибицкая Л. И. Тайм-менеджмент : уч. пособие для студ. эконом. вузов. К. : Кондор, 2009. 528 с.
4. Соколиная И. М. Психофизиологические механизмы адаптации студентов. Харьков : ХГМУ, 2007. 412 с.
5. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в ВУЗе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» // Тюмень, 2008. 27 с.
6. Французова С., Усов В. Тайм-менеджмент в системе внутреннего обучения // Менеджмент и менеджер. 2006. № 5. С. 57–63.
7. Тайм-менеджмент. Час пішов. Як правильно планувати і використовувати свій час? Стаття Виданець Д. для г. «Україна Молода». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://umoloda.kiev.ua/number/1128/203/40260/>.
8. Зюзь В. Н., Балухтіна В. В. Использование средств физической культуры в социальной адаптации студентов ПГТУ. The VIII International Scientific and Practical Internet “Medical, social, psychological and pedagogical aspects of health” Conference 13-17 February, 2017. С. 717–726. Улан Батор : МНУМН.
9. Зюзь В. М., Балухтіна В. В. Фізична культура як засіб соціальної адаптації студентів ПДТУ. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 36. наук. пр. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 3 (46). С. 31–37.
10. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем / С.И. Калинин. СПб. : Речь, 2006. 371 с.

REFERENCES

1. Noskov V. Psicho-gigienicheskie aspekty gumanizatsii vysshej shkoly. [Psycho-hygienic aspects of the humanization of higher education]. Social Psychology, 2003. Nr. 2. P. 120–125 [in Russian].
2. Dorozhkin Yu. N., Mazitova L. T. Problemy sotsial'noj adaptatsii inostrannykh studentov. [Problems of social adaptation of foreign students] // Sociologist. Researched, 2007. Nr. 3. P. 73–77 [in Russian].
3. Skibitskaya L. I. Taim-menedzhment: uchebnoe posobie dlia studentov. ekonomicheskikh universitetov. [Time management: study allowance for students of economic universities]. K. : Condor, 2009. 528 p. [in Russian].
4. Sokolinaya I. M. Psichofiziologicheskie mekhanizmy adaptatsii studentov [Psychophysiological mechanisms of students' adaptation]. Kharkov : KSMU, 2007. 412 p. [in Russian].
5. Vinogradova A. A. Adaptaciya studentov mladshih kursov k obucheniyu v VUZe v processe izucheniya matematicheskikh i estestvenno-nauchnyh disciplin. [Adaptatsiya of junior students to study at a university in the process of studying mathematical and natural sciences]: abstract. dis. for the competition degrees of cand. ped sciences: special. 13.00.01 “General pedagogy, the history of pedagogy and education” // Tyumen, 2008. 27 p. [in Russian].
6. Frantsuzova S., Usov V. Taim-menedzhment v sisteme vnutrennego obucheniya. [Time management in the system of internal training]. Management and manager. 2006. Nr. 5. P. 57–63. [in Russian].

7. Tajm-menedzhment. Chas pishov. Yak pravyl'no planuvaty i vykorystovuvaty svij chas? / [Time management. Pishov hour. "How right is the plan and the victorious hour?"]. Article Vidanets D. for the city of "Young Ukraine". [Electronic resource]. Access mode: <http://umoloda.kiev.ua/number/1128/203/40260/> [in Russian].

8. Zyuz V. N. Balukhtina V. V. Ispol'zovanie sredstv fizicheskoy kul'tury v social'noj adaptacii studentov PGTU. [The use of physical culture in the social adaptation of students of the PSTU] The VIII International Scientific and Practical Internet "Medical, social, psychological and pedagogical aspects of health", Ulan Bator : MNUMN, Conference 13-17 February, 2017. P. 717–726. [in Russian].

9. Zyuz V. M., Balukhtina V. V. Fizychna kul'tura yak zasib social'noji adaptacii studentiv PDTU. [Physical culture as a means of social adaptation of students of PDTU]. Science Chronicle NPU im. M.P. Drahomanova. Seriya 15. Science-pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport). Collection of scientific papers. K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2014. Nr. 3 (46). P. 31–37 [in Russian].

10. Kalinin S. I. Tajm-menedzhment: Praktikum po upravleniyu vremenem. [Time management: Workshop on time management]. SPb : Speech, 2006. 371 p. [in Russian].

Наталія ІВАХНО,

orchid.org/0000-0003-3511-481X

*аспірантка кафедри української літератури, методики її навчання та журналістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) ivakhno1996@ukr.net*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ТОПОНІМІВ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ТЕКСТІ: СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦІЙ

Топоніми, як і будь-які інші власні назви, виконують важливу художню роль у літературі. Проте поглиблене вивчення географічних назв у процесі шкільного аналізу художнього твору розроблене ще не достатньо. Статтю присвячено загальному огляду теоретичних засад вивчення топонімів у творах української літератури, передбачених шкільною програмою для аналізу в старших класах.

Досліджено топоніміку як один із розділів ономастики, що вивчає географічні назви, їх значення та походження. Визначено та описано на матеріалі літературних топонімів художніх текстів, рекомендованих для вивчення в старших класах, основні стилістичні та функціональні можливості географічних найменувань на прикладі як епічного, так і ліричного текстів, зокрема детально проаналізовано номінативну, дейктичну, характеристичну, символічну функції топонімів на матеріалі конкретних художніх творів для старших класів.

Виокремлено групи топонімів, які є найпродуктивнішими в літературі, осмислено ці власні назви та їх роль у художньому творі. Застосовано комплексний підхід для встановлення та характеристики зв'язку топонімів із часовою та просторовою організацією, головними та другорядними персонажами, тематикою та проблематикою, жанровими, композиційними та стильовими особливостями літературного твору.

На матеріалі конкретних прозових і поетичних текстів для старших класів продемонстровано поглиблене вивчення топонімів у процесі аналізу образів-персонажів, хронотопів, жанрових і стильових особливостей. Сформовано цілісну систему методико-літературознавчих компетенцій, зокрема запропоновано коло ключових знань, вмінь і навичок, якими повинні володіти учні старших класів для ефективної роботи з літературними топонімами, більш глибокого аналізу художнього твору, оцінки як всього тексту, так і окремих його елементів.

Ключові слова: *топонім, урбанонім, характеристична функція, символічна функція, хронотопний шлях аналізу.*

Nataliia IVAKHNO,

orchid.org/0000-0003-3511-481X

*Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Literature,
Methodology of its Teaching and Journalistic
of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) ivakhno1996@ukr.net*

THE THEORETICAL PRINCIPLES OF SCHOOL STUDY OF TOPONYMS IN THE LITERARY TEXT: THE SYSTEM OF COMPETENCES

Toponyms as any other proper names perform the important artistic role in literature. However the depth study of geographic names in the process of school analysis of artistic work is not enough developed. The article is devoted to the general review of the theoretical principles of the study of toponyms in the works of Ukrainian literature, which are predicated by the school program for the analysis in the senior classes.

Toponymic as one of the sections of the onomastica that studies geographic names, its meaning and origin is researched. The main stylistic and functional opportunities of geographic names on the example of epic and lyrical texts are defined and described on the material of literary toponyms of artistic texts, in particular nominative, indicative, characteristic, symbolic functions of toponyms are analyzed in details on the material of specific artistic works for the senior classes.

Groups of toponyms that are the most productive in literature are signed, these proper names and their role in the artistic work are comprehended. The complex approach for establishing and characteristic of connection between toponyms and temporal and spatial organization, main and secondary characters, topics and problems, genre, composite and style features of literary work is applied.

The depth study of toponyms in the process of analysis of characters, chronotopes, genre and style features is demonstrated on the material of specific prose and poetic texts for the senior classes. The holistic system of methodical competences is formed, in particular the circle of key knowledge and skills that the students should have for effective work with literary toponyms, deeper analysis of the artistic work, in general for evaluation of the whole text and its separate elements is proposed.

Key words: *toponym, urbanonym, characteristic function, symbolic function, chronotopic way of analysis.*

Постановка проблеми. Топоніми в художньому творі – один із важливих його складників. Проблема їх вивчення актуальна, адже дослідження онімів різних груп сприяє поглибленню аналізу літературного тексту з погляду насамперед його образного та часопросторового наповнення.

Аналіз досліджень. Нині літературні оніми, зокрема топоніми, досліджені неповно, а методика шкільного вивчення тексту з їх урахуванням потребує спеціальної розробки. Питання осмислення учнями власної назви найбільше пов'язано з використанням пообразного (Ю. Бондаренко, О. Забарний, Є. Пасічник, Б. Степанишин, А. Ситченко) та хронотопного (М. Бахтін, К. Фролова, Ю. Бондаренко) шляхів аналізу літературного твору.

Топоніміка (від грец. *topos* «місце» й *onoma* «ім'я», «назва») «вивчає географічні назви, їх походження, смислове значення, розвиток, сучасний стан, написання та вимову, а також природні й соціальні умови минулого, за яких ці назви виникли» (Лучик, 2013).

Дослідники неоднозначно сприймають літературно-художні топоніми з погляду їх стилістично-функціонального навантаження. На думку О. Немировської, топонім є експресивною категорією (Мороз, 2011: 353). О. Савреї вважає, що окремі топоніми можуть персоніфікуватися й перетворюватися на символи (Мороз, 2011: 353). Топоніми в літературному творі – друга (після антропонімів) за чисельністю група найменувань, яка має важливе функціональне навантаження.

Об'єктом статті є базові основи вивчення топонімів у художньому тексті на уроках української літератури в 10-11 класах.

Мета статті – окреслити теоретичні засади вивчення літературних топонімів, визначити систему компетенцій, необхідних для їх формування у школярів. Поставлена мета передбачає розв'язання основних завдань:

- дати теоретичну оцінку проблемі;
- окреслити компетентнісну систему, формуванню якої має бути підпорядковане вивчення літературних топонімів.

Виклад основного матеріалу. Головною функцією топонімів, як і будь-якої власної назви, є номінативна. Вживання топонімів пов'язане з художнім простором твору. Письменник найчастіше вводить у текст реальні географічні найменування лише з метою окреслення місця подій, для динамізму дії. Вони виконують нейтрально-описову реально-географічну функцію. О. Мороз зазначає: «Топоніми як компоненти художнього

тексту забезпечують насамперед реальність відтворення певних подій, окреслюючи при цьому певний простір, в межах якого триває сюжетна лінія, діють головні й другорядні персонажі» (Мороз, 2011: 352).

Більшість топонімів, вжитих письменниками в літературних творах, дійсно є реальними, тобто виконують дейктичну функцію. Такими є здебільшого географічні найменування реалістичних текстів, адже їх використання додає більшої правдоподібності описаним подіям.

Реальні ойконіми (місто Богуслав, село Семігори) та гідронім (річка Рось) у повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» не мають ні характеристичного, ні символічного навантаження, а використані автором лише для окреслення територіального простору твору.

В романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» головний топонім Піски – це село, яке справді існувало, але не в Гетьманському повіті, як указано в творі, а в Гадяцькому.

Насамперед географічні назви найтісніше пов'язані з хронотопом художнього твору, тобто саме за допомогою топоніма вербалізується простір, місце розгортання сюжету. Ці літературно-художні найменування стилістично-нейтральні, проте є й такі, що мають більш вагоме функціональне значення як для всього твору, так і для окремих його елементів, зокрема характеристики образів-персонажів. На думку Ю. Бондаренка, «найбільш продуктивним підходом до аналізу персонажів у контексті з часом і простором є такий, що дає можливість розкрити характер зв'язків між людиною та хронотопом» (Бондаренко, 2012: 81).

Наприклад, у романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» один із хронотопів (події кінця XVIII – початку XIX ст.) показано авторами на прикладі історії села Піски. З цим ойконімом пов'язане становлення характерів багатьох, зокрема негативних, персонажів роману. Ю. Бондаренко слушно зауважує, що робота з хронотопом важлива для того, «щоб правильно зрозуміти, як письменники пояснюють причини падіння негативних героїв» (Бондаренко, 2012: 107).

Зрозуміло, що топоніми нерозривно пов'язані з літературно-художніми найменуваннями героїв. Це закономірно, адже в чітко окресленому літературному топосі завжди діють конкретні персонажі. Наприклад, у новелі І. Франка «Сойчине крило» спостерігається певна закономірність: кожному чоловічому антропоніму відповідає топонім. Ці власні назви відіграють важливу роль

під час характеристики головної героїні, адже, перебуваючи в новому місті з новим чоловіком, вона відкривається для читача з іншого боку.

Так само топоніми взаємодіють із антропонімами в новелі О. Кобилянської "Valse melancolique". Географічні назви характеризують двох героїнь твору, адже пов'язані з їхніми уподобаннями (Ганнуся – молода художниця, яка хотіла поїхати до Риму й домоглася свого; Софія мріяла про музичну консерваторію у Відні, проте так і не мала змогла поїхати на навчання).

Група топонімів у художньому тексті найчастіше представлена гідронімами (назви водних об'єктів), ойконімами (найменування поселень), хоронімами (території, держави, частини світу) та урбанонімами (міські об'єкти). Найуживаніший в літературі хоронім – Україна, ойконім – Київ, гідронім – Дніпро (Хлистун, 2003: 23).

Перебираючи на себе антропоморфні властивості, топоніми в літературному тексті часто позначають окремого персонажа. Гідроніми або хороніми персоніфікуються або виступають в ролі символів. При цьому додатковим засобом є метафора. Наприклад, символічне значення хороніма Україна та гідроніма Дніпро знаходимо в поезії Т. Шевченка: «Гомоніла Україна, Довго гомоніла...», «Зажурилась Україна – Така її доля! Зажурилась, заплакала, Як мала дитина», «А долі сивий наш козак Дніпро з лугами виграває», «Рече та стогне Дніпр широкий...». Як бачимо, у Т. Шевченка Україна уособлює багатостраждальну Батьківщину, а Дніпро найчастіше доповнюється епітетами «широкий», «дужий», «сивий», «старий», що позитивно характеризує літературний топонім, створюючи могутній і всевладний образ.

У поезії В. Симоненка «Задивляюсь у твої зіниці...» хоронім Україна теж персоніфіковано. Автор звертається до Батьківщини як до матері, а себе називає її сином: «Маю я святе синівське право / З матір'ю побуть на самоті». Симоненко використовує інші топоніми в множині, що не є характерним для власних географічних назв, які, відповідно до правил, мають форму тільки однини. Таким вживанням автор підкреслює символічність онімів: на протигагу єдиній та неповторній для поета Україні існують також всі інші країни, які він поєднав у збірний топонім «Америки й Росії».

Топоніми сприймаються як окремі образи в романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» (село Піски до й після реформи 1861 року), кіноповісті О. Довженка «Зачарована Десна» (річка Десна – молода дівчина, красою якої зачарований автор-персонаж

і якій висловлює вдячність за своє дитинство), романі у віршах Л. Костенко «Маруся Чурай» (місто Полтава – свідок повстання, а також суду над головною героїнею).

Літературні топоніми можуть утворювати синонімічні ряди. Це здебільшого назви одного й того ж географічного об'єкта, але в різні часи. У поезію, наприклад, вони «вносять колорит епохи чи місцевості й пов'язану з цим конотативність (оцінну, емоційну чи експресивну): Я одвічно такий / як Дніпро / Бористен / і Славута / воля й душа незакуті ... (Ю. Завгородній)» (Хлистун, 2006: 13).

Говорячи про поезію, варто зазначити, що топоніми стають одним із засобів створення рими. Наприклад, найпопулярнішим компонентом для римових кліше також є хоронім Україна.

Л. Мовчун переконана, що «топонім Україна важливий для носіїв української мови й породжує загальнонаціональні й індивідуальні асоціації» (Мовчун, 2015: 511). За дослідженнями, українські поети ХІХ – початку ХХІ ст. найчастіше «використовують римокомпоненти година, дитина, долина, єдина, руїна в парі з лексемою Україна» (Мовчун, 2015: 514). В ліричних творах, передбачених програмою для вивчення в 10-11 класах, бачимо й інші варіанти римування: Україну – солов'їну, хвилину – Вкраїну («Любіть Україну» В. Сосюри), калина – Україна («На колимським морозі калина...» В. Стуса).

Вживання географічних назв у літературному тексті може створювати топонімічні опозиції. Показовими вони є в тих творах, де протиставляються здебільшого два топоси. Наприклад, у романі В. Підмогильного «Місто» такими є астіонім Київ і комонім Теревені. Ця топонімічна опозиція є своєрідним засобом глибшого осмислення ціннісних і цільових пріоритетів головного героя твору. Степан Радченко, простий сільський хлопець, який планує вступити до університету, постійно порівнює безперспективність села й могутність міста, захоплюється останнім або ненавидить його, мріє про змичку міста й села, про створення міст-садів, сіл-міст. Хоч персонаж і цурається свого сільського походження, намагається підкорити місто, проте виявляється безсилим перед всепоглинаючою столицею.

Топонімічну опозицію «Батьківщина – чужина» спостерігаємо на прикладі роману Івана Багряного «Тигролови». Родина Сірків опиняється далеко від рідної Полтавщини в умовах тайги на Далекому Сході. Батьківщині у творі протиставлено інший топос – Зелений Клин (історична назва поселень українців). Незважаючи на

все, справжні патріоти Сірки не зламалися, залишившись вірними українським традиціям, дотримуючись народних звичаїв.

За допомогою топонімічної опозиції глибше розкриваються образи представників сім'ї Сірків. На прикладі цілої родини автор порушує проблему культу сильної особистості. Варто зазначити, що в такому випадку топоніми можна поглиблено вивчати під час пообразного, а саме концептуально-образного аналізу художнього твору, метою якого є осмислення ролі створених письменником образів у розв'язанні певної проблеми (Бондаренко, 2011: 12). Зокрема, тут може відбуватися й оцінка персонажів, які разом із топонімами задіяні митцем у формуванні проблемно-тематичного поля літературного твору. Вибір топоніма також зумовлений спогадами самого письменника. Івану Багряному довелося втекти на Батьківщину із Зеленого Клину, де він п'ять років відбував заслання.

Ще однією ілюстрацією до зазначеної опозиції можна назвати новелу В. Стефаніка «Камінний хрест». Сюжет твору побудований на прощанні головного героя Івана Дідуха з Батьківщиною, рідною землею, на якій із юних років він тяжко працював. Чоловік і вся його родина, як і більшість тогочасних шукачів кращої долі, змушені були емігрувати за кордон, до Канади.

Літературно-художній топонімікон нерідко породжується жанровими чи стильовими особливостями твору. Яскравим прикладом є роман В. Підмогильного «Місто», де охоплено низку різновидів топонімів: ойконіми (місто Київ, село Теревені), гідроніми (Дніпро), годоніми (вулиці Хрещатик, Володимирівська, Нестерівська, Львівська, Андріївський узвіз), дрімоніми (сади Ботанічний, Царський, Голосіївський ліс). Проте особливу увагу слід звернути на урбаноніми (Лавра, Софіївський собор, Володимирський собор, Аскольдова могила, Палац праці, Державне видавництво України, Національна бібліотека тощо).

За жанровими ознаками «Місто» – перший в українській літературі урбаністичний роман, чим і пояснюється велика кількість топонімів у творі. Насиченість літературного тексту урбанонімами, власними назвами міських об'єктів створює своєрідний «портрет» місцевості. Автор вводить у роман розмаїття власних назв, що дозволяє показати широку панораму великого міста, передати його колорит, створити ефект присутності читача в тому середовищі. На фоні деталізації місця подій за допомогою топонімів складається образ самого міста, яке виступає могутнім, здатним поглинути людину, підкорити її.

Насичений різними видами топонімів і роман Ю. Яновського «Майстер корабля» (ойконіми – Одеса, Берлін, Італія, Індія, Австралія, Нова Зеландія; гідроніми – Магелланова протока, озеро Комо; хороніми – острів Ява, Балканський півострів). На думку Г. Шотової-Ніколенко, таке розмаїття географічних назв зумовлене стильовою приналежністю письменника до неоромантиків. Яновському «були дійсно притаманні глобально-світові тенденції, а тому він як митець не міг обмежитися тільки українською топонімією» (Шотова-Ніколенко, 2017: 332). Географічні назви, використані автором у програмовому романі «Майстер корабля», слід поглиблено дослідити в процесі хронотопного або сюжетно-композиційного аналізу твору: за допомогою топонімів у романі відбувається зміщення часопростору, що є особливістю композиції (прийом кіномонтажу).

Поглиблена робота з топонімами може відбуватися в межах хронотопного, пообразного, подієвого та композиційного шляхів аналізу художніх творів. Для ефективності такої роботи важливим є формування в учнів системи літературознавчих компетенцій.

Учні повинні знати:

- різновиди топонімів за їх основними групами;
- художні особливості топонімів у літературних творах, передбачених для вивчення шкільною програмою;
- функціональну роль топонімів у художньому тексті, мету їх використання;
- особливості застосування шляхів аналізу художнього твору у зв'язку із поглибленим вивченням топонімів.

Старшокласники повинні вміти:

- виокремлювати в літературному тексті топоніми, які мають функціональне значення;
- визначати художні властивості та функції топонімів у творах;
- пояснювати роль топонімів у процесі аналізу окремих елементів твору (сюжету, хронотопу, образів-персонажів, тематики та проблематики, жанрових і стильових особливостей тощо);
- давати цілісну оцінку літературному твору з урахуванням функціональних можливостей топонімів, використаних у ньому.

Висновки. Головне призначення будь-якої власної назви – номінація. Автори художніх творів здебільшого використовують реальні географічні назви для локалізації місця подій чи ідентифікації об'єктів простору. У поетичних текстах повтори топонімів утворюють синонімічні ряди, що надає додаткової конотації. Також географічні назви в

ліричному тексті відіграють особливу роль під час створення окремої рими та римостилю поезії. Отже, топоніми в літературному творі можуть бути експресивно насиченими і відігравати важливе функціональне значення.

Серед основних функцій географічних назв можна виділити такі: характеристична (топонім – часопросторовий маркер твору, локалізує місце подій, додає динамізму діям героїв; топонім,

взаємодіючи з антропонімом, є засобом характеристики персонажа), символічна (топоніми персоніфікуються, набувають антропоморфних ознак і виступають повноцінними образами). До того ж географічні назви в літературному тексті тісно пов'язані з його жанровою та стильовою домінантою. Поглиблений аналіз топонімів слід здійснювати в процесі хронотопного, пообразного, подієвого та композиційного аналізів художнього твору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Ю. Концептуально-образний аналіз літературного твору в школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 11. С. 11–14.
2. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум : навч. посіб. для студентів філологічних факультетів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 146 с.
3. Лучик В. Топоніміка. Енциклопедія історії України: у 10 т. Київ : Наукова думка, 2013. Т. 10. С. 124.
4. Мовчун Л. Використання топоніма «Україна» як вияв римостилю українських поетів. *Записки з ономастики*. 2015. Випуск 18. С. 509–517.
5. Мороз О. Топоніми як компоненти художнього тексту (на матеріалі роману «Сонячна Машина» В. Винниченка). *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. 2011. Випуск 15. С. 351–355.
6. Хлестун І. Власна назва в українській поезії II половини XX ст. (семантико-функціональний аспект) : автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.01. Київ, 2006. 20 с.
7. Хлестун І. Топоніми в художньому тексті (на матеріалі української поезії II пол. XX ст.). *Урок української*. 2003. № 10. С. 23–25.
8. Шотова-Ніколенко Г. Топоніми як засіб створення і зміни часопростору в художньому творі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мовознавство. Тернопіль, 2017. Випуск 1 (27). С. 331–334.

REFERENCES

1. Bondarenko Y. Kontseptualno-obraznyi analiz literaturnoho tvoruv v shkoli [Conceptual image analysis of a literary work in secondary school]. *Ukrainska literatura v zagalnoosvitnii shkoli*, 2011, Nr 11, P. 11–14 [in Ukrainain].
2. Bondarenko Y. Metodyka shkilnoho vyvchennia siuzhetno-kompozytsiinoi organizatsii epichnoho tvoruv: teoriia i praktykum: navch. posibn. dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv [The methodology of studying the plot-composite organization of the epic work: theory and practice: a manual for students of philological faculties]. *Nizhyn*, 2012, 146 p. [in Ukrainain].
3. Luchyk V. Toponimika. Entsyklopediia istorii Ukrainy: u 10 t [Toponymic. Encyclopedia of history of Ukraine: in 10 vol.]. *Kyiv : Naukova dumka*, 2013, Vol. 10, p. 124 [in Ukrainain].
4. Movchun L. Vykorystannia toponima "Ukraine" yak vyjav rymostyliu ukrainskykh poetiv [Usage of toponym "Ukraine" as a manifestation of Ukrainian poets' rhyme style]. *Zapysky z onomastyky*, 2015, Vol. 15, P. 509–517 [in Ukrainain].
5. Moroz O. Toponimy yak komponenty khudozhnoho tekstu (na materialy romanu "Soniachna Mashyna" V. Vynnychenka) [Toponyms as the components of artistic text (on the material of a novel of V. Vynnychenko "Sun machine")]. *Suchasni problemy movoznavstva ta literaturoznavstva*, 2011, Vol. 15, P. 351–355 [in Ukrainain].
6. Khlystun I. Vlasna nazva v ukrainskii poezii II polovyny XX st. (semantyko-funktsionalnyi aspekt) [The proper name in the Ukrainian poetry of the second half of the 20th century (semantic-functional aspect)] : avtoref. dys. kand. filol. nauk: spets. 10.02.01. *Kyiv*, 2006, 20 p. [in Ukrainain].
7. Khlystun I. Toponimy v khudozhnomu teksti (na materialy ukrainskoi poezii II polovyny XX st.). [Toponyms in artistic text (on the material of Ukrainian poetry of the second half of the 20th century)]. *Urok ukrainskoi*, 2003, Nr 10, P. 23–25 [in Ukrainain].
8. Shotova-Nikolenko G. Toponimy yak zasib stvorennia i zminy chasoprostoru v khudozhnomu tvoriv [Toponyms as the means of creating and modifying time-place in a literary-artistic work]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka*. Serii: Movoznavstvo. *Ternopil*, 2017, Vol. 1 (27), P. 331–334 [in Ukrainain].

УДК 37:004](477)(092)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208649>

Наталія ІГНАТЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1616-8708
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) i.natalvik@gmail.com

Оксана КОВТУН,
orcid.org/0000-0002-9516-8628
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) kovtunok@ukr.net

НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВІЙ КОНЦЕПЦІЇ А. ГОРЕМИЧКІНА

Стаття присвячена навчально-розвивальному потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у науковій концепції визначного педагога А. Горемичкіна. Розкривається використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Аналізується науково-методичні праці А. Горемичкіна.

Акцентується увага на твердженні педагога щодо необхідності застосування комп'ютерних програм у системі вищої освіти, що сприяє формуванню в студентів свідомості, світогляду, духовної культури. Автор наголошує на тому, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі допомагає вирішувати комплекс питань науково-методологічного рівня: філософських, психологічних, лінгвістичних, педагогічних, методичних.

В науковій концепції педагога А. Горемичкіна висвітлюються певні умови при складанні комп'ютерних програм у навчальний процес вищої школи. Особливою методологічною проблемою А. Горемичкін визначає структуру гуманітарних знань. В результаті дослідження науковець окреслює поетапний схематичний план втілення процесу систематизації знань в конкретній дисципліні.

В науковому дослідженні визначний педагог А. Горемичкін обґрунтовує методику введення цифрових критеріїв у навчальний процес для гуманітарних дисциплін. Саме цей аспект є найціннішим в плані трансформації особистості педагога і розвитку його спроможності до урізноманітнення конкретних форм педагогічної праці.

У процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій дослідник сучасності А. Горемичкін пропонує оригінальну наукову концепцію комп'ютеризації освіти, засновану на пріоритеті розвитку професійно орієнтованого мислення, креативності учасників навчального процесу, обґрунтовує необхідність перегляду засад структуризації джерел знань і педагогічного досвіду залежно від тих чи інших форм інформування, а також доопрацювання системи оцінювання ефективності педагогічної праці на принципово новітніх засадах.

Ключові слова: навчально-розвивальний потенціал, інформаційно-комунікаційні технології, А. Горемичкін.

Nataliia IHNATENKO,
orcid.org/0000-0003-1616-8708
Candidate of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Pedagogy,
Theory and Methods of Primary Education
of Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) i.natalvik@gmail.com

Oksana KOVTUN,
orcid.org/0000-0002-9516-8628
Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Theory and Methods of Primary Education
of Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) kovtunok@ukr.net

THE EDUCATIONAL AND DEVELOPMENT POTENTIAL OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SCIENTIFIC CONCEPT OF A. HOREMYCHKIN

The article is devoted to the educational and development potential of information and communication technologies in the scientific concept of the outstanding pedagogue A. Horemichkin. Disclosure of the use of information and communication technologies in the education process. Scientific and methodical works of A. Horemichkin are analyzed.

The assertion on necessity of application of computer programs in higher education system is emphasized, promotes formation of consciousness, world outlook, spiritual culture in students. The author notes that the use of information and communication technologies in the education process helps to resolve a set of issues at the scientific and methodological level, such as philosophical, psychological, linguistic, pedagogical, methodological. The scientific concept of the pedagogue A. Horemychkin highlights the specific conditions for compiling computer programs in the education process of the university. A. Horemychkin defines the structuring of humanitarian knowledge as a separate methodological problem. As a result of the research, the scientist defines a step-by-step schematic plan for the implementation of the process of knowledge systematization in a particular discipline.

Summarizing the above, it should be noted that the outstanding pedagogue A. Horemychkin justifies the methodology of introducing digital criteria in the education process for humanitarian disciplines. This very aspect today is the most valuable in terms of transforming the personality of the teacher and developing his ability to diversify specific forms of pedagogical work.

Thus, in the process of using information and communication technologies, modern researcher A. Horemychkin offers an original scientific concept of education computerization, based on the priority of professionally oriented thinking, creativity of the participants of the education process, substantiates the need to revise the bases of knowledge sources and pedagogical experience structuring depending on some or other forms of information, as well as to finalize the system of pedagogical work efficiency evaluation on the basis of the information system.

Key words: educational and development potential, information and communication technologies, A. Horemychkin.

Постановка проблеми. В сучасних умовах інтеграції до європейського простору освітньої системи в Україні зростання інформаційно-технологічного простору змінило уявлення про ресурсне забезпечення вищої школи, яке виявляється в супроводі і впровадженні в навчальний процес інноваційних технологій. Актуальність цієї статті визначається із залученням інформаційних технологій, дистанційної освіти, комп'ютерного тестування, оперування глобальними інформаційними ресурсами тощо в систему освіти. Вивчення творчого доробку відомих діячів не тільки великих культурних центрів, а й окремих регіонів України дає змогу визначити наукову концепцію в галузі педагогічної освіти. В цьому контексті ґрунтовний науковий і педагогічний досвід А. Горемичкіна є особливо актуальним.

Аналіз досліджень. Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в різних її аспектах розглядалося в працях багатьох науковців. Науковий інтерес для цієї статті викликали дослідження про інформатизацію суспільства і взаємодію людини і комп'ютера (Р. Абдеєва, Б. Гершунський, Л. Мікешіна, В. Рачкова та інших); психологічні аспекти використання комп'ютерних технологій в освіті (В. Мазепус, В. Цеханський); автоматизовані системи навчання на базі комп'ютерної та аудіовізуальної техніки (Б. Андрєєв, Н. Дьяченко, Т. Ільїна, А. Смирнов та інші); використання комп'ютерних технологій за кордоном (А. Бенгін, П. Горгес, А. Мерк, В. Роллін).

Мета статті – теоретичне обґрунтування навчально-розвивального потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у науковій концепції педагога А. Горемичкіна.

Виклад основного матеріалу. Нині спостерігається важливість і необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Як свідчать дослідження науковців

сучасності, основні напрями формування перспективної системи освіти мають принципово важливе значення для України, яка перебуває на етапі складних економічних перетворень.

Протягом декількох років великий вплив на формування наукових і педагогічних поглядів Мелітопольщини здійснював педагог А. Горемичкін. Слід зазначити, що його унікальний науковий і педагогічний досвід не знайшов повного та об'єктивного висвітлення й оцінки в Україні, а наукові дослідження недостатньо представлені громадськості. У зв'язку з цим автори вирішили розглянути деякі наукові дослідження визначного педагога А. Горемичкіна.

Наукова праця А. Горемичкіна «Введення в комп'ютерну педагогіку (про інформаційно-просторовий підхід у педагогічних концепціях)» є важливою до розуміння педагогічних і культурологічних аспектів. Науковець у дослідженні вказує на сучасний стан інформаційного забезпечення фахових потреб науковців і практиків освітньої галузі України, який потребує повноцінного інформаційного галузевого ресурсу не лише в традиційній формі, а й в електронній.

На думку А. Горемичкіна, значно змістилися акценти у сфері дидактики. Отримуючи певні знання і вміння конкретної галузі, особистість має можливість самостійно звертатися до невичерпного джерела знань і робити це в індивідуальному режимі незалежно від форми навчання. Зазначена форма викликає необхідність серйозного переосмислення ролі вчителя, змісту і методів його роботи і функціональних відносин у системі «вчитель-учень». А. Горемичкін зауважує, що вказана проблема досі не знайшла однозначного вирішення, особливо в практичному плані (Горемичкін, 2008).

Можливість проведення автоматизованих опитувань за допомогою комп'ютера викликала заохплення тестуванням, в результаті чого підвищився

процес оцінювання, але суттєво знизилася здатність опитуваних до усного викладу знань.

З'ясувалося, що тестування в формі поточного контролю не завжди є корисним у навчальному процесі. Використання ж інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі привернуло увагу до розробки різноманітних форм навчання, в яких не передбачається постійного спілкування педагога з учнями (заочне, дистанційне, опліне).

Автор зазначає, що відколи в педагогів з'явилася унікальна можливість самостійно на комп'ютері створювати для занять нові дидактичні матеріали, відтоді сформувалася технологічна база свободи педагогічного мислення. Цей аспект навчального процесу нині є найціннішим в плані трансформації особистості педагога і розвитку його спроможності до урізноманітнення конкретних форм педагогічної праці.

Отже, за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі науковець окреслив комплекс питань науково-методологічно рівня: філософських, психологічних, лінгвістичних, педагогічних, методичних. Результати наукового дослідження дали змогу А. Горемичкіну визначити базові змістовні й функціональні структурні компоненти педагогіки, дійти висновку, що цілеспрямовано сформована структура є обов'язковою характеристикою будь-якого повноцінного навчального курсу. Адже структурність забезпечує успішне засвоєння знань у навчальному процесі, сприймання будь-якої інформації. Можна стверджувати, що надзвичайно плідним у методологічному аспекті виявилось глибоке переконання дослідника, що обґрунтоване структурування навчальних матеріалів сприяє позитивному впливу на організацію навчального процесу і його ефективність.

У науковому дослідженні «Інженерія знань в галузі гуманітарної освіти» (Горемичкін, 2008) А. Горемичкін аналізує процес розвитку культури особистості в гносеологічних, аксіологічних, антропологічних, технологічних контекстах. Автор висвітлює наукові підходи до структуризації гуманітарних знань як вирішення методологічної проблеми і вплив на творче мислення студентів засобами інформаційно-комунікаційних комп'ютерних технологій.

Науковець теоретично обґрунтовує необхідність системно-послідовного залучення до методологічного арсеналу педагогіки сучасних досягнень сфери «інженерії знань». А. Горемичкін зазначає, що в гуманітарній сфері термін «інженерія знань» передбачає спеціфічний, предметно

зумовлений сенс. Це поняття практично не використовується, але може розглядатися як своєрідна методологія педагогічної творчості.

Посилаючись на думку Л. Мікешіної про те, що форма організації наукового знання «в точному і повному розумінні цього терміна має місце в природних, математичних науках, тоді як гуманітарне знання оперує поняттям теорії в широкому сенсі як деякою сукупністю поглядів мислителя, системою висловлювань, не пов'язаних жорсткою дедуктивною послідовністю ідей, спрямованих на пояснення, інтерпретацію знання і пізнавальної діяльності» (Мікешіна, 2005), автор стверджує, що в гуманітарній сфері процес формування знань є надзвичайно складним.

А. Горемичкін зазначає, що в практиці наукової роботи сформувалися різні види систематизації зі своєю методологічною основою, принципами, термінологією і сферою застосування. В гуманітарній сфері можлива історична відносність суджень та оцінок, допускається певний ступінь ймовірності помилки.

Принципове втілення і застосування таких методик визнається практично всіма дослідниками: «Застосування статистики в соціальних і гуманітарних науках завжди супроводжується розглядом спеціальних методологічних проблем» (Кузнецов). Однак більшість сучасних науковців дотримуються думки, що розвиток методів моделювання та наявність міждисциплінарних зв'язків дозволяють по-новому поглянути на деякі наукові питання. На його думку, потрібно виробляти іншу систему критеріїв та інші методики аналітичних обчислень.

В базових підрозділах наукової праці «Інженерія знань в галузі гуманітарної освіти» А. Горемичкін значно розширює поле смислового охоплення традиційної методологічно-педагогічної проблеми. Окремо автор наголошує на тому, що докорінно трансформується головне завдання, а саме необхідно структурувати знання, які складають зміст конкретної навчальної дисципліни (Горемичкін, 2008). Тому умова дотримання наукових засад при опрацюванні подібного роду проблематики з надзвичайно широким спектром розгалуження структурних компонентів перетворюється в наукову проблему, вирішення якої вимагає звернення до філософії, психології, педагогіки та багатьох інших наукових галузей.

А. Горемичкін зазначає, що сукупність знань конкретної науки, адаптована до стандартних вимог сучасного навчального процесу, повинна відповідати низці необхідних умов, які визначаються навчальним процесом, тому що системно-структурна організація навчального матеріалу

повинна бути спрямована на стимулювання розумової діяльності, формування і розвиток професійного мислення студента. Педагог А. Горемичкін визначає, що комплекс відібраних матеріалів повинен відповідати певним умовам:

1. Сукупність відібраних матеріалів повинна складати єдиний, послідовно і логічно вибудований курс конкретної науки.

2. Професійна спрямованість навчального курсу повинна містити систему ключових знань, що відображає принципові засади цієї науки.

Поєднання окреслених умов є складним завданням. До того ж важливою умовою залишається визначення комплексу ключових знань конкретної науки.

Окремим розділом наукової праці розглядається проблема структуризації гуманітарних знань в контексті застосування педагогічної практикою традиційних і сучасних методологічних розробок, які мають базові навчальні курси. Тому при розробці певного навчального курсу необхідно дотримуватися певних позицій: 1) здійснювати цілеспрямований відбір матеріалу; 2) визначати загальний тематичний план; 3) здійснювати педагогічне структурування. Отже, систематизоване структурування є необхідним аспектом наукового знання.

Метою курсу А. Горемичкін вбачає вирішення питань оптимізації змістової насиченості навчальних текстів. Для досягненні зазначеної мети науковець пропонує виконання таких завдань: 1) планування курсу; 2) розробка кожного окремого заняття. В процесі вирішення цих завдань педагогу доводиться оперувати «квантами» навчальної інформації, виокремлювати знаннєві блоки в логічно обґрунтований ряд, окреслювати міждисциплінарні зв'язки між ними, організувати й спрямовувати розумову діяльність студентів.

Матеріалом педагогічної роботи є знання, тобто весь потенційно доступний обсяг інформації, накопичений людством в тій чи іншій сфері діяльності. Тому автор наводить структурований план поетапного втілення процесу систематизації знань в конкретній дисципліні за схемою:

I етап. Підготовка елементів матеріалу і виявлення смислових зв'язків між отриманими еле-

ментами системи. Об'єднання їх у локальні смислові вузли (квантифікація).

II етап. Ранжування блоків за змістовою значущістю (таксономія).

III етап. Надання блоку його смислової вагомості, вираженої в конкретному числовому значенні (стратифікація) (Горемичкін, 2008).

На думку науковця, наведені вище етапи свідчать, що в структуризації гуманітарних знань є два обов'язкових етапи – квантифікація і таксономія, тобто присвоєння кожному кванту числової оцінки його значимості, співвіднесеної з якоюсь оціночною шкалою. Кінцевим етапом є стратифікація – ранжування об'єктів всередині аналізованого досвіду, встановлення в ньому видових категорій і виявлення їх ієрархічної співвідпорядкованості.

Отже, в науковому дослідженні А. Горемичкіна «Інженерія знань у галузі гуманітарної освіти» здійснена спроба обґрунтувати методику введення цифрових критеріїв у навчальний процес для гуманітарних дисциплін з позицій педагогічної таксономії.

Висновки. Проблема навчально-розвивального потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій в науковій концепції А. Горемичкіна не втрачає своєї актуальності. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес вищої освіти для формування у студентів – це складний процес, зумовлений індивідуальними психологічними особливостями, досвідом особистості, емоційно-почуттєвою сферою. Адже в науковій концепції визначного педагога Мелітопільщини А. Горемичкіна використання інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме навчально-розвивальному потенціалу студентів, а саме мотивації; індивідуалізації й диференціації; пізнавальному розвитку; формуванню навчальної та інформаційної культури діяльності.

Перспективою подальшого розгортання досліджуваної проблеми є розробка методики впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес з метою формування в студента художнього світогляду як важливого критерію загальнокультурної компетентності людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горемичкін А. І. Введення в комп'ютерну педагогіку : навч. посіб. з основ комп'ютерної дидактики / А. І. Горемичкін. Мелітопіль : ТОВ «Видавничий будинок ММд», 2008. 267 с.
2. Горемичкін А. І. Інженерія знань в системі образования. Монографія. Мелітопіль : ООО «Издательский дом МГТ», 2008. 270 с.
3. Мікешіна Л. А. Філософія науки. Москва : Вид. «Флінта». 2005.
4. Кузнєцов М. М. Філософія Маршалла Маклюєна і комунікативні стратегії інтернету. Москва : Інститут філософії РАН, <http://www.isp.ru/info/Seminar-doc/Mclw.doc>.

REFERENCES

1. Horemichkin A. Vvedennya u kompyuternu pedahohiku : navch. posib. z osnov kompyuternoyi dydaktyky [Introduction to computer pedagogy: study. tool. from the basics computer didactics]. Melitopol : MMD Publishing House LLC, 2008. 267 p. [in Ukraine].
2. Horemichkin A. Ynzheneryya znanyy v systeme obrazovanyya. Monohrafiya [Engineering knowledge in the education system. Monograph]. Melitopol : MGT Publishing House, 2008. 270 p. [in Ukraine].
3. Mykeshyna L. Filosofiya nauky [Philosophy of Science]. Moscow : View. Flint. 2005. [in Russian].
4. Kuznetsov M. Filosofiya Marshalla Maklyuena i komunikatyvni stratehiyi Internetu [Marshall McLuhan's Philosophy and Communication Strategies Internet] Moscow : Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, <https://www.isp.gu/ipfo/Semipag-dos/Mslw.dos> [in Russian].

УДК 378.147.091.12.011.3-051:78(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208650>

Наталія ІЛІНИЦЬКА,
orcid.org/0000-0001-8659-7781
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інструментально-виконавських дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) *ilinickaya.natalya1@gmail.com*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються основні напрями концептуальних засад диференціації навчання у майбутніх вчителів музичного мистецтва, які охоплюють широке коло методологічних, організаційно-педагогічних, когнітивних, музично-діяльнісних і методичних питань.

Питання диференціації навчання студентів-музикантів потребує комплексного розгляду та взаємозв'язку всіх структурних складників. Структура процесу диференціації навчання в вищих навчальних закладах передбачає наявність суб'єкта і об'єкта, чітко поставлених цілей і завдань, змісту, тенденцій, закономірностей і суперечностей, методів, прийомів, засобів і форм його реалізації, управління та видів контролю його результатів і напрямку вдосконалення в сучасних умовах.

Автор звертає увагу на те, що для впровадження у навчальну діяльність глибокого та міцного засвоєння фахових дисциплін потрібно враховувати і низку загальних компетентностей. Одним із завдань організації диференційованого навчання є прагнення допомогти студенту розвиватися, розкрити його індивідуальність, максимально розвинути природні здібності та ліквідувати можливі прогалини у довузівській підготовці.

Основні напрями концептуальних засад у процесі диференціації та професійної самореалізації студентів вимагають вивчення теоретичних і методичних основ диференціації фахової підготовки студентів; використання зарубіжних тенденцій диференціації освіти в музичній педагогіці; впровадження акмеологічного, синергетичного, компетентнісного підходів як підґрунтя диференціації музично-педагогічного навчання; розробки та впровадження інноваційних технологій для роботи зі студентами з різною довузівською підготовкою; створення організаційно-педагогічної моделі методичної системи диференціації фахової підготовки музикантів; створення атмосфери творчого співробітництва між викладачем і студентом.

Ключові слова: диференціація, фахова підготовка, концептуальні засади, студенти-музиканти.

Nataliia ILINITSKA,
orcid.org/0000-0001-8659-7781
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Instrumental-Performing Disciplines
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnytskyi, Ukraine) *ilinickaya.natalya1@gmail.com*

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF EDUCATION DIFFERENTIATION OF THE FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The article deals with the main directions of conceptual principles of differentiation of education for the future teachers of music art, covering a wide range of methodological, organizational-pedagogical, cognitive, music-activity and methodical issues. The issue of differentiation of students-musicians' education requires comprehensive consideration and interconnection of all structural components.

The structure of the process of differentiation of education in higher education institutions involves the presence of the subject and the object, clearly set goals and tasks, content, tendencies, regularities and contradictions, methods, techniques, means and forms of its implementation, management and types of control of its results and direction of improvement under the modern conditions. The author draws attention to the fact that a number of general competences must be taken into consideration in order to introduce profound and strong mastery of professional disciplines into educational activity.

One of the tasks of organizing differentiated learning is to help the student to develop, to reveal their personality, to maximize the development of natural abilities and to eliminate possible gaps in pre-university training. The basic directions of conceptual principles in the process of differentiation and professional self-realization of students require: studying of theoretical and methodological bases of differentiation of students' professional training; use of foreign tendencies of education differentiation in music pedagogy;

Introduction of acmeological, synergistic, competence approaches as a basis for differentiation of music-pedagogical training; development and implementation of innovative technologies for the work with students with different pre-university training; creation of organizational-pedagogical model of methodical system of differentiation of professional training of musicians; forming the atmosphere of creative collaboration between a teacher and a student.

Key words: differentiation, professional training, conceptual principles, students-musicians.

Постановка проблеми. Теоретико-методичні засади диференціації в фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти охоплюють широке коло питань: методологічних, організаційно-педагогічних, когнітивних, музично-діяльнісних і методичних. Диференціація має свої особливості та є не можливою без урахування індивідуальності кожного студента як особистості. Основне завдання організації диференційованого навчання – допомогти студенту розвиватися, розкрити його індивідуальність, максимально розвинути природні здібності та ліквідувати можливі прогалини у довузівській підготовці. Студенти вже визначилися зі своїм професійним напрямом, тому на перший план для викладача виходить створення умов для глибшого засвоєння навчального матеріалу ними та формування в них відповідних фахових компетенцій.

Аналіз досліджень. Питанням професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва приділяли увагу науковці Л. Арчажникова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші. Підходи до здійснення диференційованого навчання студентів у закладах вищої освіти знайшли своє відображення в педагогічних працях В. Беспалько та Н. Пуришевої. Окремо в науковій літературі висвітлюються питання диференціації навчання під час підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва (П. Гайдай, В. Юрчак).

Так, П. Гайдай аналізує педагогічні умови здійснення диференційованого підходу на заняттях з основного музичного інструмента (фортепіано), до яких вона відносить здійснення типологічної диференціації студентів залежно від рівня їх довузівської підготовки; стимулювання мотивації до навчання з урахуванням результатів її діагностики; побудову процесу навчання на основі діалогу викладача і студента; вибір оптимального поєднання різних форм індивідуальної і колективно-групової діяльності студентів (Гайдай П., 2003).

В. Юрчак розкриває необхідність застосування диференційованого підходу в процесі формування музично-теоретичної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва для студентів з різним рівнем фахової довузівської підготовки через такі принципи: відповідність ступеня складності навчального завдання рівню розвитку музичних здібностей студента; відповідність обсягу навчального матеріалу рівню підготовленості студента; єдність форм навчальної діяльності і методів музично-теоретичного навчання під час адаптації студентів з різним рівнем довузівської

підготовки до умов навчання в педагогічному університеті; індивідуалізація навчання (Юрчак, 2015).

Мета статті – розглянути основні напрями концептуальних засад диференціації навчання в майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Нині завдання вищої школи полягають не лише в забезпеченні фахівців глибокими знаннями, але й у формуванні творчої особистості, здатної самостійно приймати рішення та відповідати за їх реалізацію. Тому в процесі підготовки студентів у вищих закладах освіти повинні враховуватися не лише фахові компетентності, але й загальні, зміст яких розкрито у Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціалізації 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Стандарт розкриває перелік загальних компетентностей для впровадження в навчальну діяльність з метою більш глибокого засвоєння спеціальних предметів з урахуванням індивідуальних здібностей студентів-музикантів (Тимчасовий Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти). До загальних компетентностей належать такі:

- 1) знання та розуміння предметної сфери та розуміння професійної діяльності;
- 2) здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);
- 3) здатність діяти із соціальною відповідальністю та свідомо;
- 4) здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел;
- 5) здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях (Тимчасовий Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти).

Підготовка сучасного вчителя музичного мистецтва потребує адаптації навчального процесу до вимог і можливостей кожного студента, надання йому можливості вибору освітнього простору. Вирішення цього питання автор статті вбачає у диференціації освітнього процесу.

Метою диференціації навчання є вдосконалення знань, вмінь і навичок кожного студента, а також їх окремих груп, досягнення зменшення абсолютного і відносного рівня їх відставання в навчанні (під яким розуміється навчання нижче своїх можливостей), а також поглиблення та розширення рівня знання студентів, виходячи з їхніх інтересів та музичних здібностей (Жукова, 2006: 14). Питання диференціації навчання студентів-музикантів потребують комплексного розгляду та взаємозв'язку всіх структурних складників.

Структура процесу диференціації навчання у вищих навчальних закладах передбачає наявність суб'єкта і об'єкта, чітко визначених цілей, завдань, змісту, тенденцій, закономірностей і суперечностей, методів, прийомів, засобів і форм його реалізації, управління та видів контролю його результатів і напрямку вдосконалення в сучасних умовах. Суб'єктами диференціації навчання є викладачі, а об'єктами – студенти закладу вищої освіти (Жукова, 2006).

Впровадження основних напрямів концептуальних засад у процес диференціації та професійної самореалізації студентів вимагає:

1) вивчення теоретичних і методичних основ диференціації фахової підготовки студентів. Сучасна стратегія освіти зосереджена на навчанні творчої самостійної особистості, розвитку її як активного суб'єкта власного життя і діяльності. Здійснення цієї стратегічної мети можливе в процесі диференціації в освіті, диференційованого підходу, який враховує індивідуальність кожного студента;

2) вивчення та використання зарубіжних тенденцій у підходах до диференціації освіти та впровадження їх змісту в систему підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Диференціація є одним із провідних принципів у системі підготовки спеціалістів в зарубіжних навчальних закладах. Вона сприяє виявленню та розвитку здібностей учнів (студентів), забезпечує можливість обирати напрям навчання відповідно до їхніх інтересів і нахилів. Більшість країн світу, до яких належить США та Німеччина, усвідомлюють важливість диференціації, сенс якої в навчанні полягає в тому, щоб, знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності у навчанні студентів (учнів), визначити для кожного з них найбільш раціональний характер діяльності. Тобто, диференційований підхід – це особливий підхід до різних груп учнів (студентів), який лежить в основі організації навчальної діяльності, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами.

Наступним складником диференціації навчання є використання освітніх індивідуальних траєкторій студентів з урахуванням їх музичних смаків та уподобань при розробці навчальних програм (особливо з предметів інструментально-виконавського циклу). Для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку студентів необхідно забезпечити низку умов:

- 1) створення умов для творчого розвитку;
- 2) здійснення індивідуально-диференційованого підходу;
- 3) забезпечення мотивації до музичної творчості та пізнання;

4) створення умов для професійного самовизначення, творчої самореалізації особистості (Соколова, 2016: 101).

Використання методологічних підходів є основою диференціації музично-педагогічного навчання (акмеологічний, синергетичний, компетентнісний підходи).

Акмеологічний підхід до освіти спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі через диференціацію і самодиференціацію знань студентів, на її розвиток, рух від однієї вершини до іншої, досягнення акме на різних рівнях зрілості, в навчанні та творчості (Бочарова, 2008: 6).

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації і полягає в стимулюючому впливі на суб'єкт з метою його саморозкриття і самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співпраці з іншими людьми та із самим собою (Якушева, 2012).

Науковці розглядають професійну компетентність майбутнього вчителя як системну єдність професійних знань, вмінь, досвіду, особистісних властивостей і якостей, вміння організувати свою діяльність, навички пошуку рішень, удосконалення професіоналізму і готовність до активного виконання педагогічної діяльності (Кравцова).

Необхідно зауважити про важливість навчально-методичного забезпечення предметів музичного циклу:

1. Розробка та впровадження навчально-методичного забезпечення, інноваційних технологій роботи зі студентами зі слабкою підготовкою та обдарованими студентами забезпечує професійність, самореалізацію, розвиток кожного. На жаль, доводиться констатувати той факт, що доувівська музична підготовка виконавців вкрай слабка або відсутня повністю. Не можна й ігнорувати обдарованих студентів, тому застосування інноваційних технологій навчання вимагає від викладачів нового творчого мислення і постійного самовдосконалення, сприяє розвитку креативного мислення у студентів і спонукає їх до творчої діяльності, що характерно для специфіки музичної освіти.

2. Створення організаційно-педагогічної моделі методичної системи диференціації фахової підготовки музикантів (знання педагогом змісту професії, основних етапів і кінцевого результату, дидактичних алгоритмів навчання).

3. Використання при диференціації навчання активного співробітництва між педагогом і студентом на початку їхньої навчальної діяльності з поступовим послабленням педагогічної підтримки та подальшими можливостями розвитку

здібностей, професійної самореалізації та фахового розвитку студентів.

Висновки. Отже, у статті розглянуті основні напрями концептуальних засад диференціації навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, які враховують єдність педагогічних ідей у

методології, використання зарубіжного досвіду, індивідуальних освітніх траєкторій розвитку студентів з урахуванням їхніх музичних смаків та уподобань, активізації роботи співробітництва між педагогом і студентом, що спонукає до професійного зростання та самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию. *Педагогика. Социология*. 2008. № 4. С. 5–10.
2. Гайдай П. В. Индивидуально-дифференцированный подход в подготовке учителя музыки в классе фортепиано : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 20 с.
3. Жукова Н. М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2006. 24 с.
4. Кравцова Н. Є. Модернізація сучасної музично-педагогічної освіти: перспективи і потреби. https://dspace.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3731/modernizacia_myz_ped_osvitu.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 07.12.2019).
5. Соколова С. В. Траектория развития одарённости у детей, занимающихся музыкой. *Разработка индивидуальной траектории развития одаренных детей в рамках реализации государственной программы «Стратегическое управление талантами в республике Татарстан на период 2015-2020 года»* : сборник материалов Республ. науч.-практ. конф., Набережные Челны, 30 ноябр. 2016. Набережные Челны, 2016. С. 100–102.
6. Тимчасовий Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань – 01 Освіта, спеціальності – 014 Середня освіта. Предметна спеціалізація 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Київ : Міністерство освіти і науки України, 2017. 10 с.
7. Юрчак В. Формування музично-теоретичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах диференційованого підходу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2015. Вип. 139. С. 265–269.
8. Якушева С. Д. Синергетический подход в развитии профессионального мастерства современного педагога. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск, 27 февр. 2012 г. Новосибирск, 2012. С. 122–133.

REFERENCES

1. Bocharova E. P. Akmeologicheskiy podhod k obrazovaniyu. *Pedagogika. Sotsiologiya*. 2008. Nr 4. S. 5–10. [Acmeological approach to education. *Pedagogy. Sociology*. 2008. Nr 4. S. 5–10.]. [in Russian].
2. Gayday P. V. Individualno-differentsirovannyiy podhod v podgotovke uchitelya muzyki v klasse fortepiano. [Individually Differentiated Approach in Preparing a Music Teacher in a Piano Class: Extended abstract of Candidates thesis: 13.00.02. Moscow, 2003. 20 c.]. [in Russian].
3. Zhukova N. M. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya studentov vuzov. [Individualization and differentiation of university students: Extended abstract of Candidates thesis: 13.00.08. Moscow, 2006, 24 c.]. [in Russian].
4. Kravczova N. Ye. Modernizatsiya suchasnoyi muzychno-pedagogichnoyi osvity: perspektyvy i potreby. [Modernization of modern music-pedagogical education: perspectives and needs]. https://dspace.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3731/modernizacia_myz_ped_osvitu.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (date of appeal: 7.12.2019). [in Ukrainian].
5. Sokolova S. V. Traektoriya razvitiya odarYonnosti u detey zanimayuschihsya muzykoy. [The trajectory of the development of giftedness in children involved in music. Development of an individual development path for gifted children in the framework of the state program “Strategic talent management in the Republic of Tatarstan for the period 2015-2020”: a compendium of materials from the republic. scientific-practical conf. Naberezhnye Chelny, November 30. 2016. Naberezhnye Chelny, 2016. S. 100–102]. [in Russian].
6. Tymchasovyyj Standart vyshhoyi osvity Ukrayiny pershogo (bakalavrskogo) rivnya vyshhoyi osvity, galuzznan' – 01 Osvita, special'nosti – 014 Serednya osvita. Predmetna specializatsiya 014.13 Serednya osvita (Muzychne mystecztvo). Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny, 2017, 10 s. [Temporary Higher Education Standard of Ukraine of the first (bachelor) level of higher education, field of knowledge – 01 Education, specialties – 014 Secondary education. Specialization 014.13 Secondary education (Music). Kyiv : Ministry of Education and Science of Ukraine, 2017, 10 p.]. [in Ukrainian].
7. Yurchak V. Formuvannya muzychno-teoretychnoyi kompetentnosti majbutnogo vchytelya muzychnogo mystecztva na zasadaх dyferencijovanogo pidxodu. [Formation of musical-theoretical competence of future teacher of musical art on the basis of differentiated approach. *Scientific Notes Series: Pedagogical Sciences*. Kirovograd, 2015. Vol. 139. P. 265–269]. [in Ukrainian].
8. Yakusheva S. D. Sinergeticheskiy podhod v razvitii professionalnogo masterstva sovremennogo pedagoga. [Synergetic approach to the development of professional skills of a modern teacher. *Person, family and society: issues of pedagogy and psychology: Sat. Art. by mater. XIII int. scientific-practical conf. Part II Novosibirsk, Feb. 27, 2012 Novosibirsk, 2012. S. 122–133*]. [in Russian].

УДК 808:070+378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208652>

Олена ІЛЬЧЕНКО,

orchid.org/0000-0002-5467-8883

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри філології, перекладу

та стратегічних комунікацій

Національної академії Національної гвардії України

(Харків, Україна) O.ilchenko@ukr.net

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНІЙ ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі медіаосвіти молодих людей – здобувачів вищої освіти. Маємо два головних завдання: визначити зміст і шляхи впровадження курсу медіаграмотності в освітньо-професійну програму підготовки здобувачів вищої освіти. Медіаграмотність не є нормативною дисципліною в програмі підготовки здобувачів вищої освіти, але бути ознайомленими з основами медіаграмотності – вимога часу й умов розвитку молоді, а тому автор окреслює два шляхи вирішення цієї проблеми: 1) впровадження окремого курсу, 2) інтеграція окремих тем / змістових модулів / блоків змістових модулів до наявних у програмі дисциплін.

Автор визначає компетентності з медіаграмотності, якими повинна володіти сучасна молода людина: розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів і вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа. Це зумовлює формування відповідних етапів реалізації медіаосвітніх підходів: 1) одержання знань про теорію мови медіа; 2) розвиток сприйняття медіатекстів; 3) розвиток креативних практичних вмінь на матеріалі медіа.

Визначені компетентності й етапи їх реалізації дають змогу впорядкувати послідовну програму інтегрованого курсу здобувачів вищої освіти. Тож у цій статті автор репрезентує проєкт програми «Основи медіаграмотності» як інтегрованого курсу; рекомендує формати проведення занять з медіаграмотності – ігри, експерименти, вебквести, воркшопи, роботу з періоджерелами (аналіз постерів, статей, дописів у соцмережах, новин у газетах, журналах, на сайтах); надає приклад фінального індивідуального проєкту, який готують здобувачі вищої освіти.

Отже, вміння протистояти негативним інформаційним впливам і маніпуляціям – невід'ємний складник розвитку сучасної особистості, а тому необхідно впроваджувати елементи медіаграмотності в навчальний процес вищої школи у вигляді окремої дисципліни чи в формі інтеграції до чинного навчального плану відповідного напрямку підготовки (спеціальності).

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, компетентність, здобувач вищої освіти.

Olena ILCHENKO,

orchid.org/0000-0002-5467-8883

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Philology,

Translation and Strategic Communication

of National Academy of the National Guard of Ukraine

(Kharkiv, Ukraine) O.ilchenko@ukr.net

MEDIA LITERACY IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TRAINING PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION APPLICANTS

The article is devoted to the problem of media education of young people-applicants for higher education. Thus, we have two main tasks: to determine the content and ways of implementing the media literacy course in the educational and professional training program for higher education applicants. Media literacy is not a normative discipline in the training program for higher education applicants, but being familiar with the basics of media literacy is a requirement of time and conditions for the development of young people, and therefore we plan two ways to solve this problem: 1) introduction of a separate course and 2) integration of individual topics / content modules / blocks of content modules to the existing disciplines in the program.

We define the media literacy competencies that a modern young person should have: understanding of media, using media, communication through media tools, and the ability to achieve their own goals using media. This determines the formation of appropriate stages in the implementation of media educational approaches: 1) obtaining knowledge about the theory of the media language; 2) developing the perception of media texts; 3) developing creative practical skills on the media material.

Certain competencies and stages of their implementation allow you to organize the logical sequential program of the integrated course of higher education applicants. Therefore, in this article we present you the draft program “Basics of media literacy” as an integrated course; we recommend the formats for conducting media literacy classes – games,

experiments, webcasts, workshops, working with primary sources (analysis of posters, articles, messages in social networks, news in Newspapers, magazines, websites, etc.); we provide an example of the final individual project that is prepared by applicants for higher education.

So, the ability to resist negative information influences and manipulations is an integral component of the development of a modern personality, and therefore it is necessary to introduce elements of media literacy in the educational process of higher education in the form of a separate discipline or in the form of integration of the current curriculum of the corresponding training area (specialty).

Key words: *media education, media literacy, competence, higher education applicant.*

Постановка проблеми. Готувати молодь до свідомої діяльності в медіасередовищі через формування критичного ставлення до медіапродукції, перетворювати здобувачів вищої освіти на свідомих і творчих користувачів масмедіа, сприяти виробленню імунітету до маніпулятивної дії екрану, тобто створювати умови інформаційної безпеки, не можливо без опанування основ медіаграмотності (Покроєва, 2013: 39). Медіаграмотність – це комплекс навичок і знань, необхідних людині в сучасному інформаційному суспільстві (Іванов, 2016: 6).

Значним кроком до побудови безпечного інформаційного суспільства стало розроблення і прийняття «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні», яка базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях із медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22.06.2007) та резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16.12.2008).

Ще одним кроком державного рівня є лист МОН України від 29.03.2013 № 1/9-226 «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в навчальних закладах», в якому рекомендовано запровадити вивчення курсу «Основи медіаграмотності» у вищих педагогічних навчальних закладах за рахунок годин вибіркової частини освітньо-професійної програми (Покроєва, 2013: 40). На думку автора, медіаграмотність – необхідна навичка в контексті інформаційної агресії не тільки для майбутніх педагогів, а для всіх молодих людей, зокрема майбутніх офіцерів. Ми вже внесли істотні зміни до мотивації та змісту медіаосвіти з фокусом на формування навичок критичного мислення й імунітету до маніпуляцій громадською свідомістю та пропаганди.

Українське суспільство потребує вироблення навичок формування медійної й інформаційної грамотності в умовах пропагандистсько-психологічних війн (Іванов, 2016: 6–7). Освітні заклади – саме ті інституції, які мають всі можливості для того, щоб долучитися до формування медіаграмотного споживача. Автор поділяє думку Г. Онко-

вич, що «формування медіаграмотності майбутніх фахівців в межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології» (Покроєва, 2013: 40).

Тож чітко окреслюється два способи введення медіаграмотності до освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти: 1) впровадження окремого курсу; 2) інтеграція окремих тем / змістових модулів / блоків змістових модулів до наявних у програмі дисциплін. Можливий і третій спосіб: введення вправ, які сприятимуть розвитку критичного аналізу медіаконтенту, в план занять з історії, іноземної мови, соціології, психології тощо.

Аналіз досліджень. Зростання ролі медіа в освітніх процесах, зміна «дидактичного ландшафту», в умовах якого здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти до життя в інформатизованому суспільстві, вимагають визначення змісту медіаосвіти й шляхів її впровадження в педагогічну практику. Цим питанням було присвячено Міжнародну науково-практичну інтернет-конференцію «Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи» (м. Харків, 25-27 жовтня 2013 року) (Покроєва, 2013); Шосту міжнародну науково-методичну конференцію «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» (м. Київ, 20-21 квітня 2018 року) (Іванов, 2018).

Рефлексією на поставлені завдання можна вважати посібник для вчителя «Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін» (Іванов, 2016), онлайн-курси з медіаграмотності: двомовний онлайн-курс «Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності» (verified.ed-era.com/ua), який стартував у вересні 2019 року; курс «Медіаграмотність для освітян» (courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA101+2018_T3/about), що стартував на платформі «Prometheus» 5 грудня 2018 року.

Мета статті – визначити зміст, окреслити шляхи інтеграції медіаграмотності до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Основи медіаграмотності» не нормативна, а тому викладається не в усіх вишах, але це не становить перешкоди для інтеграції елементів медіаосвіти в інші дисципліни. Так, в Національній академії Національної гвардії України аспекти медіаграмотності автор досліджував на заняттях з «Основ теорії мовної комунікації», «Комунікативного аспекту діяльності військового командира».

Сучасна молода людина повинна набути компетентності з медіаграмотності, які «можна умовно поділити на чотири групи: розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіа-засобів і вміння досягати власних цілей, застосування медіа» (ms.detector.media/mediaosvita/post/18961/2017-05-24-buti-mediagramotnim-desyat-neobkhdnikh-kompetentnostei/) (Табл. 1).

Для послідовного формування компетентностей необхідно визначити етапи реалізації медіаосвітніх підходів: 1) одержання знань про теорію мови медіа; 2) розвиток сприйняття медіатекстів; 3) розвиток креативних практичних вмінь на

Таблиця 1

10 компетентностей із медіаграмотності

Розуміння			Використання		Комунікація			Стратегія	
Розуміння зростаючого впливу масмедіа на суспільство	Розуміння будови масмедіа	Розуміння процесу й способів забарвлення реальності масмедіа	Використання обладнання, програмного забезпечення додатків	Орієнтування в медіасередовищі	Пошук і обробка інформації	Створення контенту	Участь у соціальних мережах	Рефлексія щодо власного використання масмедіа	Досягнення мети за допомогою масмедіа
Пасивне розуміння роботи медіа			Активне використання медіа		Взаємодія з іншими через медіа			Ефективне використання медіа	

Таблиця 2

Проект програми «Основи медіаграмотності»

№	Тема	Навчальні питання
1.	Роль масмедіа в житті сучасної людини	1. Що таке медіа? 2. Типи контенту. 3. Новинна грамотність. 4. Факт і судження. 5. Мої медіазвички.
2.	Традиційні медіа	1. Типи традиційних медіа. 2. Власники медіа.
3.	Редакційна політика	1. Редакційна політика. 2. Громадянська журналістика. 3. Військова журналістика. 4. Журналістські стандарти. 5. Свобода слова та цензура.
4.	Соціальні медіа	1. Соціальні медіа як джерело новин. 2. Інформаційна бульбашка.
5.	Дезінформація та маніпуляція	1. Типи неправдивої інформації. 2. Маніпулятивні заголовки. 3. Фотофейки. 4. Фейкові експертні коментарі та джинса. 5. Боти і тролі. 6. Маніпуляції з першоджерелами. 7. Інструменти для перевірки фактів. 8. Стереотипи й мова ворожнечі. 9. Синдром злого світу. 10. Маніпуляції в рекламі.
6.	Підсумок	Фінальний проект.

матеріалі медіа (Покроєва, 2013: 16). Визначені компетентності й етапи реалізації медіаосвітніх підходів дають змогу впорядкувати послідовну програму «Основи медіаграмотності» як інтегрованого курсу для здобувачів вищої освіти, яка й визначає зміст медіаосвіти (Табл. 2). Проект програми «Основи медіаграмотності» розроблено на основі програми Verified (verified.ed-era.com/ua).

Мета цього курсу: озброїти здобувачів вищої освіти інструментами критичного аналізу медіа-контенту; розвивати інтерактивні навички (здатність спілкуватися за допомогою медіа й виконувати різні медіаролі) та креативність, яка полягає у формуванні навичок створювати й інтерпретувати медіаконтент.

Люди, які володіють навичками медіаграмотності, можуть:

- 1) «розуміти вплив медіа та форми подання інформації в них;
- 2) ухвалювати поінформовані та незалежні рішення;
- 3) отримувати нову інформацію про навколишній світ;
- 4) формувати почуття спільності;
- 5) підтримувати публічний дискурс;
- 6) продовжувати навчання протягом життя;
- 7) створювати інформацію;
- 8) мислити критично;
- 9) використовувати медіа для самовираження й творчості;
- 10) використовувати медіа, дотримуючись засад безпеки та відповідальності;
- 11) брати участь у житті демократичного суспільства та глобальної інформаційної мережі (Іванов, 2016: 15).

Формати проведення занять: комунікативні ігри, експерименти, вебквести, воркшопи, тести, робота з першоджерелами, аналіз постерів (Рис. 1, Рис. 2), статей (Рис. 3), інтерв'ю, дописів у соціальних мережах (Рис. 4). Здобувачі вищої освіти працюють у парах чи командах, індивідуально.

Наприкінці вивчення матеріалу здобувачі вищої освіти готують і репрезентують індивідуальні фінальні проекти (Табл. 3): пишуть дописи, знімають відео чи фото, створюють медіапрезентації, меседжі та медіамеседжі, приміряючи на себе різні медіаролі – зірки медіа, блогера, влогера, інтерв'юера чи інтерв'юйованого, репортера, підписника, проплаченого коментатора, хейтера чи троя, хайпера.

Метод проектів обрано не випадково: саме проектна технологія сприяє «розвитку пізнавальних навичок, критичного мислення, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, вміння побачити, сформулювати і вирішити проблему» (Ільчук, 2020: 93). Тип проекту (інформаційний, творчий, практико-орієнтований, дослідницький (Ільчук, 2020: 94) автори обирають самостійно (зазвичай це інформаційні й дослідницькі типи). Серед переваг проектних технологій В. Ільчук зазначає «проекти, які дають змогу учням вибрати для підсумкового контролю найцікавішу для них тему та форму захисту»; «метод проектів, що виховує дослідницьку культуру, розвиває навички естетичного оформлення і презентації результатів своєї праці» (Ільчук, 2020: 95). Тож така форма підсумкового контролю дає змогу створити комфортне конструктивно-критичне середовище, близьке до реальних умов медіапростору.

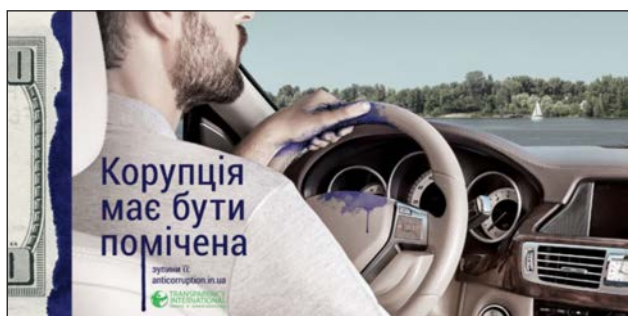


Рис. 1. Приклад постера

Джерело: **VERIFIED** course on media literacy

Таблиця 3

Приклад фінального проекту

ОСНОВИ ТЕОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	Фінальний проєкт
1. Створити меседж за темою: «Конфліктна поведінка в молодіжному середовищі як криміногенний фактор»	4. Створити допис для своїх підписників в соціальних мережах, присвячений конфлікту та способам його вирішення
2. Створити контент за темою: «Емоції у ЗМІ. Як TV-видання змінюють реальність»	5. Медіапрезентація «Міжнародний дисонанс чи консонанс?»: розробіть правила запрошення перекладачів для участі в ділових переговорах між українцями і французами
3. Створити допис для своїх підписників у соціальних мережах, присвячений міжкультурній комунікації	6. Зробити медіамеседж для підлітків та їх батьків, присвячений медіаграмотності

ШІСТЬ ВИДІВ ПОЛІЦІЇ

ХТО І ЧИМ ЗАЙМАТИМЕТЬСЯ В ПОЛІЦІЇ

<h4>КРИМІНАЛЬНА ПОЛІЦІЯ</h4> <p>Розслідує кримінальні правопорушення згідно з Кримінальним Кодексом України (входять також Кіберполіція, Департамент протидії наркозлочинності тощо)</p> 	<h4>ПАТРУЛЬНА ПОЛІЦІЯ</h4> <p>Виконує функції з підтримання публічного порядку і забезпечення безпеки на вулицях міст і на дорогах, а також запобігання злочинам через ведення патрулювання.</p> 	<h4>ПОЛІЦІЯ ОХОРОНИ</h4> <p>(РАНИШЕ — ДЕРЖАВНА СЛУЖБА ОХОРОНИ)</p> <p>Вживає заходів щодо охорони нерухомих об'єктів та іншого майна, забезпечення особистої безпеки громадян, згідно з законом.</p> 
<h4>СПЕЦІАЛЬНА ПОЛІЦІЯ</h4> <p>Забезпечує громадський порядок на об'єктах і територіях, які мають особливе значення або постраждали від стихійного лиха, забруднення довкілля, катастрофи.</p> 	<h4>ПОЛІЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ «КОРД»</h4> <p>(КОРПУС ОПЕРАТИВНО-РАПТОВОЇ ДІЇ)</p> <p>Це спеціальний підрозділ швидкого реагування, який замінить низку «звіриних спецпідрозділів»: «Беркут», «Сокіл», «Грифон» тощо.</p> 	<h4>ОРГАНИ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ</h4> <p>Збирання, оцінка, перевірка та використання доказів з метою запобігання кримінальним правопорушенням та розслідування кримінальних проваджень, установлення об'єктивної істини, забезпечення правильного застосування закону</p> 

TEXTY.ORG.UA

Рис. 2. Приклад постера

Джерело: **VERIFIED** course on media literacy

Приватбанк прийматиме собак у рахунок оплати за газ

Опубліковано 02.02.2020, 11:03



З 1 лютого всі відділення Приватбанку готові приймати від населення собак елітних порід в якості оплати за газ. Для зручності проведення платежів всі термінали банківської мережі будуть поступово обладнані спеціальними собакоприймачами, повідомляє видання “Форпс-мопс”.

Елітність собаки та її ринкову вартість визначатимуть спеціальні касиркиноологи, які звертатимуть дані з офіційним курсом гривні НБУ щодо собак елітних порід. У разі, якщо сума заборгованості менша за вартість собаки, клієнтам буде видаватися решта елітними папугами.



Рис. 3. Приклад фрагмента статті для аналізу

Джерело: <http://uareview.com/sobaka-gaz/>

Висновки. Вміння протистояти негативним інформаційним впливам і маніпуляціям; шукати, аналізувати й обробляти медіаконтент; створю-



Рис. 4. Приклад допису в Facebook

вати власний якісний контент з урахуванням інтересів своєї цільової аудиторії; досягати власної мети за допомогою масмедіа – все це невід’ємний складник розвитку сучасної особистості, а тому необхідно впроваджувати елементи медіаграмотності в навчальний процес вищої школи у вигляді окремої дисципліни чи у формі інтеграції до чинного навчального плану відповідного напрямку підготовки (спеціальності).

Форми і способи вираження медіа постійно розвиваються, а отже навички медіаграмотності також повинні постійно вдосконалюватися. Цим і зумовлена перспектива подальших розвідок в цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи» (25-27 жовтня 2013 року) / за заг. ред. канд. пед. наук Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. 268 с.
2. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін : Посібник для вчителя [Електронний ресурс] / за ред. В. Іванова, О. Волошенко, О. Мокрогуза. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с. Режим доступу: <https://www.slideshare.net/mobile/ssuser9b9413/ss-63773058>.
3. Збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» [Електронний ресурс] / за ред. В. Іванова, О. Волошенко. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2018. 244 с. Режим доступу: https://www.aup.com.ua/uploads/Zbirnyk_statey_AUP2018.pdf.
4. Сайт курсу «Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://verified.ed-era.com/ua>.
5. Сайт курсу «Медіаграмотність для освітян» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA101+2018_T3/about.
6. Сайт MediaSapiens [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/18961/2017-05-24-buti-mediagramotnim-desyat-neobkhdidnikh-kompetentnostei/>.
7. Ільчук В. В. Використання освітніх електронних ресурсів у процесі викладання української мови / В. В. Ільчук // Modern researches in philological sciences: Collective monograph. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2020. С. 85–101.

REFERENCES

1. Pokroieva L. D. (Eds.). (2013). *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii "Mediaosvita – prioritetnyy napryam v osviti XXI stolittia: problemy, dosiahnennia i perspektyvy"* [Proceedings of the International scientific and practical Internet conference "Media education is a priority direction in education of the XXI century: problems, achievements and prospects"]. Kharkiv : Kharkivska akademiia neperervnoi osvity [in Ukrainian].
2. Ivanov V. & Volosheniuk O. & Mokrohuz O. (Eds.). (2016). *Mediahramotnist na urokakh suspilnykh dystsyplin [Media literacy in the lessons of social disciplines]*. Kyiv : Tsentrlilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. Retrieved from <https://www.slideshare.net/mobile/ssuser9b9413/ss-63773058> [in Ukrainian].
3. Ivanov V. & Volosheniuk O. (Eds.). (2018). *Zbirnyk statei Shostoï mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii "Praktychna mediahramotnist: mizhnarodnyi dosvid ta ukrainski perspektyvy"* [Collection of articles of the Sixth international scientific and methodological conference "Practical media literacy: international experience and Ukrainian perspectives"]. Kyiv : Tsentrlilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. Retrieved from https://www.aup.com.ua/uploads/Zbirnyk_statey_AUP2018.pdf [in Ukrainian].
4. Sait kursu "Very Verified: onlain-kurs z mediahramotnosti". [Site of the course "Very Verified: online course on media literacy"]. *verified.ed-era.com/ua*. Retrieved from <https://verified.ed-era.com/ua> [in Ukrainian].
5. Sait kursu "Mediahramotnist dla osvitan" [Site of the course "Media literacy for teachers"]. *courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA101+2018_T3/about*. Retrieved from https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA101+2018_T3/about [in Ukrainian].
6. Sait MediaSapiens [The website MediaSapiens]. *ms.detector.media*. Retrieved from <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/18961/2017-05-24-buti-mediagramotnim-desyat-neobkhdnykh-kompetentnostei/> [in Ukrainian].
7. Ilchuk V. V. (2020). Vykorystanna osvitnykh elektronnykh resursiv u protsesi vykladanna ukrainskoi movy. [Use of educational electronic resources in the process of teaching the Ukrainian language]. *Modern researches in philological sciences*, (P. 85–101). Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing" [in Ukrainian].

УДК 37.01(036)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208656>**Олена ІОНОВА,***orcid.org/0000-0002-9306-5553*

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) *elenaionova25@ukr.net*

ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано питання естетичного виховання особистості у вальдорфській школі. Актуальність проблеми зумовлена доцільністю використання вальдорфського освітнього досвіду в діяльності Нової української школи, що сприятиме формуванню загальнокультурної компетентності школярів, розвитку творчої основи особистості. Метою статті є розкриття особливостей естетичного виховання школярів у вальдорфській школі.

З'ясовано, що головною особливістю естетичного виховання особистості у вальдорфській школі є цілісний підхід, згідно з яким психічна структура людини виявляється в єдності розумової діяльності, емоційно-почуттєвої та вольової сфер. Це передбачає підвищення ролі предметів естетичного циклу до рівня академічної галузі та використання широкого кола видів мистецтва (живопис, малювання, ліплення, декламація, евризмія, співи, гра на музичних інструментах, участь у хорі, оркестрі, драматичних постановках тощо); висунення перед предметами художньо-естетичного циклу як навчальних (формування знань, вмінь і навичок у певних мистецьких галузях), так і розвивальних (повноцінний інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий розвиток дитини) цілей; міжпредметну інтеграцію та залучення естетичного елемента в процес вивчення загальноосвітніх (математика, рідна мова, іноземні мови, природознавство, історія, географія, фізика, біологія тощо) дисциплін.

Специфікою естетичного виховання вальдорфських школярів є також його чітке співвіднесення з віковими особливостями дитини, активна практична естетично-художня діяльність учнів через виконання спеціальних вправ і роботу з елементами відповідного мистецтва, ритмічне чергування та гармонійна взаємодія сприйняття художньої та самостійної художньої діяльності.

Встановлено, що естетичне виховання у вальдорфській школі сприяє засвоєнню дитиною людської культури як особливої сфери, де через емоційне переживання відбувається цілісний розвиток особистості, формується її ціннісне ставлення до світу, набувається досвід соціальної взаємодії з іншими людьми.

Ключові слова: вальдорфська школа, естетичне виховання, цілісний підхід, вікові особливості, естетично-художня діяльність.

Olena IONOVA,*orcid.org/0000-0002-9306-5553*

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines
in Preschool, Primary and Special Education
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) *elenaionova25@ukr.net*

THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF PERSONALITY IN WALDORF SCHOOL

The article presents the analysis of the problem of aesthetic education of personality in Waldorf school. The relevance of the problem is caused by the expediency of using Waldorf educational experience in the work of the New Ukrainian school, as it can promote the formation of schoolchildren's general cultural competence and development of creative basis of personality. The aim of the article is to reveal the peculiarities of schoolchildren's aesthetic education in Waldorf school.

It has been found that the holistic approach is the main peculiarity of aesthetic education of personality in Waldorf school. According to the holistic approach, the human structure is found in the unity of mental activity, emotionally-sensual and volitional spheres. It implies increasing the role of aesthetic subjects to academic level and use of a wide range of arts (painting, drawing, modeling, reciting, eurhythm, singing, playing the musical instruments, acting, participation in the choir, orchestra etc.); setting training goals (formation of knowledge, skills and abilities) and developmental goals (child's full intellectual, emotional-sensual and volitional development) for aesthetic subjects; interdisciplinary

integration and bringing the aesthetic element in the process of learning general educational disciplines (Mathematics, native language, foreign languages, Nature Study, History, Geography, Physics, Biology etc.)

It has been distinguished that the peculiarities of schoolchildren's aesthetic education in Waldorf school are: a clear correlation of aesthetic education with child's age peculiarities; schoolchildren's active practical aesthetic-artistic activities which include doing special exercises and working with the elements of the relevant art; rhythmic alternation and harmonic interaction of the perception of art and independent artistic activities.

It has been determined that aesthetic education in Waldorf school promotes child's acquisition of human culture as a specific sphere, where, due to emotional experience, person's holistic development can be provided, his value attitude to the world can be formed and his experience in social interaction with other people can be gained.

Key words: *Waldorf school, aesthetic education, holistic approach, age peculiarities, aesthetic-artistic activity.*

Постановка проблеми. Реалізація Концепції «Нова українська школа» спрямована на формування в школярів ключових компетентностей для життя. Однією з визначених компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури, що передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. З огляду на це особливої актуальності набувають питання естетичного виховання особистості для її культурного життя.

Пошук нових підходів до розв'язання проблеми вдосконалення естетичного виховання школярів передбачає аналіз підходів до вирішення цієї проблеми в зарубіжній педагогіці, зокрема у вальдорфській (Штайнер-) школі, яку ЮНЕСКО визнано школою XXI століття.

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що філософські, психолого-педагогічні, дидактичні засади вальдорфської школи обґрунтовано Р. Штайнером – творцем антропософії та фундатором першої вальдорфської школи (м. Штуттгарт, Німеччина, 1919 рік). Теорія та практика вальдорфської школи нині широко досліджуються зарубіжними науковцями (В. Вюнш, К. Гейдебрандт, В. Загвоздкін, Е. Краніх, Б. Лівехуд, А. Пінський, Т. Ріхтер та інші).

Вітчизняними вченими узагальнено науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки (О. Іонова), визначено шляхи адаптації вальдорфських ідей у вітчизняній освіті (Л. Литвин), висвітлено соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл (О. Мезенцева), висвітлено окремі проблеми та шляхи їх вирішення у вальдорфській школі, зокрема розвиток пізнавальної активності (С. Лупаренко), естетичного виховання (В. Новосельська), формування інтелектуальних вмінь (В. Партола), збереження фізичного та психічного здоров'я (С. Гозак, О. Лукашенко, О. Передерій) школярів.

Проблема естетичного виховання учнів вальдорфської школи у вітчизняній психолого-педаго-

гічній літературі висвітлена недостатньо. Водночас у деяких наукових джерелах висловлюються необґрунтовані думки про вальдорфську школу як «школу мистецтв» або «школу праці», а тому найпридатнішу для хворих дітей; як «школу, в якій прекрасна атмосфера, але нічому не вчать», тобто вальдорфська школа приділяє другорядну увагу засвоєнню учнями знань і вмінь. Це однобічний погляд на проблему.

У вальдорфській школі йдеться про співвіднесення освітнього процесу з людиною як цілісною істотою, тобто про цілісний гармонійний розвиток дитини – її мислення, культуру почуттів і емоцій, вольову активність, соціальну мобільність. Саме тому у вальдорфській школі глибокі та міцні знання мають таку ж цінність, як і творчість, здібності, індивідуальне розуміння, самостійність, ініціативність школярів.

Мета статті – розкриття особливостей естетичного виховання особистості у вальдорфській школі.

Виклад основного матеріалу. Вальдорфська педагогіка є системою виховання й навчання, яка спирається на певні антропологічні основи, тобто на розуміння людини і законів її розвитку впродовж життя. Ці основи розроблено Р. Штайнером.

Як невід'ємний складник вальдорфської освіти естетичне виховання школярів концептуально базується на низці ідей і підходів до навчання, виховання й розвитку людини, основним із яких є цілісний підхід до особистості. Згідно з цим підходом психічна структура людини виявляється в єдності та врегульованій взаємодії мислення, емоційно-почуттєвої сфери та вольової діяльності. Три складники психіки (душі) тісно пов'язані з усією тілесною організацією людини: розумова діяльність переважно спирається на нервово-почуттєву систему; емоційно-почуттєве життя – на ритмічну систему (систему органів дихання та кровообігу), вольова активність – на систему обміну речовин та органів руху.

Вальдорфська педагогіка виходить із того, що всі три психічні сфери (мислення, почуття, воля), спираючись на відповідні фізіологічні системи,

необхідно підтримувати й розвивати з раннього дитинства, однак об'єктом пильної уваги в перші сім шкільних років має бути розвиток переважно емоційно-почуттєвої сфери, фізіологічна основа якої – ритмічна система (система органів дихання та кровообігу). Так, музика – це ритм, який входить у дитину, і вона ніби сама стає скрипкою або роялем, оскільки внутрішні ритми в людині відтворюють те, що звучить у грі музичного інструмента. Музичне переживання, за Р. Штайнером, – це врівноваження слухового сприйняття та ритмічного процесу дихання. Сказане про музику в ще більш тонкій форм належить до інших занять мистецтвом, а саме живописом, скульптурою тощо. Зіткнення дітей із прекрасним – красою слова, звуків, форм, пропорцій, композицій, гармонією кольорів, мелодій, ритмів, такту тощо – внутрішньо відтворюються й оживають у життєвих процесах дихання та кровообігу (Штайнер, 1997: 56).

З огляду на це дисципліни художньо-естетичного циклу у вальдорфській школі мають таку ж важливість, як і загальноосвітні дисципліни. У зв'язку з чим перед цими предметами, крім навчальних цілей (формування знань, вмінь і навичок у певних мистецьких галузях), висувуються й цілі, спрямовані на повноцінний цілісний (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий) розвиток дитини (Юнова, 1997: 208).

Пріоритетним завданням естетичного виховання є формування здатності природним чином користуватися мовою й виразними методами мистецтва як засобом становлення людської душі й духу. Наслідком цього є оздоровлення та зміцнення в дитині цілісного начала – основи універсальної людської природи.

Значимість дисциплін художньо-естетичного циклу зумовлюється й тим, що дитина, яка вступила в пору шкільної зрілості, все, що відбувається навколо неї, оцінює з позиції відчуттів, тобто з позиції «подобається – не подобається». Цілеспрямованому використанню природної для цього віку здатності та схильності до емоційно-естетичної оцінки й висловлення суджень сприяє залучення в освітній процес всіх видів мистецької діяльності. При цьому Штайнер-педагогіка як «здорова педагогіка спирається не на окремі види мистецтва, вона виходить з усього досвіду художнього досягнення людства» (Штайнер, 1996b; 99), де вальдорфські школярі займаються живописом, малюванням, ліпленням, декламацією, співами, грою на музичних інструментах, беруть участь у хорі й оркестрі, драматичних постановках тощо.

Особливе місце у вальдорфській школі посідає евритмія (від грец. – «прекрасний ритм», «пре-

красне звучання») – новий вид мистецтва, заснований Р. Штайнером як один зі способів вираження поетичного й музичного елементів у русі та просторі. Евритмія існує як сценічне мистецтво та як навчальний предмет, спрямований на формування «одушевленої культури тіла» особистості, розвиток її міцної волі (Штайнер, 1995: 97–98).

Отже, мистецтво як мова серця у вальдорфській школі є не лише навчальним предметом, а й принципом виховання. Саме в цьому разі може повністю розкритися емоційно-почуттєве життя дитини з її уявленнями про те, що таке «симпатичне – антипатичне», «красиве – жахливе», «вийшло – не вийшло». Через радість прекрасного в дитині пробуджується прагнення переробити потворне, наприклад відробляти виконання музичної п'єси доти, поки вона не зазвучить насправді прекрасно. Або, не жалкуючи зусиль, тривалий час займатися геометричними побудовами, щоб у кінцевому результаті отримати досконале креслення. Нестача збуджуючої художньої діяльності, вправи у формуванні інтелектуальних суджень про красиве та потворне, симпатичне та антипатичне, інтелектуальне оцінювання дій інших людей – все це призводить до надмірної вимогливості та критиканства.

Відомо, що сприятливий вплив естетичного елементу, мистецтва на життя почуттів відбувається подвійним чином: через сприйняття художнього та через самостійну художню діяльність. У вальдорфській школі значна увага приділяється гармонійній взаємодії та взаємному зміцненню обох видів діяльності. Так, слухання музики сприятливо впливає на функції голови людини відносно всього іншого організму, а співи, евритмія діють оздоровче на функції тіла відносно голови тощо (Штайнер, 1998; 55). Сили художньої творчості дитини у вальдорфській школі стимулюються вже з перших шкільних кроків завдяки тому, що на заняттях мистецтвом відмовляються від чисто зовнішнього зображення конкретних предметів на користь вправам і роботі з елементами відповідного мистецтва.

Важливим аспектом вальдорфської освіти є також тісна взаємодія різних галузей викладання, інтегрування навчальних предметів, особливо на початковому етапі, де навчання математики, рідної мови, природознавства, іноземних мов, історії тісно пов'язується із заняттями музикою, живописом, ліпленням, рецитацією, театром тощо.

Неформальне включення в навчальний процес як обов'язкових компонентів музичного, художнього, поетичного сприйняття світу, синтез взаємозбагачуючих один одного наукового й худож-

нього підходів до розгляду навчального матеріалу, оживлення його кольоровими та звуковими переживаннями викликають у дитини душевні рухи. Учень починає емоційніше ставитися до кольорового та звукового розмаїття, глибше розуміти й відчувати прекрасне та потворне, моральне й аморальне у світі.

«Музичне» виходить далеко за межі предмета «Музика». Зокрема, синтетичне поєднання музики з викладанням математики, відпрацювання музично-ритмічних закономірностей, диференціація звуків (за частотою, ритмом, темпом) допомагає краще засвоїти лічбу або дробі. Вивчення історичних епох підкріплюється музичними переживаннями тих часів.

Чільне місце музика та співи посідають у вивченні іноземних мов (вивчаються дві іноземні мови з першого класу), що створює відповідну навчальну атмосферу, завдяки якій дитина миттєво «запалюється» від одного музичного звучання культури іншої країни. Внаслідок цього діти легше та краще сприймають і засвоюють іноземну мову, її звуки, ритм, інтонації, наголоси тощо. Вивчення акустики (перший розділ фізики) базується на багатому досвіді, якого учні набули під час гри на різних музичних інструментах. Від художнього сприймання музики вони поступово переходять до фізичного трактування акустики, тобто «музика народжує акустику».

Школярі мають справу лише з «живою» музикою (прослуховування записів розпочинається тільки з 7-го класу), обов'язковим є відвідування концертів і організація різноманітних виступів у школі. Всі діти у вальдорфській школі грають принаймні на одному з музичних інструментів. За Р. Штайнером, музичне виховання потрібно не лише музично обдарованим дітям: музичні здібності є в кожній дитині, але в деяких вони знаходяться надзвичайно глибоко, однак їх можна «втягнути на поверхню», якщо підійти до цього з любов'ю й терпінням (Штайнер, 1996а: 41).

Спільна й індивідуальна гра на музичних інструментах виховує в дітей здібності слухання й розуміння музики. Сольні навички в кінцевому результаті вливаються у спільну справу всієї школи: музичне оформлення свят протягом року, шкільні концерти, музичний театр тощо. Починаючи з 3-4-го року навчання кожний клас має невеличкий оркестр (учні старших класів грають у шкільному оркестрі). Через участь у класному оркестрі школярі отримують цінний досвід соціальної взаємодії та спільної роботи в колективі, що зміцнює їхні внутрішні сили, створює можливість для внутрішнього розвитку.

Те ж саме стосується й уроків образотворчого мистецтва: заняття живописом інтегруються до предметів як природничо-математичного, так і гуманітарного циклів. Зокрема, навчання письму й читанню тісно пов'язане з малюванням рідкими фарбами. Система вправ із кольорами спрямована на те, щоб у душі дитини виникло «відчуття кольорової перспективи» (Р. Штайнер). Завдяки цьому формуються рухливі уявлення, рухливі сприйняття та рухливі вольові дії. Інтенсивне диференційоване сприйняття червоного як наближення та синього як віддалення, яке призводить до душевних внутрішніх рухів, надто важливе для усвідомленого читання. Перший жест – наближення, занурення в написане – призводить до впізнавання знаків і слів; другий – віддалення, встановлення дистанції – робить можливим розуміння змісту прочитаного (Штайнер, 1997b: 105).

Малювання рідкими фарбами органічно поєднується й з уроками краєзнавства та природознавства, пізніше – ботаніки та зоології. Так, переживання через кольорові вправи зв'язків між «характером» тварини та її формами, рухами, поведінкою підвищує здатність свідомого спостереження природи, сприяє розвитку якісно нового, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Малювання супроводжує також уроки географії (створення олівцями та фарбами географічних карт, зображення географічних зон), історії (образне відтворення особливостей основних культурних епох – об'єктів архітектури, побуту людини, народних костюмів тощо), а також фізики, де, зокрема, «живопис народжує оптику» (використання образотворчого досвіду в трактуванні оптичних законів). Школярі малюють не лише рідкими фарбами і олівцями, а й восковою крейдою, а також вугіллям, створюючи чорнобілий малюнок (із 6-го класу), що сприятливо впливає на учня в період статевого дозрівання, який переживає «час контрастів».

На всіх ступенях навчання образотворче мистецтво є одним із важливих засобів оформлення робочих («епохальних») зошитів (малюнки, схеми, карти, плани тощо), які у вальдорфській школі є своєрідними підручниками, створеними власними руками школярів.

З огляду на поглиблення душевних сил людини велике значення у Штайнер-школі надається рецитації й хорovому читанню. Починаючи з першого класу діти декламують дитячі рими, маленькі та великі вірші. Декламація продовжується й у подальшому, оскільки поезія повністю розкривається лише перед тим, хто не лише читає вірші, а й осягає її з мовного, звукового боку.

Чільне місце у Штайнер-школі посідає театр. Якщо діти 1-2 класів показують невеличкі інсценівки віршів, байок, легенд, то вже з 4-5 класів цьому репертуару приділяється пильна увага. Традиційним для вальдорфської школи є те, що у 8-9 класах учні ставлять якийсь твір із світової класики. Драматичні постановки відіграють значну роль у виробленні художнього смаку й естетичного стилю, розвитку соціальної активності тощо.

Завершенням і вінцем естетичного виховання у Штайнер-школі є введення з 9 класу самостійної дисципліни – історії мистецтва. Спочатку, у молодших і середніх класах, учень живе в ситуації елементарної естетичної діяльності, при цьому його художній досвід стає все зрілішим, що дає змогу в останні шкільні роки навчитися розуміти мистецтво, дізнаватися, як створюється той або інший його вид, осягати мистецтво в його історичному розвитку.

На прикладах видатних творів літератури, живопису, музики, скульптури учні знайомляться з розвитком мистецтва від античності до сучасності. Стикаючись із шедеврами, вони конкретно сприймають зміст понять «прекрасне», «мистецтво», метаморфози прекрасного у греків, у Відродженні тощо. Школярі розглядають естетичні особливості світової музичної та поетичної творчості, а також аналізують будівельні технології та їх розвиток, що сприяє розумінню елементів будівельного мистецтва в його величних культурно-історичних формах і стилях.

Наприкінці навчання учням подається загальний огляд всієї історії мистецтва, в якому проводиться класифікація та розглядається його поетапний розвиток від «символічного» через «класичне» до «романтичного». Загалом мистецтво у Штайнер-школі сприяє розвитку творчих здібностей учня і надихає його до усвідомлення творчої природи людини.

Висновки. З'ясовано, що головною особливістю естетичного виховання особистості у вальдорфській школі є цілісний підхід, відповідно до якого психічна структура людини виявляється в

єдності розумової діяльності, емоційно-почуттєвої та вольової сфер.

Реалізація цілісного підходу у процесі естетичного виховання передбачає підвищення ролі предметів естетичного циклу до рівня академічної галузі та використання широкого кола видів мистецтва (живопис, малювання, ліплення, декламація, евритмія, співи, гра на музичних інструментах, участь у хорі, оркестрі, драматичних постановках тощо); висунення перед предметами художньо-естетичного циклу як навчальних (формування знань, вмінь і навичок у певних мистецьких галузях), так і розвивальних (повноцінний інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий розвиток дитини) цілей; міжпредметну інтеграцію та залучення естетичного елементу в процес вивчення загальноосвітніх (математика, рідна мова, іноземні мови, природознавство, історія, географія, фізика, біологія тощо) дисциплін.

З'ясовано, що специфікою естетичного виховання вальдорфських школярів є також його чітке співвіднесення з віковими особливостями дитини, активна практична естетично-художня діяльність учнів через виконання спеціальних вправ і роботу з елементами відповідного мистецтва, ритмічне чергування та гармонійна взаємодія сприйняття художнього та самостійної художньої діяльності.

Встановлено, що естетичне виховання у вальдорфській школі сприяє засвоєнню дитиною людської культури як особливої сфери, де через емоційне переживання відбувається цілісний розвиток особистості, формується її ціннісне ставлення до світу, набувається досвід соціальної взаємодії з іншими людьми.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів висунутої проблеми. Перспективним автор вважає вивчення питань впровадження вальдорфського досвіду естетичного виховання особистості в діяльність Нової української школи. Неформальне залучення школярів до мистецтва, художньо-практичної діяльності сприятиме розвитку красивих і здорових душевних якостей дитини, її творчої основи загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки. М. : Парсифаль, 1998. 160 с.
2. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : монография. Харьков : Бизнес-Информ, 1997. 300 с.
3. Ионова О. М. Реалізація ідей Штайнер-педагогіки в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. *Новий колегіум*, 2019, № 4. С. 80–85.
4. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. Москва : Парсифаль, 1995. 256 с.
5. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика. М. : Парсифаль, 1996а. 176 с.
6. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание. М. : Парсифаль, 1996б. 208 с.
7. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики. М. : Парсифаль, 1997а. 144 с.
8. Штайнер Р. Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного познания человека. М. : Парсифаль, 1997б. 192 с.
9. Штайнер Р. Познание человека и учебный процесс. М. : Парсифаль, 1998. 128 с.

REFERENCES

1. Wunsch W. (1998). Formirovaniye cheloveka posredstvom muzyki [The formation of man through music]. Moscow : Parsifal, 160 (rus).
2. Ionova Ye. N. (1997). Valdorskaya pedagogika: teoretiko-metodologicheskiye aspekty [Waldorf pedagogy: theoretical and methodological aspects]. Kharkov : Business Inform, 300 (rus).
3. Ionova O. M. (2019). Realizatsiya idey Steiner-pedahohiki v osvitiomu protsesi Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody [Implementation of the ideas of Steiner-pedagogy in educational process of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University]. *New Collegium*, 4, 80–85 (ukr).
4. Steiner R. (1995). Duhovnoe obnovenie pedagogiki [Spiritual renewal of pedagogy]. Moscow : Parsifal, 256 (rus).
5. Steiner R. (1996a). Iskusstvo vospitaniya. Metodika i didaktika [The art of education. Methodics and didactics]. Moscow : Parsifal, 176 (rus)
6. Steiner R. (1996b). Sovremennaya duhovnaya zhyzn i vospitanie [Education and modern spiritual life]. Moscow : Parsifal, 208 (rus).
7. Steiner R. (1997a). Duhovno-dushevnye osnovy pedagogiki [Spiritual foundations of pedagogy]. Moscow : Parsifal, 144 (rus).
8. Steiner R. (1997b). Pedagogicheskaya praktika s tochki zreniya duhovno-nauchnogo poznaniya cheloveka [Pedagogical practice in terms of spiritual-scientific cognition of a man]. Moscow : Parsifal, 192 (rus).
9. Steiner R. (1998). Poznaniye cheloveka i uchebnyi protsess [Human cognition and learning process]. Moscow : Parsifal, 128 (rus).

УДК 378.147.013.42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208658>**Наталя КАБУСЬ,***orchid.org/0000-0003-3665-8501*

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) *kabusnatali9901@gmail.com*

ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

У статті наголошено, що результативність соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп забезпечується розробкою й реалізацією відповідної технології. Відповідно до мети в дослідженні обґрунтовано технологію соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп як послідовність взаємопов'язаних етапів (мотиваційно-ціннісного, розвивально-діяльнісного, етапу саморозвитку й самоуправління) й відповідних етапам засобів, які забезпечують цілісний вплив на мотиваційно-ціннісну, мисленнєво-світоглядну й діяльнісно-вольову сфери представників різних соціальних груп з метою формування в них стійкої особистісно-соціальної позиції, здатності до самоорганізації й самоуправління власним розвитком, здійснення позитивного впливу на інших людей.

Показано, що мотиваційно-ціннісний етап передбачає здійснення цілеспрямованого впливу на свідомість, мотиви, цінності й переконання представників соціальної групи з метою їх стимулювання до сталого розвитку на підґрунті усвідомлення його значущості. Розвивально-діяльнісний етап технології орієнтовано на розвиток особистості як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності, пізнання нею основних законів і закономірностей сталого розвитку, що потребує її активного долучення до пізнавальної, перетворювальної, ціннісної, комунікативної діяльності, свідомої роботи з власного саморозвитку й спільної соціально значущої діяльності.

Етап саморозвитку й самоуправління спрямований на формування стійкої особистісно-соціальної позиції суб'єктів соціальної групи, їх стимулювання до соціальної творчості для здійснення позитивних змін у бутті, екстеріоризації власних досягнень і досвіду, здійснення позитивного впливу на інших людей. Реалізація вказаної технології майбутніми соціальними педагогами та працівниками Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди під час роботи з дітьми, позбавленими батьківського піклування, в Харківському обласному центрі соціально-психологічної реабілітації дітей підтвердила її ефективність.

Перспективу в подальших дослідженнях автор вбачає у висвітлення досвіду реалізації технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп в різних соціальних сферах.

Ключові слова: сталий розвиток, соціальна група, соціально-педагогічна діяльність, технологія, фахівці соціальної галузі.

Natalia KABUS,*orchid.org/0000-0003-3665-8501*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy

of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) *kabusnatali9901@gmail.com*

TECHNOLOGY OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVIT FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIAL GROUPS

The article emphasizes that the effectiveness of social and pedagogical activities for sustainable development of social groups is ensured by the development and implementation of appropriate technology. According to the purpose of the research, the technology of social and pedagogical activity for sustainable development of social groups is substantiated as a sequence of interrelated stages (motivational-value, development and activity-oriented, stage of self-development and self-management) and corresponding to these stages means that provide holistic influence on values, thinking, actions and will of various social groups representatives with the purpose of forming their stable personal and social position, ability to self-organization and self management as well as making a positive impact on other people.

It has been shown that motivational and value stage involves realization of purposeful influence on consciousness, motives and beliefs of social group representatives with the purpose of their stimulating to sustainable development on the basis of awareness of its importance. The development and activity-oriented stage of technology is focused on forming individual as a responsible subject of his own life, who understand basic laws of sustainable development. This requires active involvement of personality in cognitive, creative, value-oriented and communicative activity, conscious work for his/her own self-development as well as joint socially significant activities.

The stage of self-development and self-management is aimed at forming sustainable personal and social position of various social groups representatives, their stimulating to social creativity for making positive changes in life, exteriorization their own achievements and experiences, making positive impact on other people. Implementation of this technology by future social teachers and workers of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University while working with children deprived of parental care at Kharkiv Regional Center for Social and Psychological Rehabilitation of Children confirmed its effectiveness. The prospect of further research are connected with revealing the experience of implementation of the technology of social and pedagogical activity for sustainable development of social groups in different social spheres.

Key words: sustainable development, social group, social and pedagogical activity, technology, specialists in the social field.

Постановка проблеми. Забезпечення сталості розвитку соціальних спільнот різного рівня – різновікових соціальних груп (дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку), сім'ї, громади, нації є важливим завданням в контексті реалізації стратегії сталого розвитку цивілізації (яка визнана ключовою для ХХІ століття й передбачає збалансований екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності й життєздатності біосфери, здоров'я людини, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення), оскільки вирішення глобальних проблем людства не може бути досягнуте зусиллями окремих особистостей (Agenda, 2015).

На перший план нині виходить соціальна відповідальність людини як представника вікової спільноти, сім'ї, громади, нації, людської цивілізації, яка усвідомлює відповідальність як за результати власної життєдіяльності, так і за індивідуальний внесок у процес суспільних перетворень й здатна об'єднувати зусилля для вирішення важливих суспільних завдань. В умовах загострення глобальних суперечностей і проблем планетарного масштабу (Health 21, 1999; WHO, 2020) розвиток цієї здатності представників різних соціальних груп є умовою виживання й позитивного розвитку людства.

Аналіз досліджень. Здійснений автором статті науковий пошук свідчить, що проблеми розвитку різних соціальних груп досліджували М. Докторович, І. Курліщук, Н. Максимовська, О. Рассказова, С. Омельченко, Ю. Чернецька та інші дослідники. Різні аспекти соціально-педагогічної діяльності, в тому числі технологічні, для вирішення проблем соціалізації представників різних соціальних груп висвітлено у працях О. Беспалько, Р. Вайноли, Л. Міщик, А. Мудрика, В. Поліщук, А. Рижанової, Л. Штефан, С. Харченка та інших вчених.

Нині вирішальне значення має діяльність, спрямована не на боротьбу з наслідками, що, як підтверджує практика, не завжди є ефективною, а на випереджальне вирішення можливих проблем розвитку людини й соціальних спільнот (Рижанова, 2015) через здійснення широкомасштабної соці-

ально-виховної й просвітницької діяльності, спрямованої на розвиток усвідомлення суб'єктності представників різних соціальних груп. Вирішення вказаних завдань потребує розробки технологічного забезпечення переведення представників різних соціальних груп на рівень сталого розвитку.

Мета статті. Метою статті є висвітлення технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, що забезпечує ефективність такої діяльності відповідно до вимог і викликів сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати, що поняття «сталість» як антипод розбалансованості, дисгармонійності означає «здатність забезпечувати стійку прогресивність, гармонійність, цілісність розвитку, позитивність його результатів на основі самокерованості, спроможності попереджати й оперативно творчо вирішувати проблеми, які виникають» (Кабусь, 2017).

Під сталим розвитком соціальної групи автор розуміє стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, здатності до само- та взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, об'єднання зусиль для сталого прогресивного розвитку суспільства.

Проведене дослідження під соціально-педагогічною діяльністю зі сталого розвитку соціальних груп дозволяє зрозуміти спеціально організовану багаторівневу систему цілеспрямованих резонансних впливів на мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісно-поведінкову спрямованість соціальної групи з метою активізації процесів її саморозвитку й самоорганізації, становлення усвідомленої суб'єктності її представників, що здійснюється на різних рівнях ієрархії: *рівні реалізації соціальної політики держави* (зокрема через створення соціальної реклами, розробку й реалізацію соціально-педагогічних проєктів, діяльність департаментів у справах сім'ї, молоді та спорту тощо); *рівні налагодження соціального партнерства* (через спільну діяльність різних соціальних суб'єктів із метою стимулювання соціальних груп до сталого

розвитку); *рівні роботи з окремою соціальною групою* (через здійснення широкомасштабної соціо-виховної, просвітницької, превентивної діяльності в контексті сталого розвитку; *рівні роботи з окремою особистістю* (здійснення корекційно-реабілітаційної діяльності, індивідуального ознайомлення представників різних соціальних груп із конкретними розвивальними методиками, способами самоорганізації, розвитку суб'єктності тощо). Така діяльність має сприяти розвитку особистості, яка є представником соціальних спільнот різного рівня, як відповідального суб'єкта й творця власного та суспільного життя, здатного об'єднувати зусилля для сталого прогресивного розвитку суспільства.

У зв'язку з цим вирішальною є зміна акцентів, основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери: 1) зі створення сприятливих зовнішніх умов для позитивного розвитку й соціалізації представників різних соціальних груп, пошуку шляхів попередження й розв'язання численних проблем їх соціалізації – на розвиток суб'єктності особистості, її стимулювання до самоуправління власним розвитком і здійснення активного позитивного впливу на інших людей; 2) з розробки способів налагодження позитивної внутрішньо- і міжгрупової взаємодії, попередження конфліктів – на розвиток духовного рівня соціальності, здатності діяти для підвищення рівня консолідованості соціальної групи й суспільства на підґрунті усвідомлення єдності й взаємозалежності всього суцього.

Важливими суб'єктами соціально-педагогічної діяльності в контексті сталого розвитку можуть бути педагоги й адміністрація всіх видів та рівнів освіти, соціальні педагоги як фахівці в галузі соціального виховання та просвіти населення, соціальні працівники, які надають допомогу представникам «груп ризику», працівники Департаменту соціальної політики, Департаменту у справах сім'ї, молоді та спорту, керівники та працівники центрів соціальних служб, соціально-психологічної реабілітації, засновники та представники громадських та волонтерських організацій, працівники сфери охорони здоров'я, інші люди, які своїм прикладом можуть здійснювати позитивний вплив на розвиток особистості.

Автор вважає, що важливою умовою результативності соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп є її проєктування на основі системно-синергетичної методології, а саме: 1) об'єднання в єдину систему й синергетичну спрямованість усіх основних видів соціально-педагогічної діяльності (соціально-виховної, просвітницької, розвивальної, рекламно-інформаційної,

профілактичної, корекційної, реабілітаційної) для забезпечення цілісного інтегрованого впливу на свідомість, переконання, поведінку, волю, вчинки представників різних соціальних груп з метою їх сталого розвитку; 2) здійснення резонансного аксіологічного управління розвитком соціальної групи (за якого зовнішні впливи узгоджуються з внутрішніми потребами, прагненнями, інтересами представників різних соціальних груп), що сприяє активізації механізмів їх саморозвитку й самоорганізації, поступовому переведенню на рівень самоуправління; 3) стимулювання особистості, яка водночас є представником різних соціальних груп, до здійснення цілеспрямованого впливу на інших людей, що забезпечує ефект резонансу, синергії, множинності, взаємопосилення позитивного впливу в соціумі (Кабусь, 2018).

Ефективність соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп можлива за умови розробки й реалізації відповідної технології як послідовності взаємопов'язаних етапів (мотиваційно-ціннісного, розвивально-діяльнісного, етапу саморозвитку й самоуправління) й відповідних цим етапам засобів, які забезпечують цілісний вплив на мотиваційно-ціннісну, мисленнєво-світглядну й діяльнісно-вольову сфери представників різних соціальних груп з метою формування в них стійкої особистісно-соціальної позиції, здатності до самоорганізації й самоуправління власним розвитком, здійснення позитивного впливу на інших людей.

Автор характеризує виокремлені ним етапи технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Так, *мотиваційно-ціннісний етап* технології спрямовано на формування стійкої мотивації представників різних соціальних груп до сталого прогресивного розвитку, формування в них стійкої системи цінностей і переконань, подолання бар'єрів (мотиваційних, операційних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних), які перешкоджають сталому розвитку особистості, усвідомлення й прийняття ними його значущості як для власної ефективної життєдіяльності, так і для прогресивного розвитку суспільства. Це потребує добору доцільного змісту, форм і методів для активізації емоційно-ціннісного, інтелектуального, вольового, особистісно-соціального розвитку суб'єктів соціальної групи.

Реалізація цього етапу передбачає здійснення впливу на систему цінностей і переконань представників різних соціальних груп з метою активізації їхньої емоційно-ціннісної сфери, формування мотивації до змін, зокрема через реалізацію широкомасштабної просвітницької діяльності,

створення й розповсюдження соціальної реклами (як динамічної, так і статичної), мотиваційних відео, проголошення мотиваційних звернень, бесід, промов.

Застосування вказаних методів сприяє усвідомленню суб'єктами соціальної групи проблем і викликів, що стоять перед людиною і людською цивілізацією; спонукає замислитися про причини невдач, недосягнення особистістю важливих життєвих цілей. На цьому етапі відбувається первинна орієнтація – ознайомлення представників різних соціальних груп із суттю сталого розвитку, його значущістю для ефективної життєдіяльності й прогресивного розвитку людини і суспільства, взаємозалежністю його рівнів – особистісного, групового, суспільного, глобального; наслідками несталого дисгармонійного розвитку для людини, групи людей, суспільства, людської цивілізації, важливістю вироблення творчого підходу до життєдіяльності, цілеспрямованої діяльності з власного саморозвитку й об'єднання зусиль для сталого прогресивного розвитку суспільства.

Отже, реалізація мотиваційно-ціннісного етапу забезпечує здійснення цілеспрямованого впливу на духовно-ціннісну спрямованість соціальної групи, усвідомлення її представниками своєї сутності та місії як суб'єктів і творців власного й суспільного життя; сприйняття ними здоров'я, відповідальності, творчості, соціальної солідарності, спільної діяльності як важливих цінностей сталого розвитку; розуміння моральної поведінки, позитивної взаємодії з соціумом, культурою, природою, світом загалом як невід'ємної умови благополучного існування і сталого розвитку окремої людини й людської цивілізації.

Розвивально-діяльнісний етап технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп спрямовано на розвиток стійкої особистісної позиції індивіда, його становлення як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності.

Досягнення вказаної мети передбачає проектування й реалізацію комплексу засобів, спрямованих на: 1) пізнання й осмислення представниками різних соціальних груп основних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого розвитку людини і соціальних спільнот, які гарантують досягнення позитивних результатів, зокрема через аналіз духовно-насиченого дидактичного матеріалу – казок, притч, розповідей, афоризмів, роботу з біографіями тощо; 2) опанування представниками соціальної групи способами досягнення значущих життєвих цілей, подолання життєвих труднощів, ознайомлення з авторськими прогресивними розвивальними методиками І. Пін-

тосевича, М. Норбекова, М. Мураховської, методикою нейролінгвістичного програмування; 3) стимулювання представників різних соціальних груп до цілеспрямованої діяльності з власного вдосконалення, розвитку значущих особистісно-соціальних якостей (відповідальності, соціальної активності, креативності, наполегливості, волі, здатності до самоорганізації, рефлексії тощо), а також до спільної продуктивної соціально значущої ціннісної діяльності, самоствердження через позитивні вчинки; 4) активізацію внутрішніх ресурсів саморозвитку соціальної групи, її духовно-творчого, суб'єктно-діяльнісного й особистісно-соціального потенціалу для поступового виходу на рівень самоуправління власним розвитком.

Дієвим засобом активізації інтелектуально-світоглядної сфери на цьому етапі є застосування стратегії збагачення, зокрема стимулювання суб'єктів соціальної групи до участі в тренінгах, майстер-класах, самостійного опанування розвивальними методиками, стратегіями і тактиками попередження й подолання кризових ситуацій і досягнення життєвого успіху.

Ефективним засобом реалізації етапу, що розглядається, є аналіз біографій відомих людей – як тих, хто всупереч важким життєвим невдачам і негараздам досяг успіху і цілеспрямовано діє для сталого розвитку інших людей, суспільства, здійснюючи вагомий внесок у розвиток суспільства своїм прикладом, конкретними діями, так і тих, хто, незважаючи на досить сприятливі вихідні умови, зазнав життєвої кризи.

Застосування вказаного засобу сприяє усвідомленню основних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності, спонукає до рефлексивного осмислення проблем і труднощів розвитку, з якими стикається людина протягом життя, спільного пошуку шляхів їх подолання. Організація зустрічей з відомими людьми, громадськими діячами, політиками, представниками сфери культури, мистецтва, спорту, які досягли успіху й мають активну життєву позицію, займаються громадською діяльністю, сприяє усвідомленню того, що людина є відповідальним творцем свого життя, однак досягнення успіху потребує зусиль і наполегливої праці. Все це сприяє активізації особистісної позиції індивіда, осягненню того, що багато чого в житті залежить саме від нього, його дій для досягнення особистого успіху й позитивного розвитку суспільства.

На цьому етапі важливим також є стимулювання соціально спрямованої активності представників різних соціальних груп, їх залучення не лише до діяльності з власного саморозвитку, а й конкретної

соціально-значущої діяльності – створення соціальної реклами, участі в соціально-значущих акціях, проєктах, волонтерській, громадській діяльності, самореалізації в різних видах творчої активності з метою удосконалення власного і суспільного буття.

Основним результатом розвивально-діяльничого етапу технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп є пізнання їх представниками основних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності та сталого розвитку; опанування способами попередження й подолання життєвих труднощів і досягнення значущих життєвих цілей; розвиток здатності до самореабілітації, самовідновлення в ситуаціях зіткнення зі складними життєвими негараздами; здобуття суб'єктами досвіду діяльності з власного саморозвитку для досягнення життєвих цілей, а також соціально-значущої діяльності зі ствердження позитивних цінностей у життєдіяльності.

Етап саморозвитку і самоуправління спрямовано на формування стійкої соціальної позиції представників різних соціальних груп, їхньої здатності до самоорганізації й самоуправління власною діяльністю, подальший розвиток соціальної активності суб'єктів соціальної групи, прагнення до соціальної творчості, стимулювання до екстеріоризації досягнень і соціально-значущого досвіду з метою залучення інших до спільної діяльності для здійснення позитивних змін у бутті.

На зазначеному етапі провідним є забезпечення удосконалення соціального складника сталості розвитку соціальних груп, сприяння виходу їх представників на духовний рівень соціальності – усвідомлення значущості й цінності власної належності до солідарних соціальних спільнот різного рівня – сім'ї, громади, нації, цивілізації й важливості конкретних дій для підвищення рівня їх цілісності й консолідованості.

Це передбачає налагодження взаємодії представників різних соціальних груп, в тому числі через спільну участь у розробці й реалізації соціально спрямованих акцій, спільних програм і соціальних проєктів, концертів, свят, спектаклів, фестивалів, ток-шоу, круглих столів, інших масових заходів, які не лише забезпечують екстеріоризацію творчих досягнень суб'єктів соціальної групи, але й забезпечують позитивний вплив на інших людей особистим прикладом, поведінкою, діями, вчинками.

Вказаний етап забезпечує набуття представниками різних соціальних груп досвіду соціально значущої діяльності, формування стійкої соціальної позиції, усвідомлення цінності взаємодопо-

моги й солідарності, а також спільної діяльності для вирішення власних проблем і важливих суспільних завдань. Отже, суб'єкти соціальної групи виходять на вищий рівень розвитку – набувають чіткого усвідомлення, що вони можуть зробити для інших людей, суспільства, світу на підґрунті розуміння того, що від дій кожної конкретної людини залежить загальний стан суспільства й вона дійсно може змінювати світ на краще.

Етап характеризується співтворчістю, діалогічною взаємодією, відповідальністю і творчою активністю представників соціальних груп; прагненням до самореалізації в процесі спільної творчої діяльності, спрямованої на досягнення позитивних соціально-значущих результатів. На цьому етапі відбувається вихід суб'єктів соціальної групи на рівень свідомої турботи про власне здоров'я, осмислений вибір і популяризація розумного способу життя й позитивних стратегій життєдіяльності. Вони характеризуються усвідомленням власної значущості й цінності інших людей у свідомому творенні культури і цивілізації, здатністю до самоорганізації й самоуправління власним розвитком і здійснення позитивного впливу на інших людей, стійкою особистісно-соціальною позицією, пошуком.

Отже, відбувається дійсний вихід суб'єктів соціальної групи на рівень сталого розвитку – вони мають стійку особистісно-соціальну позицію, є не лише свідомими суб'єктами власної життєдіяльності, здатними попереджати й долати складні ситуації, свідомо діяти в напрямі власного саморозвитку, обирати творчі стратегії вирішення життєвих труднощів, а й спільно діють для вирішення важливих суспільних завдань. Реалізація цього етапу відображає рівень готовності до самоорганізації – набуття представниками соціальних груп здатності ініціювати й реалізовувати соціально значущу творчу активність (зокрема зі створення соціальної реклами, актуальних соціальних ініціатив і проєктів, пропаганди волонтерської, громадської діяльності), опанування вміннями залучати до позитивної соціально значущої діяльності інших людей.

Основним результатом цього етапу є формування здатності суб'єктів соціальної групи до управління процесом власного розвитку, свідомого життє- і культуротворення на підґрунті розуміння того, який внесок вони можуть зробити як соціальні суб'єкти в сталий прогресивний розвиток суспільства з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей; формування стійкої системи переконань, які стають постійно діючими мотивами поведінки й діяльності; розуміння соціальної

відповідальності за результати власної життєдіяльності й індивідуальний внесок у розвиток суспільства, конкретна діяльність для позитивного розвитку різних соціальних груп, суспільства, залучення до такої діяльності інших людей.

Висновки. Технологія соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп є сукупністю етапів (мотиваційно-ціннісного, розвивально-діяльнісного, етапу саморозвитку й самоуправління) й відповідних цим етапам засобів, що забезпечують організацію, управління вказаним процесом, налагодження спілкування і взаємодії всіх його суб'єктів і гарантують досягнення визначеної мети – вихід соціальних груп на рівень сталого розвитку, набуття їх представниками здатності до самоорганізації й самоуправління власним становленням і здійснення цілеспрямованого впливу на інших людей.

Вказану технологію було повністю реалізовано студентами-майбутніми соціальними педагогами та працівниками Харківського національного педа-

гогічного університету імені Г. С. Сковороди під час роботи з дітьми, позбавленими батьківського піклування, в Харківському обласному центрі соціально-психологічної реабілітації дітей, де майбутні фахівці соціальної галузі протягом всього періоду навчання на волонтерських засадах взаємодіють з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах, сприяючи їх позитивному гармонійному розвитку. Спостереження за дітьми, а також експертні оцінки адміністрації закладу, його педагогічних працівників і вихователів підтвердили ефективність реалізованого майбутніми фахівцями комплексу соціально-виховних, просвітницьких, корекційно-реабілітаційних заходів, розроблених відповідно до етапів наведеної технології (Kabus, 2015).

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є висвітлення досвіду реалізації технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп у різних соціальних сферах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
2. Health 21: The policy framework for achieving health for all in the European region. WHO / ERB WHO, Copenhagen, 1999, 310 p.
3. WHO Director General's remarks Launch of Appeal: Global Humanitarian Response Plan – 25 March 2020. URL: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-launch-of-appeal-global-humanitarian-response-plan---25-march-2020>.
4. Кабусь Н. Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: теорія і практика : монографія. Харків : Видавець Іванченко І. С., 2017. 416 с.
5. Кабусь Н. Д. Стратегічні напрями соціально-педагогічної інноватики. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2018. № 8 (322), С. 203–210.
6. Рижанова А. О. Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 48. С. 130–141.
7. Kabus N. Summarizing the experience of students future social pedagogues volunteering in the context of sustainable development and health preservation of personality. *American Journal of Nursing Research*, 2015, Vol. 3. № 1. P. 8–13. URL: <https://pubs.sciepub.com/ajnr/3/1/3>.

REFERENCES

1. Transformingourworld:the2030AgendaforSustainableDevelopment. Retrieved from: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [in English].
2. Health 21: The policy framework for achieving health for all in the European region. WHO / ERB WHO, Copenhagen, 1999, 310 p. [in English].
3. WHO Director General's remarks Launch of Appeal: Global Humanitarian Response Plan – 25 March 2020. Retrieved from: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-launch-of-appeal-global-humanitarian-response-plan---25-march-2020> [in English].
4. Kabus N. D. Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do staloho rozvytku sotsialnykh hrup: teoriia i praktyka: monohrafiia [Future Social Teachers' Training for Sustainable Development of Social Groups: Theory and Practice: monograph]. Kharkiv : Vydavets Ivanchenka I.S., 2017. 416 p. [in Ukrainian].
5. Kabus N. D. Strateghichni naprjamy socialjno-pedagohoghichnoji innovatyky [Strategic directions of innovative social pedagogics]. *Taras Shevchenko LNU Bulletin. Pedagogical Sciences*, 2018. Nr 8 (322). P. 203–210. [in Ukrainian].
6. Ryzhanova A. A. Rozvytok sotsialnoi subiektnosti ta pryntsyyp subsydiarnosti sotsialno-pedahohichnoji diialnosti [Development of social subjectivity and the principle of subsidiarity of social-pedagogical activity]. *Pedagogy and Psychology*, 2015. Vol. 48. P. 130–141 [in Ukrainian].
7. Kabus N. Summarizing the experience of students future social pedagogues volunteering in the context of sustainable development and health preservation of personality. *American Journal of Nursing Research*, 2015, Vol. 3. Nr 1. P. 8–13. Retrieved from: <https://pubs.sciepub.com/ajnr/3/1/3> [in English].

УДК 37.013-044.352

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208660>**Любов КАНІШЕВСЬКА,***orchid.org/0000-0002-4190-1601*

доктор педагогічних наук, професор,

заступник директора з науково-експериментальної роботи

Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) *mazila060192@ukr.net***АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ТОЛЕРАНТНІСТЬ» В ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ**

У статті порушено проблему аналізу феномена «толерантність» в гуманітарних науках. Для досягнення мети було застосовано метод аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Феномен «толерантність» знайшов широке відображення в філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних дослідженнях. Визначено, що філософські та соціологічні дослідження розглядають феномен «толерантність» як норму міжособистісних і міжгрупових відносин; збереження міри та рівноваги; розширення власного досвіду та критичний діалог; ставлення у взаєминах, правилах співіснування; універсальну загальнолюдську цінність, моральний ідеал, який формується в результаті історичного добору правил співіснування.

Психологічні теорії розглядають феномен «толерантність» з таких позицій: відношення понять «еґоцентризм», «культуроцентризм» і «толерантність»; стійкість (витривалість, терпимість, стійкість до конфліктів); самоактуалізація і виявлення особистістю своїх сутнісних людських якостей; позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних; відчуття цінності іншої людини; ставлення до суб'єкта; діалог, партнерство у спілкуванні; відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу.

Сучасні педагогічні дослідження розглядають феномен «толерантність» як ціннісне ставлення до людини, до себе, що виявляється в доброзичливості, терпимому ставленні до інших людей; визнання позитивного ставлення до культурних розбіжностей у міжнаціональному вихованні; виховання в душі миру.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що у визначенні феномена «толерантність» наявне гуманістичне підґрунтя – в його основу покладено ціннісне ставлення до інших людей, до себе, оточуючого середовища, яке виявляється в гуманності, терпимості, доброзичливості, здатності вступати в діалогічну взаємодію.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Подальшого вирішення потребує питання виховання толерантності студентської молоді.

Ключові слова: толерантність, терпимість, педагогіка толерантності, педагогіка ненасильства.

Liubov KANISHEVSKA,*orchid.org/0000-0002-4190-1601*

Doctor of Sciences in Education, Professor;

Work of the Institute of Problems on Education

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *mazila060192@ukr.net***ANALYSIS OF THE PHENOMENON “TOLERANCE” IN THE HUMANITIES**

The article deals with the problem of analysis of the phenomenon of “tolerance” in the humanities. To achieve this goal, the following methods were applied: analysis, synthesis, generalization, systematization.

The phenomenon of «tolerance» is widely reflected in philosophical, sociological, psychological, pedagogical studies. It has been determined that philosophical and sociological studies consider the phenomenon of “tolerance” as: the norm of interpersonal and intergroup relations; maintaining measure and balance; expanding one’s own experience and critical dialogue; relationship in relationships, rules of coexistence; universal universal human value, the moral ideal formed by the historical choice of rules of coexistence.

Psychological theories consider the phenomenon of “tolerance” from the following points: the relation of the concepts of “self-centeredness”, “cultural-centris” and tolerance; resilience (endurance, tolerance, resistance to conflict); self-actualization and self-identification of their essential human qualities; the position of recognition of other values, attitudes, customs as equal; a sense of the value of another person; attitude to the subject; dialogue, partnership in communication; the absence or attenuation of response to any adverse factor resulting from a decrease in sensitivity to its effect.

Modern pedagogical studies consider the phenomenon of “tolerance” as: a valuable attitude towards people, towards oneself, manifested in kindness, tolerance towards other people; recognition of a positive attitude to cultural differences in ethnic education; education in the spirit of peace.

Analysis of scientific sources suggests that in defining the phenomenon of “tolerance” there is a humanistic basis – it is based on a valuable attitude to other people, to themselves, to the environment, which is manifested in humanity, tolerance, kindness, ability to engage in dialogic interaction.

The study does not exhaust the versatility of theoretical and practical search for a solution to the problem. The issue of fostering tolerance of student youth needs further solution.

Key words: tolerance, tolerance, pedagogy of tolerance, pedagogy of nonviolence.

Постановка проблеми. Сучасні політичні, економічні, соціальні умови загострили перед багатьма державами, і зокрема Україною, питання про існування різних культур, народів, релігій на основі взаєморозуміння.

За таких обставин особливої актуальності набуває проблема виховання в молодого покоління толерантності – інтегративної моральної якості особистості, в основі якої ціннісне ставлення до інших людей, до себе, до оточуючого середовища, яке охоплює весь спектр соціальних відносин, в якому реалізується особистість; виявляється в гуманності, терпимості, доброзичливості, здатності вступати в діалогічну взаємодію.

Аналіз досліджень. Проблема толерантності знайшла відображення в працях філософів (В. Бахтіна, М. Бердяєва, Р. Валітової, Ю. Іщенко, А. Камю, С. Крісті, В. Лекторського, В. Малахова, М. Мчедлова, В. Пісоцького, Ж.-П. Сартра, Л. Скворцова, М. Уолцера, В. Франкла, К. Ясперса); соціологів (Е. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, С. Оксамитної, О. Швачко); психологів (О. Асмолова, Г. Балла, І. Беха, С. Бондиревої, О. Клепцової, Д. Колесова, М. Ліпмана, В. Маралова, А. Маслоу, О. Петровського, В. Сітарова, К. Роджерса); сучасних вчених-педагогів (В. Вульфою, Л. Байборождовою, О. Безкоровайної, О. Гриви, О. Докукіної, Л. Канішевської, Р. Кострубана, І. Сухопарі, Г. Шеламової та інших).

Мета статті – проаналізувати зміст феномена «толерантність» в гуманітарних науках. Для досягнення мети було застосовано метод аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз філософської літератури дозволяє стверджувати, що феномен «толерантність» розглядався різними філософськими напрямками як збереження людського в людині (М. Бердяєв, А. Камю, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс); норма міжособистісних і міжгрупових відносин (В. Малахов); категорія світоглядної свідомості, здатна здійснювати рефлексію над своїми власними поглядами (В. Пісоцький, Ю. Іщенко); якість культури суспільства (М. Мчедлов, Л. Скворцов); збереження міри та рівноваги (М. Уолцер); «моральна доброчинність» особистості (Р. Валітова); рефлексія «чужого» (В. Франкл); розподіл досліджуваного феномену на два варіанти: толерантність як чеснота і толерантність як право (С. Крісті); принцип діалогу (В. Бахтін); розширення власного досвіду та критичний діалог (В. Лекторський) (Канішевська, Сухопара, 2017: 38).

Проблема толерантності знайшла висвітлення в соціології (Е. Дюркгейм, Г. Зиммель, О. Конт, С. Оксамитна, Дж. Тернер, О. Швачко).

У словнику західної соціології толерантність визначається як терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, поглядів, ідей, вірувань. Її антиподами є авторитаризм і тоталітаризм з їх ідейним «абсолютизмом», вірою у виняткове володіння вищою і незаперечною істиною й одним єдиним рецептом добробуту і щастя (Современная и западная социология, 1990: 350).

Аналіз соціологічних досліджень дозволяє стверджувати, що феномен «толерантність» розглядається як загальнолюдська цінність; особистісна властивість; ставлення у взаєминах, правила співіснування. Феномен «толерантність» знайшов широке висвітлення й у психології.

Розглядаючи семантику слова “tolerantia” (лат.), О. Асмолов стверджує, що цей термін виражає три непересічних між собою значення: стійкість (витривалість), терпимість і допуск (допустиме відхилення), при цьому найбільш вичерпне поняття міститься у стійкості до конфліктів (Асмолов, 2002: 270).

Дослідниця О. Клепцова розглядає толерантність як «властивість особистості, яка актуалізується в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей і виявляється у зниженні чутливості до об’єкту за рахунок залучення механізмів терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль)» (Клепцова, 2004: 15). Толерантне ставлення до іншого дозволяє витримати його таким, яким він є, завдяки виявленню самовладання, самоконтролю, визнання права іншого жити, мислити, чинити по-своєму.

Розглядаючи толерантність як ставлення, С. Бондирева, Д. Колесов зазначають, що ставлення є системою індивідуальних, вибіркових, усвідомлених чи неусвідомлених зв’язків індивіда з різними чинниками об’єктивної дійсності, наповненими оцінками цих чинників. При цьому ставлення виявляє активну позицію індивіда, що визначає характер його окремих вчинків, напрям його діяльності. Отже, ставлення може бути позитивним, негативним і байдужим, стійким і несталім. Толерантність індивіда може бути об’єктивною і суб’єктивною, виправданою чи невинуватою, справедливою чи несправедливою.

С. Бондирева, Д. Колесов зазначають, що в ієрархії стосунків толерантність та інтолерантність відіграють роль базисних. Толерантність зароджує довіру, готовність до компромісу та співпраці, а також радість, доброзичливість, комунікабельність. Інтолерантність як ставлення породжує негативізм або неприязнь, а також

негативні емоції – гнів, досаду. У загальному понятті толерантність – це відсутність (негативної реакції індивіда в усіх тих випадках, коли вона можлива й очікувана зовнішнім спостерігачем (Бондирева, 2003: 12).

Цінною для розуміння феномену «толерантність» є класифікація проблемної толерантності (за С. Бондиревою, Д. Колесовим). Науковці стверджують, що за відсутності причин для негативної реакції толерантність стає невимушеною, попри позитивні підстави для її існування залишається проблемною. Вони визначають такі різновиди проблемної толерантності: 1) толерантність підкори (ієрархії); 2) толерантність вигоди – це вияв толерантності задуму (індивід до певного часу терпить неприйнятну йому поведінку того, кого він намагається ввести в оману своєю надуманою терпимістю); 3) толерантність вихованості (вияв її – це один із засобів особистісного самоствердження, подібний індивід вважає «нижче власної гідності» виявляти інтолерантність); 4) конструктивна толерантність – це один із виявів толерантності вигоди.

Дійсна толерантність гармонійна: вона базується як на свідомих установках, так і на неусвідомленій інтуїтивній доброзичливості. Толерантність не буде дійсною, якщо вона не має інтуїтивної бази, спирається на зміст свідомості, легко виражається в декларативний гуманізм (Бондирева, 2003: 11).

На думку Г. Кожухаря, головною функцією толерантності є готовність до вступу в діалог з людиною, яка викликає негативну реакцію на основі поваги, прийняття, відвертості, уваги тощо (Кожухарь, 2006: 8).

Науковець Г. Балл розробив такі діалогічні універсали (принцип побудови діалогу): 1) повага до партнера, його якостей як органічної цілісності і власне як до суб'єкта; 2) прийняття партнера таким, яким він є, орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним; 3) повага партнера до самого себе; 4) дотримання учасниками діалогу принципу згоди (конкордатності), виконання якого вимагає від партнерів гнучкості і здатності до структурування власного внутрішнього світу; 5) актуалізація і ведення діалогу (принцип толерантності, який пов'язаний із загальногуманістичними настановами, розумінням складності і суперечливості світу) (Балл, 2007: 33). Отже, для виховання толерантності важливим є діалог, партнерство у стосунках.

Науковець М. Ліпман звертав увагу на труднощі в розумінні представників інших культур,

використання набутих стереотипів та їх оцінку (Ліпман, 1999: 110). Таким чином, подолання стереотипного мислення, вміння гнучко і критично мислити є однією з ознак толерантності.

Аналіз психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що феномен «толерантність» розглядається з таких позицій: відношення понять «єгоцентризм», «культуроцентризм» і «толерантність» (М. Ліпман, В. Маралов, В. Сітаров); стійкість (витривалість, терпимість, стійкість до конфліктів (О. Асмолов); саоактуалізація і виявлення особистістю своїх сутнісних людських якостей (А. Маслоу, К. Роджерс); позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних (О. Леонтьєв, О. Клепцова); відчуття цінності іншої людини (І. Бех); ставлення до суб'єкта (С. Бондирева, Д. Колесов); діалог, партнерство у спілкуванні (Г. Балл, О. Петровський); соціальне й етнопсихологічне, вважаючи, що одним із бар'єрів формування толерантності є соціальні стереотипи, які засвоюються в дитячому віці; відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу (Канішевська, 2017: 50).

Актуальними для педагогіки толерантності є ідеї гуманістичного виховання. На думку Г. Безюлевої, Г. Шеламової, педагогіка толерантності передбачає культуру спілкування та розуміння іншого; взаєморозуміння та співпереживання; толерантне мислення як основу пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань і різноманітних форм виявлення в процесі спілкування, що дозволяють виховувати особистісні якості індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємодопомоги, партнерства. До основних принципів толерантності дослідники відносять співпрацю за довірою, психологічну екологію, правову культуру, «право на відмінність» (Безюлева, 2003: 86).

Важливе значення для педагогіки толерантності мають ідеї «педагогіки ненасильства». Дослідники В. Маралов, В. Сітаров (Маралов, 1998: 68) зазначають, що педагогіка толерантності має вирішити низку завдань, серед яких виховання миролюбства; поваги до прав і гідності інших людей; бережливого ставлення до всього живого, вирішення конфліктів без використання відкритих і прихованих форм примушування. Таким чином, ідеї педагогіки ненасильства є співзвучними з ідеями педагогіки толерантності.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що феномен «толерантність» розглядається як ціннісне ставлення до людей, до себе, що виявляється в доброзичливості,

терпимому ставленні до інших людей, повазі до інших людей (І. Бех, О. Безкоровайна, Л. Канішевська, В. Маралов, В. Ситаров, І. Сухопара); визнання позитивного ставлення до культурних розбіжностей у «міжнародному вихованні» (К. Баграмова, Ф. Горюховський, Ю. Римаренко, І. Серова, П. Толочко); виховання учнів у дусі «педагогіка миру» (М. Кабатченко, Г. Ковальова, В. Мітіна та інші) (Канішевська, 2017: 60).

Висновки. Феномен «толерантність» знайшов відображення в філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних дослідженнях. Філософські та соціологічні дослідження розглядають феномен «толерантність» як норму міжособистісних і міжгрупових відносин; збереження міри та рівноваги; розширення власного досвіду та критичний діалог; універсальну загальнолюдську цінність, моральний ідеал, який формується в результаті історичного добру правил співіснування.

Психологічні теорії розглядають феномен «толерантність» з таких позицій: відношення понять «єгоцентризм», «культуроцентризм» і «толерантність»; стійкість (витривалість, терпимість, стійкість до конфліктів); самоактуалізація і виявлення особистістю своїх сутнісних люд-

ських якостей; позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних; відчуття цінності іншої людини; ставлення до суб'єкта; діалог, партнерство у спілкуванні; відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу.

Сучасні педагогічні дослідження розглядають феномен «толерантність» як ціннісне ставлення до людей, до себе, що виявляється в доброзичливості, терпимому ставленні до інших людей; визнанні позитивного ставлення до культурних розбіжностей у міжнародному вихованні; виховання в дусі миру. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що у визначенні феномена «толерантність» наявне гуманістичне підґрунтя – в його основу закладено ціннісне ставлення до інших людей, до себе, до оточуючого середовища, що виявляється в гуманності, терпимості, доброзичливості, здатності вступати в діалогічну взаємодію.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання вказаної проблеми. Подальшого вирішення потребує питання виховання толерантності студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Г. Формирование установки толерантного сознания как теоретическая и практическая задача. *Мы – сограждане*. Москва : Изд-во «Бонфи», 2002. Т. 2. С. 270–278.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах). Київ : Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
3. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд – поиск – решение. Москва : Вербум, 2003. 168 с.
4. Бондырева С. К., Колесова Д. В. Толерантность. Введение в проблему. Москва-Воронеж, 2003. 273 с.
5. Канішевська Л. В., Сухопара І. Г. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності: теорія і практика : монографія. Київ : Компрінт, 2017. 405 с.
6. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : Учебное пособие для слушателей системы дополнительного и профессионального образования. Москва : Академический проект, 2004. 176 с.
7. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении. *Вопросы психологии*. 2006. № 2. С. 3–12.
8. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия. *Вопросы философии*. 1999. № 5. С. 110–112.
9. Маралов В., Ситаров В. Проблемы ненасилия в религиозных и педагогических концепциях. *Педагогика толерантности*. 1998. № 3–4. С. 68–96.
10. Современная и западная социология : словарь / сост. Ю. Н. Давыдов, А. Ф. Филиппов. Москва : Политиздат, 1990. 432 с.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. Formirovanie ustanovki tolerantogo soznaniya kak teoreticheskaya i prakticheskaya zadacha [Formation of the installation of tolerant consciousness as a theoretical and practical task.]. *Мы – сограждане*. Moskva : Izd-vo “Bonfi”, 2002. T. 2. S. 270–278 [in Russian].
2. Ball H. O. Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittinii, psykhologichnykh sferakh) [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Kyiv : Vydavets Oleh Zen, 2007. 172 s. [in Ukrainian].
3. Bezyuleva G. V., Shelamova G. M. Tolerantnost': vzglyad – poisk – reshenie [Tolerance: look – search – solution]. Moskva : Verbum, 2003. 168 s. [in Russian].
4. Bondyрева S. K., Kolesov D. V. Tolerantnost'. Vvedenie v problemu [Tolerance. Introduction to the problem]. Moskva-Voronezh, 2003. 273 s. [in Russian].
5. Kanishevskaya L. V., Sukhopara I. H. Formuvannya tolerantnosti v molodshykh shkolyariv u pozaurочноi diialnosti: teoriia i praktyka : monohrafiia [Forming tolerance in elementary school students in extracurricular activities: theory and practice : monograph]. Kyiv : Kompriynt, 2017. 405 s. [in Ukrainian].

6. Klepcova E. YU. Psihologiya i pedagogika tolerantnostim : Uchebnoe posobie dlya slushatelej sistemy dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya [Psychology and pedagogy of tolerance: A textbook for students of the system of additional and vocational education]. Moskva : Akademicheskij proekt, 2004. 176 s. [in Russian].
7. Kozhuhar' G. S. Problema tolerantnosti v mezhlchnostnom obshtchenii [The problem of tolerance in interpersonal communication.]. Voprosy psihologii. 2006. № 2. S. 3–12. [in Russian].
8. Lipman M. Obuchenie s cel'yu umen'sheniya nasiliya i razvitiya mirolyubiya [Training to reduce violence and promote peacefulness]. Voprosy filosofii. 1999. № 5. S. 110–112 s. [in Russian].
9. Maralov V., Sitarov V. Problemy nenasiliya v religioznyh i pedagogicheskikh koncepciyah [Problems of non-violence in religious and pedagogical concepts]. Pedagogika tolerantnosti. 1998. № 3–4. S. 68–96. [in Russian].
10. Sovremennaya i zapadnaya sociologiya: slovar' / sost. YU. N. Davydov, A. F. Filippov. [Modern and Western Sociology: A Dictionary]. Moskva : Politizdat, 1990. 432 s. [in Russian].

УДК 378.091.011.3-021.66:373.3.014.25-044.247(4:477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208663>

Людмила КОВАЛЬ,
orcid.org/0000-0002-2935-8722
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) kovalludmila36@gmail.com

НОВЕ ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розкрито суть практико-орієнтовної підготовки магістрів початкової освіти на основі реалізації технології контекстного навчання. Зроблено експрес-аналіз феномену педагогічного мислення, який засвідчує, що він уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей магістра початкової освіти, його операційно-технологічних вмінь.

Педагогічне мислення магістра характеризується оперативністю (швидке прийняття оптимальних методичних рішень з арсеналу знайомих або їх пошук), гнучкістю (відходження від звичних стереотипів професійної діяльності), креативністю (творче експериментування, новаторство), прогностичністю (врахування можливостей моделювання сучасних занять і передбачуваних результатів).

У процесі експериментального навчання автором спеціально моделювалися педагогічні ситуації, які розв'язувалися за допомогою системи практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

Активне впровадження технології контекстного навчання, в основі якого є практико-орієнтована діяльність магістрів, насамперед впливало на формування нового педагогічного мислення та передбачало розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення власних можливостей, які визначають шляхи професійного зростання.

Невід'ємною властивістю нового педагогічного мислення є рефлексивна та інноваційна діяльність, яка дозволяє позбутися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного професійного досвіду. Серед особистісних якостей магістра початкової освіти, що впливають на становлення його нового педагогічного мислення, слід назвати орієнтацію на успіх, експресивність, емпатійність.

Ключові слова: підготовка магістрів початкової освіти, технологія контекстного навчання, педагогічне мислення, рефлексія, практико-орієнтована та інноваційна діяльність.

Liudmyla KOVAL,
orcid.org/0000-0002-2935-8722
Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Dean of the Faculty of Psychological
and Pedagogical Education and Arts
of Berdyansk State Pedagogical University
(Berdyansk, Zaporizhia region, Ukraine) kovalludmila36@gmail.com

NEW PEDAGOGICAL THINKING OF MASTERS OF PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

The article reveals with the essence of practical-oriented preparation of masters of primary education based on the realization of the technology of contextual education. Rapid analysis of the phenomenon of pedagogical thinking is made, which shows that it represents the level of development of mental, cognitive, creative and search and research abilities of the master of primary education, his operational and technological skills.

Master's pedagogical thinking is characterized by promptness (rapid adoption of optimal methodological decisions from the arsenal of acquaintances or their search), flexibility (deviation from the usual stereotypes of professional activity), creativity (creative experimentation, innovation), predictability (taking into account the possibilities of modeling the modern).

In the course of the experimental training, we specifically modeled pedagogical situations that were solved with the help of a system of practice-oriented tasks, presented by three groups: general pedagogical, didactic-methodological and reflexive-designed.

The active introduction of contextual learning technology, which is based on the practice-oriented activity of masters, first of all, influenced the formation of new pedagogical thinking and provided an understanding of the value attitude to the future profession, an awareness of their opportunities that determine the paths of professional growth.

Reflective and innovative activity, which eliminates authoritarian claims for recognition of only one's own point of view, opens the way to learning varied professional experience. Among the personal qualities of the master of the primary education that influence the formation of his new pedagogical thinking, one should mention the orientation to success, expressiveness, empathy.

Key words: preparation of the masters of the primary education, the technology of contextual education, pedagogical thinking, reflection, practice-oriented and innovative activity.

Постановка проблеми. Модернізація процесу підготовки магістрів початкової освіти в Україні орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на конкурентоздатних викладачів європейського рівня, спрямованих на творчу працю, професійний саморозвиток і мобільність, застосування інноваційних технологій в майбутній педагогічній діяльності.

Щоб відповідати викликам часу, вища школа має швидко реагувати на зміни в початковій освіті, де пріоритетним є впровадження ідей педагогіки партнерства; подолання інертності мислення; спрямованість на розвиток української ідентичності молодших школярів; створення авторських навчальних програм, комфортного навчально-предметного середовища; орієнтація на постійний діалог з батьківською спільнотою, громадськістю тощо. Така система підготовки магістрів початкової освіти можлива за умови активного впровадження технології контекстного навчання, в основі якої є організація практико-орієнтованого освітнього процесу у вищій педагогічній школі та розвиток їх нового педагогічного мислення.

Аналіз досліджень. Сучасні наукові розвідки свідчать, що проблема підготовки магістрів-педагогів на засадах контекстного навчання висвітлюється різноаспектно: розкриття філософських засад (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); висвітлення теоретичних і практичних основ цього процесу в умовах європейського вектору розвитку (А. Алексюк, Н. Батечко, С. Вітвицька, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Гура, О. Дубасенюк, В. Кравченко, В. Лозова, С. Сисоєва, Л. Хоружа); визначення концептуальних положень, сутності технології контекстного навчання (О. Андреева, І. Брюховецька, А. Вербицький, К. Гамбург, В. Калашников, Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева, О. Ларіонова, Н. Неудахіна); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутніх педагогів (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, І. Жукова, Г. Кузьменко, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева); технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки магістрів (Г. Барська, Н. Бекузарова, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицька, В. Желанова, В. Калашников, С. Качалова, Т. Лененко, О. Ткаченко).

Ідея розробки концепції контекстного навчання належить А. Вербицькому, який переконливо довів, що інформація отримує статус знання тільки за умови створення ситуацій майбутньої професійної діяльності (Вербицький, 1987: 36).

Дослідження проблем контекстного навчання було актуальним і для зарубіжного досвіду. Зокрема, в США вийшла книга Elaine B. Johnson

«Контекстне викладання й учіння» (Елейн Джонсон, 2002: 143), в якій розглянуто історію контекстного навчання як вагомого напрямку освіти, його становлення, наведено приклади практичного впровадження в освітніх закладах.

Смислоутворювальним поняттям технології контекстного навчання є контекст майбутньої професійної діяльності, який створюється шляхом моделювання цілісних фрагментів; розв'язання студентами системи практико-орієнтованих завдань (Дем'яненко, 2014: 92).

Реалізація технології контекстного навчання, на думку В. Желанової, здійснюється під час організації й проведення ділових ігор, де студенти здійснюють аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання квазіпрофесійних (практико-орієнтованих) завдань, що забезпечує формування професійного педагогічного мислення (Желанова, 2013: 287).

Експрес-аналіз феномену педагогічного мислення (О. Акімова, В. Бондар, Л. Джелілова, Т. Дяк, А. Зубрик, К. Костюченко, Н. Малій, О. Митник, Г. Нагорна, С. Карпенчук, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Л. Ткаченко) засвідчує, що він уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей магістра початкової освіти, його операційно-технологічних вмінь, які полягають у знаходженні шляхів розв'язання будь-якої проблемної ситуації.

Автор вважає, що педагогічне мислення магістра характеризується оперативністю (швидке прийняття оптимальних методичних рішень з арсеналу знайомих або їх пошук), гнучкістю (відходження від звичних стереотипів професійної діяльності), креативністю (творче експериментування, новаторство), прогностичністю (врахування можливостей моделювання сучасних занять і передбачуваних результатів).

Мета статті – обґрунтувати вплив технології контекстного навчання на становлення нового педагогічного мислення магістрів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. У формуванні нового педагогічного мислення магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки та методики початкового навчання) особливу роль відіграло моделювання педагогічних ситуацій, які розв'язувалися за допомогою практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні (Табл. 1), які впроваджувалися в процесі фахової підготовки під час вивчення таких дисциплін як «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики у вищій

школі», «Методика початкового навчання математики у вищій школі», «Методика початкового навчання української мови у вищій школі».

Включення трьох груп практико-орієнтованих завдань в експериментальне навчання дозволяло магістрам початкової освіти накопичувати досвід застосування контекстного навчання та підпорядковувалося змісту фахових дисципліни, що забезпечувало становлення готовності впроваджувати зазначену технологію в реальному освітньому процесі педагогічних ЗВО. Розвиток здатності магістрів початкової освіти моделювати педагогічні ситуації та навчати студентів розв'язувати їх сприяв становленню нового педагогічного мислення, яке дозволяло всебічно оцінювати й створювати проект педагогічного впливу і взаємодії, здійснювати творчий пошук, адекватну самооцінку й самоконтроль.

Невід'ємною властивістю педагогічного мислення є рефлексивна діяльність, яка виявляється

в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій. Без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, ніби «розсипані» у свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто, постійне рефлексивне переосмислення набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань забезпечує компетентність вчителя.

Поняття «рефлексія» (від лат. “reflexio” – повернення назад) в різних аспектах розглядали філософи (В. Бажанов, І. Ладенко, В. Лекторський, А. Огурцов, Е. Юдін), психологи (М. Боришевський, А. Зак, А. Карпов, С. Максименко, М. Холодна), акмеологи (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Семенов) та педагоги (І. Бех, Н. Кічук, Ю. Колюткін, М. Марусинець, В. Слатьонін, С. Стрілець, А. Хуторський).

Джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови особистості педагога, її індивідуаль-

Таблиця 1

Система практико-орієнтованих завдань

Вид завдання та його зміст	Функціональне призначення завдання
<i>I. Загальнопедагогічні завдання</i>	
1. Завдання на засвоєння загальнопедагогічних знань	– формування позитивної мотивації; – розвиток мисленнєвих операцій, аналізу, синтезу, узагальнення; – підготовка до організації освітнього процесу (розвиток вмінь розподіляти час, обирати форми, методи й засоби навчання студентів, особливо інтерактивні навчальні технології)
<i>II. Дидактико-методичні завдання</i>	
1. Завдання на засвоєння магістрами початкової освіти теоретичних і практичних основ щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– усвідомлення загальнопедагогічних і дидактико-методичних теоретичних положень; – формування знань і вмінь дидактико-методичного характеру з конкретних навчальних дисциплін; – розвиток педагогічного мислення
2. Завдання на організацію освітнього процесу студентів із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– моделювання педагогічних ситуацій із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки (мікрівикладання); – навчання студентів моделювати практико орієнтовані завдання для учнів; – розвиток педагогічного мислення
<i>III. Рефлексивно-проектувальні завдання</i>	
1. Завдання на розвиток здатності здійснювати рефлексію щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– здатність здійснювати рефлексію щодо впровадження технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; – вміння навчати студентів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності
2. Завдання на формування вміння здійснювати саморозвиток і самовдосконалення	– знаходження дидактико-методичних помилок у процесі моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх в реальному навчальному процесі педагогічних ЗВО; – формування потреби здійснювати науково-дослідну діяльність відповідно до сучасних досягнень педагогічної практики, інноваційних змін у психолого-педагогічній науці; – розвиток вмінь знаходити невідповідність між критеріями та результатами власної педагогічної діяльності; – розвиток педагогічного мислення

ної свідомості Н. Кічук вважає рефлексію, яка забезпечує здатність до перетворювальної діяльності, самостійного подолання труднощів, самоактуалізації; створювати довгострокові програми життєдіяльності та професійного зростання (Кічук, 2019: 17).

Враховуючи індивідуальність рефлексії, О. Дубасенюк пов'язує її з орієнтацією педагога на саморозвиток. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію майбутнього педагога, формували його позитивне самоприйняття, стимулювали процеси самоствердження (Дубасенюк, 2016: 49).

Розглядаючи різні аспекти формування педагогічної рефлексії та вважаючи її мета-діяльністю майбутніх вчителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що це інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують подолання професійних проблем у процесі розв'язання педагогічних завдань через усвідомлення, осмислення і переосмислення, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта (Марусинець, 2016: 85).

Одним із провідних чинників розвитку здатності педагога до рефлексії є створення відповідного рефлексивного середовища, під яким С. Стрілець розуміє комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів і набору її специфічних форм, де можлива самореалізація особистості. Цілком очевидно, що об'єктивно задане рефлексивне середовище за допомогою створення проблемних ситуацій є внутрішнім механізмом творчості кожного педагога (Стрілець, 2015: 237).

Отже, педагогічна рефлексія як мета-діяльність була необхідним компонентом професійного становлення фахівця, оскільки безпосередньо впливала на формування його педагогічного мислення; забезпечувала усвідомлене ставлення до педагогічної діяльності; підвищувала рівень професійної майстерності, яка виявлявся в здатності магістра початкової освіти до інноваційної діяльності, сприяла його самовдосконаленню й творчому зростанню.

Дослідники І. Богданова, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, В. Куровський, Г. Селевко, Л. Подимова, О. Шапран, І. Шоробура розглядають освітню інноваційну діяльність як соціально-педагогічний феномен, який є найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує складний взаємозв'язок загальної культури вчителя, його творчого потенціалу й професійної спрямо-

ваності; здатності змінювати способи діяльності, стиль мислення.

Сучасні науковці виокремлюють в інноваційній діяльності технологічну й особистісну сторони. Перша пов'язана зі створенням, використанням і поширенням інноваційних моделей і технологій навчання, друга – характеризує виявлення особистісних якостей та особливості самореалізації вчителя в інноваційній діяльності (Дем'яненко, 2014: 95).

Участь в інноваційній діяльності педагога дозволяє позбавитися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного професійного досвіду.

Автор називає особистісно значущі якості магістра початкової освіти, які активно впливають на становлення нового педагогічного мислення, а також професійне зростання. Сучасний магістр початкової освіти має бути орієнтованим на успіх, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистісній і професійній компетентності, може бути джерелом успіху для студентів; експресивність – здатність наповнювати процес спілкування та взаємодії зі студентами позитивними емоціями, переконувати в значущості педагогічної діяльності; емпатійність, тобто здатність розуміти та поважати студента.

Інноваційний потенціал магістра початкової освіти характеризується творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; вміннями проектувати і моделювати на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність.

З-поміж інновацій найвдалішим для формування в магістрів початкової освіти здатності здійснювати рефлексивну діяльність було мікрОВикладання, яке використовувалося в процесі фахової підготовки. Аналізуючи досвід мікрОВикладання, Н. Мачинська визначає такі його переваги:

а) ґрунтовна підготовка фрагмента заняття, що дає можливість магістранту набути фахових вмінь і навичок на більш високому рівні;

б) ефективна психолого-педагогічна й методична підготовка до асистентської практики;

в) можливість своєчасного виявлення прогалин у готовності виконувати професійні функції викладача, вибору ним індивідуальної траєкторії підготовки (Мачинська, 2013: 318).

Отже, формування в магістрів початкової освіти здатності до інноваційної діяльності було основним механізмом усвідомлення професійних успіхів і недоліків. Не менш важливим під час експериментального навчання було використання інтерактивних методів: мозковий штурм (мозкова атака), дискусія, дебати, різні види тренінгів тощо.

Метод мозкової атаки передбачав розв'язання проблеми під час колективного обговорення професійно значущих питань, де кожен магістр міг висловлювати власні думки, припущення, вступати в діалог. Правильним вважалося вирішення проблеми тільки тоді, коли всі учасники дискусії поділилися власними міркуваннями, проаналізували їх і знайшли спільну думку.

Дискусія як інтерактивний метод використовувався для формування педагогічного мислення магістрів початкової освіти і була важливим засобом розвитку їх пізнавальної діяльності, що сприяло становленню критичного мислення. У процесі дискусії поглиблювалися знання з обговорюваної проблеми, вдосконалювалися навички відстоювати власну позицію, що забезпечувало здатність до організації комунікативної взаємодії.

Дебати – це командна, рольова інтелектуальна гра, суть якої полягала в тому, що одні учасники аргументовано доводили ідеї, обрані для обговорення, інші – виступали опонентами. Обов'язок кожної з команд – кваліфіковано та в межах певного часу представити свою позицію, власні аргументи «за» чи «проти». Результати дебатів оцінювали викладачі, стейкхолдери, які слідкували за дотриманням демократичності, чесності, поваги до опонента, толерантності, надаючи рівні можливості всім учасникам. Під час організації дебатів дотримувалися такої послідовності: орієнтація, підготовка до проведення дебатів, власне дебати, обговорення дебатів, післядія.

Поширеним під час організації експериментального дослідження з метою формування педагогічного мислення магістрів початкової освіти стало впровадження тренінгів (англ. train – «тренування», «навчання», «виховання», «підготовка») та його різновидів – модеративного семінару і коуч-тренінгу.

Тренінг – це форма інтерактивного навчання, спрямована на розвиток навичок самопізнання й саморегуляції, міжперсональної взаємодії, комунікативних і професійних вмій. Застосування тренінгів визначається змістом дисципліни загалом та окремих її модулів, тем, метою і завданням проведення заняття (І. Осадченко, А. Панченко, О. Пометун).

Проведення тренінгів у цьому дослідженні базувалося на дотриманні таких правил: «тут» і «зараз»; персоніфікація висловлювань; мак-

симальна активність учасників; достовірність інформації; активна дослідницька позиція; дотримання конфіденційності.

Специфіка модеративного семінару полягала в тому, щоб забезпечити кожному з його учасників подальше особистісне зростання, надати можливість висвітлити власне розуміння тієї чи іншої професійної проблеми, яка відкрито обговорювалася. Під час застосування різних форм проведення модеративного семінару (індивідуальних, парних, підгрупових, колективних) забезпечувалася максимальна візуалізація процесу осмислення сутності змісту питання, створювалися умови для підтримки полілогічного спілкування.

Коуч-тренінг передбачав систему взаємодії учасників освітнього процесу, спрямовану на вирішення особистісних чи професійних проблем, вияв у собі прихованих можливостей і їх розвиток. Його особливість полягала у самостійному знаходженні рішень до поставлених завдань і проблем за допомогою серії допоміжних питань, які були сформульовані та пропонувалися організатором (коучем) з метою зосередження уваги аудиторії та стимулювання учасників до здійснення відкриттів.

Сучасний вектор розвитку професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи має спрямовуватися на реалізацію зазначених вище активних технологій навчання, зокрема контекстного. В процесі експериментального дослідження їх впровадження відбувалося в три етапи (організаційний, навчально-професійний, технологічно-проектувальний).

На першому (організаційному) етапі відбувався розвиток у магістрів початкової освіти мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технологій контекстного навчання, який пов'язувався з формуванням їх професійної ідентичності. Відповідно до цього майбутні викладачі педагогіки та методик початкового навчання мали змогу усвідомити значущість власної професійної діяльності і роль в оновленні вищої педагогічної освіти відповідно до європейських стандартів якості. Надавалася пріоритетність застосуванню вказаної технології як мета-технології майбутньої професійної діяльності. Змістовий ресурс експериментального навчання на цьому етапі склали дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики у вищій школі».

Метою другого (навчально-професійного) етапу педагогічного експерименту було формування когнітивно-процесуального компонента готовності магістрів початкової освіти до застосування технологій контекстного навчання, який передбачав розвиток їх педагогічного мислення,

формування вмінь моделювати педагогічні ситуації з урахуванням предметної специфіки та вироблення в студентів – майбутніх педагогів навичок самостійно розв'язувати практико-орієнтовані завдання в реальному освітньому процесі початкової школи («Методика початкового навчання математики у вищій школі», «Методика початкового навчання української мови у вищій школі»).

На третьому (технологічно-проектувальному) етапі експериментального навчання передбачалося формування рефлексивно-оцінного компонента готовності, який мав на меті розвиток здатності магістрів початкової освіти моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технологій контекстного навчання; здійснювати рефлексію професійної діяльності та навчати цьому студентів; прагнути до усвідомлення значущості нового педагогічного мислення для саморозвитку і самовдосконалення. Цей етап збігався з організацією виробничої (асистентської) практики майбутніх викладачів вищої школи.

Таким чином, особливостями експериментального навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти була постійна взаємодія між собою та викладачем, високий рівень відповідальності за власні дії, висновки, а також активізація пізнавальної діяльності, здатність доводити власну позицію, що активно впливало на розвиток нового педагогічного мислення.

Висновки. Активне впровадження технології контекстного навчання, в основі якого є практико-орієнтована діяльність магістрів, насамперед сприяло формуванню нового педагогічного мислення та передбачало розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення власних можливостей, які визначають сучасні євроінтеграційні процеси.

Перспективи подальших розвідок автор вбачає у вивченні проблем підготовки магістрів початкової освіти як агентів змін, здатних взаємодіяти в різних фокус-групах на засадах педагогіки партнерства, толерантності та мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
2. Дем'яненко Н. М. Контекстно-професійна підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : монографія. Київ, 2014. С. 88–119.
3. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір. *Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 26–67.
4. Elaine B. Johnson *Contextual teaching and learning what it is: and why it's here to stay*. Thousand Oaks, Calif.; London : Corwin Press, 2002. 196 p.
5. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ, 2013. 482 с.
6. Кічук Н. Підготовленість фахівця до професійної рефлексії в діяльності як параметр його конкурентоздатності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. Одеса, 2019. Вип. 3 (128). С. 15–19.
7. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал. 2016. № 10. С. 82–87.
8. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
9. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і переробл. Чернівці : Видавець Лозовий В. М., 2015. 544 с.

REFERENCES

1. Verbytskyi A. A. (1987) Kontseptsyia znakovo-kontekstnoho obucheniya v vuze. *Voprosy psikhologii*. [The concept of sign-contextual education in high school. *Psychology issues*.], № 5. S. 31–39 [in Russian].
2. Demianenko N. M. (2014) Kontekstno-profesiina pidhotovka maibutnoho vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. *Optymizatsiia tsyklu sotsialno-humanitarnykh dystsyplin u vyshchii osviti Ukrainy v konteksti yevrointehratsii* : monohrafiia. [Contextual and professional training of the future teacher of the higher education institution. Optimization of the cycle of social and humanitarian disciplines in higher education of Ukraine in the context of European integration : a monograph]. Kyiv, S. 88–119 [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk O. A. (2016) Profesiino-pedahohichna osvita: suchasnyi vymir. *Akmedosiahnennia naukovtsiv Zhytomyrskoi naukovedahohichnoi shkoly* : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk [Professional and pedagogical education: a modern dimension. Acme Achievements of Scientists of Zhytomyr Scientific-Pedagogical School : a monograph / ed. O. A. Dubaseniuk]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, S. 26–67 [in Ukrainian].
4. Elaine B. Johnson (2002). *Kontekstne vykladannya i uchinnyia ta shcho tse take: i chomu same tut zalyshytysya*. [Contextual teaching and learning what it is: and why its here to stay]. Thousand Oaks, Calif.; London : Corwin Press, 196 p. [in English].

5. Zhelanova V. V. (2013) Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia : monohrafiia. [Contextual education for future primary school teachers: theory and technology : a monograph]. Luhansk, 482 s. [in Ukrainian].

6. Kichuk N. (2019) Pidhotovlenist fakhivtsia do profesiinoi refleksii u diialnosti yak parametr yoho konkurentozdatnosti. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*. [The expert's readiness for professional reflection in the activity as a parameter of his competitiveness. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Pedagogical Sciences*]. Odesa, Vyp. 3 (128). S. 15–19. [in Ukrainian].

7. Marusynets M. M. (2016) Refleksyvna paradyhma v koordynatakh modernizatsii pidhotovky psykholohiv. *Nauka i osvita : naukovo-praktychnyi zhurnal*. [Reflective paradigm in the coordinates of the modernization of training psychologists. *Science and education : a scientific and practical journal*]. № 10. S. 82–87 [in Ukrainian].

8. Machynska N. I. (2013) Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu : monohrafiia / za red. S. O. Sysoievoi. [Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile : a monograph / ed. S. O. Sysoeva]. Lviv : LvDUVS, 416 s. [in Ukrainian].

9. Strilets S. I. (2015) Innovatsii u vyshchii pedahohichnii osviti: teoriia i praktyka : navch. posib. 2-he vyd., dopov. i pererobl. [Innovations in Higher Teacher Education: Theory and Practice: Educ. tool. 2nd ed., Suppl. and recycling]. Chernihiv : Vydavets Lozovyi V. M., 544 s. [in Ukrainian].

УДК 37.015.311(091)(73)+159.923.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208664>

Олена КОЗЬМЕНКО,
orcid.org/0000-0002-7063-2324
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
(Северодонецьк, Луганська область, Україна) olena_kozmenko@ukr.net

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ В США

У статті висвітлюється питання підготовки успішної людини в закладах вищої освіти США, починаючи з колоніального періоду. Система американської вищої освіти почала формуватися у XVII столітті й зазнала значних змін упродовж історії створення держави. Проблема успіху спочатку не викликала зацікавленості освітян, оскільки показником ефективності роботи ЗВО вважалася кількість вступників.

Історичні події, створення нових законів поступово розширили доступ до вищої освіти, й потік абітурієнтів значно збільшився. Перед закладами постало питання утримання студентів і своєчасного завершення їхнього навчання. Оскільки вища освіта набувала все більшого значення для суспільства, уряди створювали законодавчу основу для ефективної роботи ЗВО, впроваджували нові ініціативи й реформи.

У статті надається ретроспективний аналіз основних законів, які вплинули на систему вищої освіти США. Починаючи з 1940-х років, держава інтенсивно почала впроваджувати акти, які підтримували розвиток освіти. Реформи викликали дискусії й потребували наукового підґрунтя. З 1970-х років з'являються дослідження, присвячені успіху студентів. Науковці розробляли окремі питання успішності, пов'язуючи її з такими показниками як утримання, виснаження, наполегливість, ступінь залученості до освітнього процесу та участі в житті університету.

Наприкінці 1980-х років рівень освіти значно погіршився, а занепокоєність якістю надання освітніх послуг спонукала американський уряд до суттєвої фінансової підтримки ЗВО. Кінець XX – початок XXI століття продемонстрував багато теоретичних і емпіричних досліджень, які стали основою для створення теорії студентського успіху. З того часу наукові розробки щодо успіху студентів все більше привертають увагу освітян і спонукають до подальших розвідок.

В сучасну епоху здобуття вищої освіти постійно набуває значущості, тому у вищій школі постає питання організації такого освітнього процесу, який враховує сучасні характеристики студентів і сприяє їхньому успіху.

Ключові слова: успіх студентів, чинники успішності, США, історія вищої освіти, реформи освітнього процесу, закони про освіту.

Olena KOZMENKO,
orcid.org/0000-0002-7063-2324
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Professional Communication
of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(Severodonetsk, Luhansk region, Ukraine) olena_kozmenko@ukr.net

HISTORICAL ASPECTS OF SUCCESSFUL PERSON'S TRAINING IN THE USA

The issue of training a successful person in US higher education institutions is the main topic of this article. After reviewing historical antecedents, this article describes the beginnings of concern with student success in American higher education and its changes over time through the present. In the early history of American higher education in the seventeenth century, student demand for higher education was low as were aspirations for earning degrees.

As a result of a lack of student interest in higher education and in earning a postsecondary degree, student success was unimportant until the last few decades of the XX century. History changes, the creation of new laws have gradually expanded access to higher education and the flow of students has increased significantly. As higher education has become increasingly important to society, governments have created a legislative framework for the effective functioning of the HEA, and introduced new initiatives and reforms.

The article provides a retrospective analysis of major laws that affect the US higher education system. Since the 1940s, the state has been intensively implementing acts that support the development of education. The reforms provoked debate and needed a scientific basis. Since the 1970s, studies have emerged on student success. Scholars have developed specific issues of success, focused on enrollment, retaining, persistence, attrition and engagement of more diverse range of students.

However, in the late 1980s, education levels declined significantly and concerns about the quality of educational services prompted the US government to provide financial support to institutions. The end of the XX – early XXI century demonstrated many theoretical and empirical studies that formed the basis for the creation of student success theories.

Since then, scientific developments on student success have increasingly attracted the attention of educators and enhanced further research. In the modern era, the higher education is constantly gaining importance, so in higher education the question arises of organizing such an educational process that tailor success to fit the specific needs of its students and the context of that particular institutional environment.

Key words: student success, success factors, US higher education, history of higher education, educational process reforming, education laws.

Постановка проблеми. Американські заклади вищої освіти функціонують понад 300 років. Вони завжди вирізнялися високою якістю надання освітніх послуг. Протягом своєї історії вища освіта США зазнавала змін у джерелах фінансування, місіях ЗВО, освітніх програмах, чисельності й характеристиках студентського контингенту тощо. Історія вищої освіти США, яка починається з 1600-х років, демонструє чітку диференціацію цілей і цінностей ЗВО в різні етапи їх розвитку і становлення. До початку ХХ століття освітян майже не турбували питання успіху студентів, але в останні 30 років успіх став загальною проблемою закладів вищої освіти, яка сприяла розвитку практичних і теоретичних досліджень.

Як стверджують Р. Стайлс і співавтори (2018), «успіх студентів набуває все більшого значення. Незважаючи на те, що рівень наполегливості та успішності є важливими та легко вимірюваними результатами для коледжів та університетів, ця статистика, безперечно, пов'язана з місією та ресурсами закладів вищої освіти, демографією студентського контингенту, життєвими обставинами та мотивацією як студентів, так і викладачів» (Stiles et al, 2018).

Аналіз досліджень. Питання, пов'язані з історією вищої освіти США, досліджували науковці Дж. Бергер, Дж. Бланко Рамірез, Н. Кантор, С. Лайонз, Б. МакФарлен, А. Сейдман, Дж. Телін та інші. Різні аспекти успіху студентів представлені в роботах О. Астіна, Дж. МакНілі, Л. Редік, В. Тінто, М. Поарча, Д. Саммерскілла, Л. Хагердон та інших.

Мета статті – охарактеризувати історичні етапи розвитку підготовки успішної людини в системі вищої освіти США.

Виклад основного матеріалу. Історія підготовки успішної людини в Сполучених штатах Америки тісно пов'язана з історичними подіями становлення цієї держави. В колоніальний період було засновано низку коледжів, які відображали різноманітні релігійні уподобання мешканців країни. Спочатку вони були створені як коледжі з гуманітарних мистецтв і пропонували курс із богослов'я, але не присвоювали ступенів із теології. Потім ці коледжі стали університетами так званої «Ліги плюща».

В той час багато молодих чоловіків, які вступали до цих установ, використовували їх як майданчик для формування своїх лідерських навичок, але насправді не закінчували ці заклади. Ймовірно, цей факт вплинув на сприйняття цих закладів як елітних, вони надавали стипендії тим, хто не мав достатнього доходу. Навчатися в цих коледжах могли дозволити собі лише ті, хто мав час на навчання, оскільки не був зайнятий у сімейному бізнесі (Thelin, 2004).

З кінця ХVІІІ і до початку ХІХ ст. вища освіта не була популярною, а відвідування ЗВО було незначним, тому вважається, що в цей період заклади вищої освіти були здебільшого невеликими, дійсно елітарними та доступними лише для фінансово спроможних осіб (Berger et al, 2012). В цей період питання успіху студентів не поставало, оскільки здобувачі демонстрували наполегливість, і рейтингові показники завершення були досить високими.

Перші декади ХІХ століття призвели до розширення системи вищої освіти, визначення цілей університетського навчання й появи конфесійних коледжів, до яких охоче вступали американці. Поступово жінки отримали право на вищу освіту. В другій половині ХІХ століття завдяки змінам у національній політиці кількість студентів, які вступали до закладів вищої освіти, почала зростати. Відтоді як у 1862 році було прийнято закон Морілла (Morrill Act), який розпочав впровадження державної допомоги системі освіти завдяки наданню гранту на землю, можливість університетів і коледжів надавати освітні послуги значно розширилася.

Система університетських грантів була створена для збереження, заохочення та просування сільського господарства, в якому працювало більше половини населення країни. Програма надання земельних грантів надавала певні ділянки федеральної землі для кожного штату. Виручені від продажу цієї землі кошти були внесені у фонд, який забезпечував підтримку коледжів у кожному штаті. Цей грант надав можливість заснувати ЗВО в кожному штаті для навчання населення тим професіям, які були актуальними в той час.

Другий закон Морілла (Morrill Act.) в 1890 році надав грантове фінансування тим ЗВО, які навчали

темношкіре населення й не отримували пільги до того часу. Метою уряду було зробити освіту доступною для людей всіх кольорів і соціальних класів. Обидва закони змінили обличчя освіти, дозволили розвинути економіку країни та надали надію на те, що на фінансування освіти завжди знайдуться гроші (Cantor, 2009). В цей період деякі університети заради підвищення успішності почали вводити певні критерії вступу до закладу й у такий спосіб виступати в ролі елітарних, приваблюючи кращих студентів зі всієї країни (Berger et al, 2012).

Значущість вищої освіти зростала, оскільки вона надавала широкі можливості отримати високооплачувану роботу. На початку ХХ століття чисельність, різноманіття ЗВО, а також студентського контингенту значно змінюються. У зв'язку з цим, перед закладами поставало питання утримання й успіху студентів, яке на той час зацікавило дослідників. У 1938 році на замовлення Міністерства внутрішніх справ США та Управління освіти Дж. МакНілі було опубліковано результати дослідження, в якому взяли участь 60 закладів зі всієї країни.

Автор дослідив питання відрухування зі ЗВО й вивчив чинники, які викликають у студента бажання залишити навчання. Визначивши ступінь виснаження, середню кількість років, які студент витрачає на отримання вищої освіти, найважчі моменти в академічному навчанні, науковець дійшов висновку, що, крім цих чинників, на утримання студента впливали розмір ЗВО, стать, вік студента, місце та тип помешкання, участь у позанавчальних заходах і наявність роботи за сумісництвом.

Значущість цієї роботи також полягає у визначенні причин відрухування із ЗВО (академічна неуспішність, фінансові труднощі, хвороби та смерть, відсутність інтересу, сімейні обставини тощо) (McNeely, 1937). Робота Дж. МакНілі, безумовно, була провісником більш комплексних досліджень, які почали проводити через 30 років, однак наслідки Великої депресії та наслідки Другої світової війни відвернули ресурси та інтереси нації від вищої освіти в наступні десять років.

Лише з кінця Другої світової війни вища освіта в США вступила до «золотого віку», що здебільшого пояснюється законом 1944 року G.I. Bill (Servicemen's Readjustment Act of 1944). Згідно з цим законом із червня 1944 до 1956 року багато ветеранів Другої світової війни мали можливість отримати вищу освіту, скориставшись пільгами на навчання. Це суттєво підвищило загальний рівень освіти населення, сприяло збереженню людських ресурсів США та економічному зростанню країни (Thelin, 2004).

Кількість абітурієнтів була вражаючою, державні заклади вищої освіти не мали змоги задовольнити всіх бажаючих і запросили приватні ЗВО розподілити таке навантаження. Уряд заради збереження конкурентоспроможності США на світовому ринку запропонував університетам збільшити кількість випускників із математичних і природничих факультетів.

Розповсюдження демократичних цінностей в американському суспільстві, зокрема Рух за громадянські права (Civil Rights movement), який виступав за рівність можливостей для всіх громадян, сприяв розповсюдженню вищої освіти і зміні в характеристиках студентів. На початку 1960-х років увагу педагогів було зосереджено на дослідженні індивідуальних характеристик, пов'язаних з академічною неуспішністю. Пізніше науковці докладали певних зусиль для розуміння ролі афективних характеристик і соціального контексту в успіху студентів.

Отже, у 60-х роках ХХ століття з'явилася низка досліджень, присвячених особливостям студентів. Наприклад, у 1962 році Дж. Саммерскілл виступав за багатоаспектність поняття «виснаження» (attrition), (компоненту визначення успіху), припускаючи, що внутрішні фактори (психологічні, сімейні, фінансові) та зовнішні фактори, які стосуються закладу освіти, є складно спорідненими, тобто їх не слід вважати взаємовиключними (Berger et al, 2012).

Це дослідження стало вкрай важливим, оскільки надихнуло інших науковців на подальші розвідки цього питання. Проблема успішності студентів, ефективності навчання, конкурентоспроможності випускників на світовому рівні спонукала законодавців США створити Закон про вищу освіту (Higher Education Act (HEA) в 1965 році. Наслідками введення в дію цього закону стало збільшення федерального фінансування університетів, надання стипендій, можливостей отримання студентами позики з низькими відсотками та заснування Національного викладацького корпусу (the National Teacher Corps).

Програми, які передбачав цей закон, надавали фінансову допомогу, соціальну підтримку тим учням, яким було важко закінчити середню школу та досягти успіху у ЗВО (White, Sakiestewa & Shelley, 1998). Незважаючи на те, що дослідження успіху проводилися в складі окремих навчальних закладів, занадто мало уваги було надано вивченню взаємодії характеристик студентів і кампусів, також у цей період не було реальної спроби систематично й колективно набувати знання про такі аспекти успіху як виснаження та утримання студентів (Berger et al, 2012).

На той час успішним вважався студент, який вчасно вступив до ЗВО та закінчив його в зазначені терміни. Починаючи з 1970-х років, педагогічну спільноту все більше почали турбувати такі проблеми успіху студентів як показники утримання, виснаження, наполегливості, залученості та участі в житті університету. Вважається, що утримання студентів є важливим елементом визначення того, як заклад виконує свою місію.

В 1975 році відомий дослідник О. Астін (США) написав одну з перших великих робіт із цього питання на тему: «Запобігання відрахування студентів з закладу вищої освіти», окресливши в такий спосіб одну із нагальних проблем вищої освіти – утримання студентів на навчанні до випуску із ЗВО. Автор вказував на той факт, що є дві головні групи чинників успіху: індивідуальні й зовнішні. Індивідуальні включали попередню академічну підготовку, сімейне походження, мотивацію до навчання, академічні навички, очікування щодо закладу навчання, вік та сімейний стан. Зовнішні фактори – це умови проживання, працевлаштування під час навчання, академічне оточення й соціально-побутові умови кампусу (Berger et al, 2012).

О. Астін також був одним із перших дослідників, який довів зв'язок між освітою батьків студента та рівнем його виснаження під час навчання. Дослідження довело, що досвід навчання батьків у закладі вищої освіти безпосередньо впливає на наполегливість студента в здобутті вищої освіти, а відсутність вищої освіти в батьків знижує рівень наполегливості студента щодо закінчення ЗВО.

Науковець показав вплив позитивної адаптації та інтеграції до коледжу на довгостроковий успіх студента й закінчення навчання. Спроможність закладу втримати студентський контингент безпосередньо залежить від наполегливості в питанні врахування особливих характеристик студентів і створення умов для забезпечення їхніх потреб.

Протягом наступних років якість освіти поступово знижувалася. В 1985 році дослідження показали, що середній бал досягнень школярів за стандартними тестами був нижчим, ніж на 26 років раніше (Rock, 1985). Така ж сама ситуація склалася й у вищій освіті. Американські науковці Дж. Бін і Б. Мецнер (1985) вважали, що інші дослідники занадто зосереджені на соціальних чинниках, дослідження яких не сприяє утриманню студентів. Їхня власна модель чинників успіху наполягала на тому факті, що студенти були замало інтегровані в навчальне середовище.

За припущенням науковців, студенти залишали навчання з причин, які можна розподілити

за чотирма критеріями: а) академічні, б) сімейні обставини, в) психологічні, г) зовнішні. Останній критерій був домінуючим у рішенні студентів залишити навчання (Berger et al, 2012).

Отже, в 1980-х рівень академічної підготовки випускників погіршився через те, що школи знизили свої стандарти: обсяги домашніх завдань зменшилися; рівень складності предметів було спрощено; оцінювання стало більш лояльним; менше учнів обирали просунутий рівень вивчення математики та природничих наук (Rock, 1985).

Середня освіта потребувала реформування, оскільки вона вважалася найслабшою ланкою в навчальному ланцюжку, який з'єднував середню школу та заклади вищої освіти. «Якість та ефективність американської освіти вкотре стали нагальною національною проблемою» (Rock, 1985: 16). Низький рівень загальноосвітньої підготовки студентів, відсутність необхідних навичок навчання, зміна характеристик студентів й інші проблеми поступово призвели до того, що заклади вищої освіти стикнулися з питанням ефективності навчання і визначення успіху студентів.

Значні розробки цього питання належать В. Тінто, який є автором теорії студентського успіху. Дослідження В. Тінто (1987 року) показало, що інтеграція до соціальних та академічних спільнот коледжу є найважливішим фактором утримання студентів. Дослідник вважав, що це передбачає три етапи: 1) відокремлення від минулих спільнот, 2) перехід між громадами, 3) включення в громади ЗВО (Berger et al, 2012).

Науковці докладно вивчали теорію В. Тінто з різних аспектів (психологічні, екологічні, економічні та організаційні) та значно просунули теоретичні розробки питання успіху. До кінця 1980-х років з'явилися нові моделі й теорії щодо успіху студентів, було проведено значну кількість емпіричних досліджень, які стали основою для подальшої розробки та інтеграції теорій, які синтезували різні концепції.

На початку 1990-х років проблема успіху студентів набула особливої актуальності. Дослідження Міністерства освіти США показало, що приблизно 40% випускників середніх шкіл 1992 року, вступивши до закладів вищої освіти, не закінчили їх або перевелися до іншого закладу й завершили освіту через 8 років (Adelman, 2006). У зв'язку з цим у 1991 році було запропоновано нову стратегію освіти «Америка-2000» (America 2000: An Education Strategy), яка визначала шість національних цілей в галузі освіти.

Цілі стосувалися підвищення якості середньої освіти: підготовка до навчання в школі, зростання

рівня закінчення школи до 90%; введення тестування знань під час переходу з одного ступеня навчання до іншого та фінального загальнонаціонального оцінювання (4, 8 та 12 класи), акцент на розвиток навичок критичного мислення, готовності до відповідального громадянства, майбутнього навчання в ЗВО та продуктивної зайнятості в економіці країни; посилення вивчення математики та природничих наук; подолання неграмотності серед дорослого населення; звільнення школи від наркотиків і насильства, створення сприятливого для навчання середовища (Alexander, 1991: 1).

В 1993 році цей документ було доповнено новим законом «Цілі 2000: Закон про американську освіту» (Goals 2000: Educate America Act), який сприяв удосконаленню освіти як національного пріоритету на місцевому та державному рівнях. В цьому законі з'явилися нові цілі щодо удосконалення професійного зростання викладачів і створення партнерства між школою й батьками (U.S. Department of Education, 1994: 3).

Переваги закону «Цілі-2000» щодо реформування вищої освіти полягали в удосконаленні знань студентів для заохочення до навчання протягом усього життя, підготовці кваліфікованої робочої сили, збільшенні контингенту коледжів, покращенні якості життя та сприянні розвитку залученості громадян до життя суспільства (U.S. Department of Education, 1994: 3). Зусилля науковців в цей період були спрямовані на розробку окремих аспектів успіху. Визнання того, що успіх залежить не тільки від стратегій утримання студентів сформувався наприкінці 1990-х.

Все більше й більше науковців і практиків почали розуміти, що хоча утримання і є важливою концепцією для багатьох студентів і для самих ЗВО, але багато студентів заради здобуття вищої освіти змінюють місце навчання, шукаючи для себе кращий варіант. В цей період виникло поняття «наполегливість» (persistence). Все частіше успішність студентів визнавалася як здатність наполегливо здобувати вищу освіту в одному або декількох коледжах (Berger et al, 2012).

Восьмого січня 2002 року було підписано новий закон «Жодної невстигаючої дитини» (The No Child Left Behind Act (NCLB)), який додав новий аспект до реформ освіти й акцентував увагу освітян на навчанні тих груп населення, які довгий час перебували поза увагою педагогів (іммігранти, люди з особливими потребами, з низьким соціально-економічним статусом та ін.) Закон NCLB вимагав забезпечення рівних можливостей для якісної освіти всіх американських

громадян. (Klein, 2015). Як наслідок реформування у 2005 році відбувся Національний саміт із питань освіти. Саміт сприяв об'єднанню зусиль освітян та представників бізнесу щодо встановлення загальних основних державних стандартів навчання (Common Core State Standards (CCSS)), які відображали знання та вміння, які ЗВО та роботодавці очікують від випускників середньої школи. Реформи показали певний прогрес освіти й підтримку громадськості щодо зусилля з підготовки студентів до навчання та кар'єри (Achieve, 2012). У 2007 році відбувся Національний Симпозіум із питань успіху студентів, де було зазначено, що «протягом останнього пів століття вища освіта є основним двигуном, що сприяє економічній конкурентоспроможності США. Але в той час, коли вища освіта останнім часом усе більше надає можливостей для громадян і суспільства досягти успіху, показники якості вищої освіти свідчать про ризик втратити історичну перевагу Америки в питанні підготовки кваліфікованих фахівців в умовах зростаючого потенціалу інших країн». (Ewell & Wellman, 2007). У 2009 році було засновано проєкт «Навивпередки до вершини» (Race to the Top (RTTT)), який сприяв освітнім інноваціям та реформуванню. Проєкт надавав можливість та фінансування штатам та місцевим шкільним округам впроваджувати реформи для покращення темпів закінчення школи та якісної підготовки студентів до ЗВО та кар'єри. Згідно з цим проєктом завданням коледжів та університетів було забезпечити доступність вищої освіти та створити умови для успіху студентів (Achieve, 2009). Фінансування проєкту допомогло департаментам освіти штатів застосувати такі інноваційні практики, як визначення критеріїв ефективності викладання, заохочення та нагородження ефективних вчителів на основі даних про успішність учнів, звільнення вчителів, які не мали позитивних результатів викладання, кар'єрне просування й розширення можливостей викладачів долучатися до реформування, як рівні партнери. Метою RTTT було покращити якість викладання заради досягнення успіху учнів та скоротити відстані в досягненнях різних груп студентів. Завдяки цьому проєкту було прискорено введення в дію загальних основних державних стандартів навчання (Common Core State Standards (CCSS)), а також було впроваджено чітке визначення готовності до ЗВО та кар'єри, яке розуміють усі зацікавлені сторони. Це чітке визначення кінцевої мети навчання спонукало заклади середньої та вищої освіти узгодити навчальні програми та оцінки. Така стратегія дозволила студентам бути краще підготовленим

до навчання в коледжах та університетах. У нещодавньому дослідженні Комісії з питань вищої освіти (2018) було наголошено на зміні освітньої політики ЗВО заради досягнення успіху студентів, які зараз «відрізняються різноманітністю та доволі гнучким способом отримання освіти» (Higher Learning Commission, 2018). Відмінність сучасних студентів є зарахування до декількох закладів вищої освіти, тобто вони взаємодіють із системою вищої освіти, а не з єдиною установою. «Серед таких складних обставин конкуруючих пріоритетів успішність студентів полягає не тільки в тому щоби залучити їх до навчання та довести до завершення, але здебільшого перепроектувати заклади вищої освіти на надання підтримки студентам у складних життєвих обставинах» (Higher Learning Commission, 2018). Друга декада XXI століття принесла багато нових досліджень щодо успіху студентів, завдяки яким ЗВО почали впроваджувати різноманітні програми підтримки студентів, створювати консультативні пункти надання допомоги, Центри успіху тощо. Підтримка дійсно важлива для студентів, але у той час і у тій формі, яка їм потрібна, оскільки сьгоднішні студенти мають власне бачення успіху. Дослідження свідчать, що, студенти мають декілька цілей які змінюються залежно від обставин. У певні періоди вони

зосереджуються на кар'єрних та/або навчальних досягненнях, включаючи отримання хороших оцінок, здобуття наукового ступеня, досягнення фінансової безпеки та просування в кар'єрі. Але інколи ці цілі змінюються і студенти залишають заклад вищої освіти, або вони можуть почати в одному закладі з певними намірами й перейти до іншого вже з протилежними цілями (Higher Learning Commission, 2018).

Висновки. Отже, підготовка успішної людини в США завжди була пріоритетним напрямком держави. Незважаючи на те, що протягом перших сотень років американської вищої освіти було приділено мало уваги питанням успішності, але останніми роками дослідження успіху студентів розвивається стрімкими темпами. Свідченням цього процесу виступають відповідні законодавчі документи й державні ініціативи, які впровадили необхідні реформи в освіту США. Огляд історії вищої освіти чітко вказує на той факт, що чим більше успішність досліджується, тим більше виникає питань щодо надання допомоги студентам у досягненні успіху. Проте, процес удосконалення організації роботи закладів освіти не припиняється, а підвищений інтерес до успіху студентів сприяє створенню нових наукових розвідок у цьому напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Achieve & The American Diploma Project Network (2012, April). Retrieved from <https://www.achieve.org/adp-network>
2. Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
3. Alexander, L. (1991). *America 2000: An Education Strategy*. Retrieved from <https://play.google.com/books/reader?id=9goDIAbmcD8C&hl=ru&pg=GBS.SA2000-PA1>
4. Berger, J. B., Blanco Ramírez, G. & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 7-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
5. Cantor, N. (2009, Fall). *A New Morrill Act: Higher Education Anchors the 'Remaking of America'*. The Presidency, 16-17.
6. *Closing the Expectations Gap* (2009). Achieve. Retrieved from <https://www.achieve.org/publications/closing-expectations-gap-2009>
7. Ewell, P. & Wellman, J. (2007). *Enhancing student success in education: Summary report of the NPEC initiative and national symposium on postsecondary student success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
8. Higher Learning Commission (2018). *Defining Student Success Data Initiative: Recommendations for Changing the Conversation*. Retrieved from: <http://download.hlcommission.org/initiatives/StudentSuccessConversation.pdf>
9. Klein, A. (2015, April 10). *No Child Left Behind: An Overview*. Education Week. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html>
10. McNeely, J.H. (1937). *College student mortality*. U.S. Office of Education, Bulletin 1937, no. 11. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office
11. Rock, D. A. (1985). *Factors Associated with Decline of Test Scores of High School Seniors, 1972 to 1980. A Study of Excellence in High School Education: Educational Policies, School Quality, and Student Outcomes*. Contractor Report. Princeton, NJ: Educational Testing Service
12. Stiles, R.J., Wilcox, K.A., & Robinson, G.F.W.B. (2018). Key steps for student success and thriving initiatives: Lessons learned and shared, In S. Whalen (Ed.), *Proceedings of the 14th National Symposium on Student Retention*, Salt Lake City, Utah. (pp. 262-277). Norman, OK: the University of Oklahoma.
13. Thelin, J. R. (2004). *A history of American higher education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press
14. U.S. Department of Education. (1994). *Goals 2000: A World-Class Education for Every Child*. Washington, D.C.: Department of Education.
15. White, C. J., Sakiestewa, N., & Shelley, C. (1998, Autumn). TRIO: The Unwritten Legacy. *Journal of Negro Education*, 67(4), 444-454

REFERENCES

1. Achieve & The American Diploma Project Network (2012, April). Retrieved from <https://www.achieve.org/adp-network>
2. Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
3. Alexander, L. (1991). *America 2000: An Education Strategy*. Retrieved from <https://play.google.com/books/reader?id=9goDIAbmcD8C&hl=ru&pg=GBS.SA2000-PA1>
4. Berger, J. B., Blanco Ramírez, G. & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 7-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
5. Cantor, N. (2009, Fall). A New Morrill Act: Higher Education Anchors the 'Remaking of America'. *The Presidency*, 16-17.
6. *Closing the Expectations Gap* (2009). Achieve. Retrieved from <https://www.achieve.org/publications/closing-expectations-gap-2009>
7. Ewell, P. & Wellman, J. (2007). *Enhancing student success in education: Summary report of the NPEC initiative and national symposium on postsecondary student success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
8. Higher Learning Commission (2018). *Defining Student Success Data Initiative: Recommendations for Changing the Conversation*. Retrieved from: <http://download.hlcommission.org/initiatives/StudentSuccessConversation.pdf>
9. Klein, A. (2015, April 10). *No Child Left Behind: An Overview*. Education Week. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html>
10. McNeely, J.H. (1937). *College student mortality*. U.S. Office of Education, Bulletin 1937, no. 11. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office
11. Rock, D. A. (1985). *Factors Associated with Decline of Test Scores of High School Seniors, 1972 to 1980. A Study of Excellence in High School Education: Educational Policies, School Quality, and Student Outcomes*. Contractor Report. Princeton, NJ: Educational Testing Service
12. Stiles, R.J., Wilcox, K.A., & Robinson, G.F.W.B. (2018). Key steps for student success and thriving initiatives: Lessons learned and shared, In S. Whalen (Ed.), *Proceedings of the 14th National Symposium on Student Retention*, Salt Lake City, Utah. (pp. 262-277). Norman, OK: the University of Oklahoma.
13. Thelin, J. R. (2004). *A history of American higher education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press
14. U.S. Department of Education. (1994). *Goals 2000: A World-Class Education for Every Child*. Washington, D.C.: Department of Education.
15. White, C. J., Sakiestewa, N., & Shelley, C. (1998, Autumn). TRIO: The Unwritten Legacy. *Journal of Negro Education*, 67(4), 444-454

Юлія КОЛОДІЙЧУК,

orcid.org/0000-0001-5938-8685

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри психології та соціальної роботи

Одеського національного політехнічного університету

(Одеса, Україна) ylala_v@ukr.net

Аліна СЕМЕНКОВА,

orcid.org/0000-0002-1876-3677

старший викладач кафедри психології та соціальної роботи

Одеського національного політехнічного університету

(Одеса, Україна) a.semenkova@rambler.ru

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА У ВИРІШЕННІ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ПРОБЛЕМ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

У статті розкривається сутність соціального підприємництва та його вплив на вирішення соціально-економічних проблем вразливих категорій населення. Зокрема, висвітлено мету, цінність та соціально-значущі завдання соціального підприємництва. Визначено специфіку діяльності таких підприємств, яка полягає в безкорисливій допомозі суспільству заради досягнення конкретної соціальної мети. Проаналізовано відмінність між комерційним і соціальним підприємствами. Схарактеризовано позитивні результати діяльності соціальних підприємств, а саме: залучення небайдужих громадян до участі у соціальних ініціативах на волонтерських засадах, об'єднання громад навколо соціальних проблем; зниження навантаження на місцеві бюджети у вирішенні соціальних проблем; працевлаштування незахищених верств населення, забезпечуючи їх корисною суспільною роботою; поява інноваційних видів соціальних послуг, які зазвичай залишаються поза увагою звичайного бізнесу у зв'язку з малопробитковістю, непопулярністю тощо.

Вказано міжнародні організації та фонди, що займаються розвитком, фінансуванням та популяризацією соціального підприємництва. Серед них є організації, для яких підтримка соціального підприємництва є одним з напрямів діяльності (Western NIS Enterprise Fund, Відродження, Британська Рада), та ті, для яких розвиток і поширення цього підприємництва є основною метою діяльності (Skoll Foundation, The Social Enterprise Fund, UnLtd, Ashoka).

Досліджено сучасний стан та перспективи розвитку таких підприємств в Україні, а також перешкоди, що унеможливають їх інтенсивний розвиток. Запропоновано дії, впровадження яких сприятиме активізації інтересу до соціального підприємства, збільшить загальну зайнятість у регіонах, забезпечить зростання рівня взаємодовіри і взаємодії у суспільстві, а також модернізує та підвищить якість надання соціальних послуг особливо вразливим категоріям населення.

Ключові слова: *соціальне підприємництво, соціальне підприємство, соціально-економічні проблеми, соціальні послуги, вразливі категорії населення.*

Yuliia KOLODIYCHUK,

orcid.org/0000-0001-5938-8685

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work

of Odessa National Polytechnic University

(Odessa, Ukraine) ylala_v@ukr.net

Alina SEMENKOVA,

orcid.org/0000-0002-1876-3677

Senior Lecturer at the Department of Psychology and Social Work

of Odessa National Polytechnic University

(Odessa, Ukraine) a.semenkova@rambler.ru

THE ROLE OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN RESOLUTION SOCIO-ECONOMIC PROBLEMS OF VULNERABLE POPULATION CATEGORIES

The article reveals the essence of social entrepreneurship and its influence on solving socio-economic problems vulnerable population groups. The purpose, values and social tasks social entrepreneurship are highlighted. The specifics of the activities enterprises, which consists in selfless assistance to society for the achievement

social goals. The difference between commercial and social enterprises was analyzed. Positive results activity social enterprises are characterized: the involvement concerned citizens to participate in social initiatives on a voluntary basis, uniting communities around social issues; reducing the burden on local budgets in solving social problems; the employment vulnerable people, providing them with useful public work; the emergence of innovative types of social services, which are usually ignored ordinary business in connection with unpopularity.

International organizations and funds engaged in the development, financing and promotion social entrepreneurship. Organizations which support social entrepreneurship is one of the activities (Western NIS Enterprise Fund, Renaissance, British Council) and those for which the development and distribution of this business is the primary purpose of the business (Skoll Foundation, The Social Enterprise Fund, UnLtd, Ashoka).

The current state and prospects development of social enterprises in Ukraine are investigated and obstacles which preventing their intensive development. Actions have been suggested, the implementation of which will promote the interest in social entrepreneurship, increase overall employment in the regions and level mutual trust and engagement in society, upgrading and improving the quality of social service delivery to particularly vulnerable people.

Key words: *social entrepreneurship, social enterprise, socio-economic problems, social services, vulnerable population categories.*

Постановка проблеми. Соціальне підприємство є визнаним у світі специфічним видом підприємництва, що спрямоване на створення соціальних та економічних благ. Ідея вирішувати соціальні проблеми підприємницькими методами набула популярності по всій Європі та наразі завойовує увагу українського суспільства. Особливої актуальності вона набуває на тлі багатьох соціально-економічних проблем, які потребують негайного вирішення, таких як: дефіцит фінансових ресурсів держави; інтенсивна інфляція; низький рівень заробітної плати, пенсій, соціальної допомоги; військові дії на сході країни; поява значної кількості вразливих категорій населення; зростання соціальної асиметрії; збільшення ризиків соціальних конфліктів тощо. Зазначені проблеми є наслідком неспроможності наявних державних механізмів здебільшого ефективно їх розв'язувати, що й зумовлює активізацію розвитку соціального підприємництва в Україні та пошук нових форм організації надання соціальних послуг населенню з метою покращення якості життя.

Аналіз досліджень. Вітчизняними та зарубіжними науковцями проведено чимало досліджень феномену соціального підприємництва, аспектів його функціонування і умов розвитку (А. Андрущенко, З. Галушка, І. Кіреєва, І. Салій, О. Сандакова, К. Смаглій, Б. Дрейтон, Дж. Майр, І. Марті, А. П. Дж. Мерфі, Дж. Макклург та ін). Зокрема, проаналізовано організаційні механізми розвитку соціальних підприємств в Україні (А. Свинчук, С. Соболю); проблеми розвитку соціального підприємництва (О. Грішнова, Г. Давидовська, М. Наумова, Г. Міщик). Незважаючи на наявний науковий доробок з цієї проблематики, слід зазначити, що в нашій країні інститут соціального підприємництва все ще знаходиться на початковому етапі розвитку, і поняття «соціальне підпри-

ємництво» не має широкого розповсюдження та реальних важелів впливу в соціально-економічній сфері.

Метою статті є дослідження феномену соціального підприємництва та окреслення його ролі у вирішенні соціально-економічних проблем вразливих категорій населення.

Виклад основного матеріалу. У довідковій літературі поняття «соціальне підприємство» визначається як бізнес-організація, пріоритетна мета якої полягає у вирішенні соціальних проблем різних категорій населення; підприємницька діяльність, що спрямована на реінвестування, тобто перенаправлення отриманих фінансів на вироблення нових товарів чи послуг, створення робочих місць, розбудову інфраструктури тощо; заснована на самоокупній основі господарська діяльність із виробництва соціально значущого продукту або послуги із застосуванням інноваційних рішень для вирішення суспільної проблеми (Свинчук, Корнецький, 2017: 13). Соціальне підприємство допомагає частково вирішувати проблеми неспроможності бюджетів різних рівнів у фінансовій підтримці найбільш вразливих категорій населення, і його діяльність є особливо важливою в умовах економічної кризи, викликаній різними чинниками ендогенного і екзогенного характеру. Більшість джерел фінансування соціальних підприємств становлять власні кошти засновників, міжнародні гранти, допомога меценатів, державні кредити на розвиток бізнесу та підприємництва (Спреклі, 2011: 5).

На відміну від традиційних комерційних підприємств, зацікавлених в отриманні надприбутку (власного збагачення), соціальні – безкорисливо допомагають суспільству заради досягнення конкретної соціальної мети. Під час формулювання соціальної мети важливо враховувати три важливих компонента: наявну соціальну проблему,

яку підприємство прагне вирішити; асортимент товарів і послуг, які вироблятимуться та надаватимуться підприємством; категорію цільових груп споживачів (діяльність може бути орієнтована на безхатченків, вихованців інтернатів, осіб з функціональними обмеженнями тощо).

Основна відмінність між комерційним і соціальним підприємствами полягає у цінності, що виробляється. У разі комерційного підприємства це ринкова цінність, яка може бути виражена в категоріях доходу та прибутку. Натомість цінністю соціального підприємства є створення та надання соціального блага найменш захищеним верствам населення, що не мають фінансових ресурсів або політичних важелів для досягнення такого блага власними силами.

Зарубіжні автори (David Bornstein, Susan Davis) книги «Соціальне підприємництво: що потрібно знати кожному?» («Social Entrepreneurship: What Everyone Needs to Know?») зазначають, що не варто радикально розділяти соціальне та комерційне підприємництво і, відповідно, підприємців, оскільки і ті, й інші створюють робочі місця та задовольняють певні споживчі потреби, а отже – виконують соціальні функції (Bornstein, Davis, 2010: 24). З погляду підприємницької діяльності соціальні підприємці та бізнес-підприємці є дуже схожими, адже обидвом притаманна фінансова самостійність, ініціативність, інноваційність, масштабність, ризиковий характер, ведення політики маркетингу. Однак соціальному підприємству притаманні і специфічні риси, зокрема: пріоритетність соціальної мети, реінвестування прибутку у розвиток соціального підприємства, прозорість діяльності та публічна звітність. Необхідним елементом соціального підприємництва є місія організації, де чітко зазначається, яку соціальну цінність буде генерувати підприємство, а також вимір цієї цінності (Смаль, Кокоть, 2017: 11).

До соціально-значущих завдань соціального підприємництва відносять: працевлаштування вразливих груп населення (ветеранів АТО, внутрішньо переміщених осіб, мешканців сільської місцевості, людей пенсійного віку, багатодітних матерів, реабілітованих хімічно залежних, колишніх ув'язнених, інвалідів, ВІЛ-позитивних осіб); підтримка соціальних, культурних, спортивних заходів / проектів, благодійних організацій; спрямування частини (не менше 30%) або всього прибутку на окремі види послуг для соціально вразливих груп населення.

Позитивними результатами діяльності соціальних підприємств є:

– залучення небайдужих громадян до участі у соціальних ініціативах на волонтерських засадах, об'єднання громад навколо соціальних проблем;

– поява інноваційних видів соціальних послуг, які зазвичай залишаються поза увагою звичайного бізнесу у зв'язку з малоприбутковістю, непопулярністю;

– допомога у подоланні соціальної ізольованості – зокрема, працевлаштування незахищених верств населення шляхом забезпечення їх корисною суспільною роботою;

– зниження навантаження на місцеві бюджети у вирішенні соціальних проблем (актуально в умовах хронічного дефіциту бюджетних коштів).

– переважання соціальної місії над комерційною;

– відродження сільських та міських територій, поліпшення їх соціальної інфраструктури;

– збагачення професійного досвіду людей, які працюють у соціальних підприємствах і не мають належної професійної підготовки, задля подальшого працевлаштування і конкурентоспроможності в сучасних ринкових умовах.

Соціальне підприємництво є специфічною діяльністю, яка знаходиться на перетині трьох секторів національної економіки: державного, бізнес та третього сектору. Так, державні організації здійснюють комерціалізацію своєї діяльності з надання соціальних послуг (наприклад, державні медичні заклади, державні університети). Суб'єкти бізнес-сектору дотримуються концепції корпоративної соціальної відповідальності. Неприбуткові організації третього сектору з метою пошуку додаткових джерел фінансування започатковують і реалізують підприємницькі комерційні проекти. Взаємодія трьох секторів знаходить відображення у залученні волонтерів до реалізації державних соціальних програм, наданні спонсорської допомоги громадським організаціям, сприянні розвитку соціального партнерства (Свинчук, Корнецький, 2017: 16).

Наразі в Україні формується «нова хвиля соціальних підприємств». За оцінками експертів таких підприємств налічується близько 700 (з яких 290 створені громадськими організаціями осіб з інвалідністю), діяльність яких налічує від 1-го до 10-ти років. Статистичні дані, наведені в каталозі соціальних підприємств України, що був створений в 2017 році, не відображають достеменно кількість підприємств, оскільки реєстрація в ньому була добровільною, а не обов'язковою. Нинішня поява таких підприємств спричинена не лише складними соціально-політичними та економічними обставинами в країні, але й зумовлена

ініціативами лідерів, які бажають впроваджувати комерційну діяльність соціального характеру. Тобто соціальне підприємництво дає можливість будь-яким особам, громадам, командам завдяки соціально-підприємницькій діяльності зробити вклад у розбудову суспільного блага, стати рушійною силою позитивних змін у секторі громадських та благодійних організацій.

Слід зазначити, що в Україні дотепер не прийняте законодавство, яке б регулювало діяльність саме соціального підприємництва. Законопроекти щодо регулювання соціальних підприємств виносилися на розгляд Верховної Ради України двічі: у 2013 та 2015 роках, але не були ратифіковані. Тоді як законодавство багатьох країн Європи (Великобританія, Германія, Данія, Норвегія, Люксембург, Франція, Швейцарія) на державному рівні передбачає певні критерії для соціальних підприємств, а також різні пільги та додаткові умови.

Для прикладу, у Данії з ініціативи міністерства праці парламент ратифікував «Акт реєстрації соціальних підприємств». Така дія уряду дозволила соціальним підприємствам набути статусу офіційно зареєстрованих та отримати доступ до державних програм фінансування, підтримки і розвитку. У Великобританії налічується близько 70 000 соціальних підприємств, внесок в економіку яких оцінюють у 24 млрд фунтів стерлінгів та на яких працює майже 1 млн осіб. У Німеччині нараховується 100 тис. соціальних підприємств, у діяльності яких задіяно 2,5 млн працівників.

Розвитком, фінансуванням та популяризацією соціального підприємництва займаються такі міжнародні організації та фонди, як: Western NIS Enterprise Fund (США), Skoll Foundation (США), The Social Enterprise Fund (Канада), UnLtd (Велика Британія), Ashoka (США), Відродження (Україна), Британська Рада (Велика Британія) та інші. Серед них є організації, для яких підтримка соціального підприємництва є одним з напрямів діяльності (Western NIS Enterprise Fund, Відродження, Британська Рада), та ті, для яких розвиток і поширення цього підприємництва є основною метою діяльності (Skoll Foundation, The Social Enterprise Fund, UnLtd, Ashoka) (Матвієнко-Біляєва, 2016: 391).

Перспективи розвитку соціального підприємництва в Україні беззаперечно є, але паралельно є багато перешкод, що гальмують його. Це монополізація галузей економіки, фінансування соціаль-

ної сфери за залишковим принципом, залежність від грантів, недостатня підтримка з боку держави малого і середнього бізнесу, корупція, відсутність статусу «соціальне підприємство» у законодавстві, а також споживацьке ставлення та байдужість деякої частини населення до усього, ще не стосується кожного особисто.

Незважаючи на складнощі та обмеження, в Україні працюють такі успішні соціальні підприємства, як: медичний реабілітаційний центр «Здоров'я» з Новоозовська, який надає суттєві знижки на лікування і реабілітацію хворих із малозабезпечених сімей; пекарня «Горіховий дім» у Львові направляє 40% прибутку на соціальні проекти, зокрема, на утримання Центру інтегральної опіки для жінок, які опинилися у кризових ситуаціях; Білоцерківське учбово-виробниче підприємство Українського товариства сліпих, на якому більше 50% працівників – це особи з інвалідністю.

Висновки. Діяльність наявних соціальних підприємств засвідчує, що є багато великодушних людей, які прагнуть допомагати іншим і в міру своїх можливостей здійснюють це. Проте вони потребують всебічної підтримки, а отже, пріоритетні дії уряду повинні бути спрямовані на:

- розроблення нормативно-правового забезпечення розвитку соціального підприємництва в Україні;
- надання методологічної та практичної допомоги щодо створення та пошуку джерел фінансування соціальних підприємств;
- сприяння висвітленню їх діяльності у ЗМІ, проведення тематичних публічних заходів щодо популяризації такого виду підприємництва;
- запровадження у закладах вищої освіти начальної дисципліни «Соціальне підприємництво» з метою формування у студентів системи спеціальних знань у сфері організування та розвитку соціальних підприємницьких ініціатив, набуття умінь планування, аналізу та реалізації соціальних підприємницьких проектів.

Впровадження вищезазначених дій сприятиме активізації інтересу до соціального підприємництва, збільшить загальну зайнятість у регіонах, забезпечить зростання рівня взаємодовіри і взаємодії у суспільстві, а також модернізує та підвищить якість надання соціальних послуг особливо вразливим категоріям населення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соціальне підприємництво: від ідеї до суспільних змін / посібник : [Свинчук А. А., Корнецький А. О., Гончарова М. А., Назарук В. Я., Гусак Н. Є., Туманова А. А.]. Київ : ТОВ «ВІ ЕН ЕЙ», 2017. 188 с.

2. Спреклі Ф. Курс планування соціального підприємництва. Практичне керівництво для проведення та написання дослідження для подальшого створення соціального підприємства. Вид-во: Фонд Британської ради, 2011. 68 с.
3. Матвієнко-Біляєва Г.Л. Розвиток та становлення соціального підприємництва та соціальної відповідальності в сучасних умовах. *Науково-практичний журнал «Економіка і суспільство»*. 2016. № 7. С. 390–394.
4. «Що слід знати про соціальне підприємництво» / посібник: [В. Смал, В. Кокоть, упорядник О. Кучеренко]. Київ : Проект «Промінь», 2017. 58 с.
5. Bornstein D., Davis S. *Social Entrepreneurship: What Everyone Needs to Know?* Oxford University Press. Kindle Edition, 2010. 41с.

REFERENCES

1. Sotsialne pidpriemnytstvo: vid idei do suspilnykh zmin [Social entrepreneurship: from idea to social change] / posibnyk: [Svynchuk A.A., Kornetskyi A.O., Honcharova M.A., Nazaruk V.Ya., Husak N.Ye., Tumanova A.A.]. Kyiv : TOV «VI EN EI», 2017. 188 [in Ukrainian].
2. Sprekli F. Kurs planuvannia sotsialnoho pidpriemnytstva [Course planning for political entrepreneurship] Praktychne kerivnytstvo dlia provedennia ta napysannia doslidzhennia dlia podalshoho ctvorennia sotsialnoho pidpriemstva. Vyd-vo: Fond Brytansoi rady, 2011. 68 [in Ukrainian].
3. Matviienko-Biliaieva H.L. Rozvytok ta stanovlennia sotsialnoho pidpriemnytstva ta sotsialnoi vidpovidalnosti v suchasnykh umovakh [Development social entrepreneurship and social responsibility in modern conditions] Naukovo-praktychnyi zhurnal “Ekonomika i suspilstvo”. 2016. №7. 390–394 [in Ukrainian].
4. “Shcho slid znaty pro sotsialne pidpriemnytstvo” [“What you need to know about social entrepreneurship”] / posibnyk: [V. Smal, V. Kokot, uporiadnyk O. Kucherenko]. Kyiv : Proekt “Promin”, 2017. 58 [in Ukrainian].
5. Bornstein D., Davis S. *Social Entrepreneurship: What Everyone Needs to Know?* Oxford University Press. Kindle Edition, 2010. S. 41 [in English].

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208667>**Yuliia KOPOCHYNSKA,***orcid.org/0000-0001-5018-3747*

*Candidate at Science in Physical Education and Sports,
Associate Professor of the Department of Biosafety and Human Health
of National Technical University of Ukraine "Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) youliaco@ukr.net*

DETERMINATION OF CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

The purpose of the article is to determine the criteria, indicators and levels of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy. Conducted theoretical analysis of scientific and methodological literature and own teaching experience allows us to determine the following criteria for the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy, as cognitive, motivational-value, active communicative and emotional-empathic, which can be based on advanced and higher. The division at the level is conditional, but in our view, it most accurately reflects the dynamics of formation and structure of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. It is established that the degree of detection of a criterion is expressed through indicators – quantitative characteristics of phenomena and processes that allow to conclude their state in dynamics. The description of indicators and levels of each criterion is given. According to the results of the study, it is established that the criteria for the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are cognitive, motivational-value, active communicative and emotional-empathic, which can be formed at three levels: basic, advanced. It also describes different formations, namely, basic, higher, advanced, professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. The higher level of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy is defined, which is determined by the completeness, depth of knowledge of students about their professional rights and responsibilities; a clear understanding of the principles of scientific evidence, modern methods of information search, work with library and information resources; understanding and acceptance of the peculiarities of using methods and means of physical therapy, ergotherapy. Features of the basic and advanced levels are also given.

Key words: *professional identity, formation of professional identity, criteria for evaluation of professional identity, training.*

Юлія КОПОЧИНСЬКА,*orcid.org/0000-0001-5018-3747,*

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) youliaco@ukr.net*

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

Метою статті є – визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Проведений теоретичний аналіз науково-методичної літератури та власний викладацький досвід дозволяє визначити такі критерії сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, комунікативний та емоційно-емпатійний. Ці критерії можуть бути сформовані на трьох рівнях: базовому, просунутому і вищому. Поділ на рівні умовний, але, на наш погляд, найбільш точно відображає динаміку формування та структуру професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Встановлено, що ступінь виявлення критерію виражається через показники – кількісні характеристики явищ і процесів, які дають змогу дійти висновку про їх стан у динаміці. Наведена характеристика показників та рівнів кожного критерію. Також охарактеризовані різні рівні сформованості, а саме базовий, вищий, просунутий, професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Охарактеризовано вищий рівень сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, що визначається повнотою, глибиною знань студентів щодо своїх професійних прав та обов'язків; яскраво вираженим розумінням принципів науково-дослідницької практики, сучасних методів пошуку інформації, роботи з бібліотечними та інформаційними ресурсами; розумінням та прийняттям особливостей використання методів і засобів фізичної терапії, ерготерапії. Також наведені особливості базового та просунутого рівнів.

Ключові слова: *професійна ідентичність, сформованість професійної ідентичності, критерії оцінки професійної ідентичності, професійна підготовка.*

Statement of the problem. In the educational policy of the XXI century there are innovative processes that fundamentally modify the whole system of national education. These processes create the opportunity for innovations, requiring changes in the content of education itself and ways of organizing the educational process of specialists in physical therapy, ergotherapy, ergotherapy.

The current situation in the labor market in Ukraine, responding to the various transformations in the socio-economic life of the country, reformation and modernization in the field of health care, places increasingly stringent requirements on the specialist in physical therapy, ergotherapy, quality of his professional activity and recruitment qualification characteristics, demanding competitive advantages in the labor market. Today, the social and state need for the training of competitive specialists in the field of physical therapy, ergotherapy, with fully developed personal, strong-willed and professional qualities are fully recognized, as evidenced by the normative acts of the Ministry of Health and the Ministry of Health and Science (Dmitriieva and Kopochynska, 2019).

Among the main tasks of professional training of specialists at the current stage of development of education in Ukraine is the formation of a person who can creatively, consciously, independently determine the purpose of his future activity, capable of self-regulation, which will ensure the achievement of this goal. Topical issues related to the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

So, now it is important to determine the criteria, indicators and levels of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Research analysis. Studying the theoretical aspect of defining criteria, we are convinced that researchers from different perspectives come to understand and interpret this concept. It is defined as "level", "indicator", "parameter", "sign".

According to the definition given in the Great Interpretative Dictionary of Modern Ukrainian, "the criterion is the basis for assessing, defining or classifying something, the measure" (Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian, 2004: 588).

The degree of criterion detection is expressed through indicators – quantitative characteristics of phenomena and processes that make it possible to conclude their state in dynamics (Strelnikov, 2003). A criterion is a broader concept than a metric, so it is possible that there is a metric for one criterion.

Researchers understand the concept of "indicator" as a sign that enables one to identify the most important

aspects of pedagogical activity and to evaluate them adequately. Among the aspects are procedural ones that reveal the outside of the educational process (professional actions, skills of teachers and students), its internal features (motives, assessments, result of activity) (Kuzmina, 2012).

Purpose of the article – determine the criteria, indicators and levels of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Presenting main material. Conducted theoretical analysis of scientific and methodological literature and own teaching experience (Kopochynska, 2017) allows us to determine the following criteria for the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy, as cognitive, motivational-value, active communicative and emotional-empathic, which can be based on advanced and higher. The division at the level is conditional, but in our view, it most accurately reflects the dynamics of formation and structure of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

Consider the criteria for professional identity that we have highlighted.

The cognitive criterion of the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy reflects the degree of theoretical awareness of the future specialist in the field of professional activity.

Indicators of the cognitive criterion of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy are completeness, depth and scientific knowledge of their professional rights and responsibilities, principles of scientific and evidentiary practice, modern methods of information search, work with library and information resources, especially and physical therapy, ergotherapy.

The motivational-value criterion implies the awareness of future specialists in physical therapy, the ergotherapy of the social significance of the profession, the ability to positively motivate to perform professional activity and a certain level of acceptance of responsibility for one's life, professional activity and congruence of personal values with professional ones.

Indicators of motivational value criterion of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy are positive motivation for performing professional activity, interest and need for self-improvement, understanding of the value of profession in health care, high level of taking responsibility for one's profession successes and failures, absence of contradictions between personal and professional values.

The activity criterion involves understanding competence as an integral part of professional identity. We propose to consider the activity criterion as a subjective representation of the future specialist in physical therapy, ergotherapy about their readiness to work in one or another area of professional activity. This criterion reflects attitudes toward specific activities and patient / client categories that result in self-expression.

Indicators of the active criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are the ability to apply and adhere to moral standards, professional ethics, obtain the consent of the patient / client, or guardians to conduct physical therapy measures, ergotherapy; ability to consider factors that may affect communication effectiveness, use open and closed questions, identify and interpret non-verbal communication signals, communicate professionally and clearly with patients / clients, carers, family members, loved ones and all participants in the rehabilitation process; critically analyze existing rehabilitation practices based on current scientific evidence; apply knowledge in practice, solve complex problems and problems that arise in professional activity.

The communicative criterion involves the diagnosis of the ability of future specialists in physical therapy, ergotherapy to establish effective relationships with the patient according to his condition and diagnosis, as well as to the implementation of fruitful cooperation with members of the multidisciplinary team. In general, none of the functions of a specialist in physical therapy can be realized outside of his interaction and communication with patients, that is, in the professional activity of communication is a universal category.

Indicators of the communicative criterion of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy are:

- systematic contacting by students to clarify professional issues;
- owning ways to establish, maintain and terminate communication contacts;
- the ability to use the acquired knowledge and skills in the culture of communication in the process of analyzing various professional situations and activities.

Emotional-empathic criterion involves diagnostics of the ability of future specialists in physical therapy, ergotherapy to overcome various emotional, extreme, stress related to professional activity, as well as the readiness of the future specialist for active interaction, communication, interpenetration into one another compassion, that is, puts participants' positions in

conformity with the psychological patterns of subject-subject interaction.

Indicators of the emotional-empathic criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are:

- positive attitude towards vocational training and professional career;
- adequate assessment of oneself as a subject of educational and professional activity;
- formed value orientations.
- the ability to choose the means of self- and inter-regulation in the process of interpersonal interaction;
- the ability of the individual to experience the emotions that another individual experiences while interacting with them;
- understanding another person through the emotional "feeling" of their experience.

We characterize the levels (basic, higher, advanced) of the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

The basic level ("performer") of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy is characterized by the presence of students' perceptions of their professional rights and responsibilities; lack of understanding of the principles of scientific and evidentiary practice, modern methods of information search, work with library and information resources; adoption of the peculiarities of the use of methods and means of physical therapy, ergotherapy. Students have a low ability to preserve and multiply moral, cultural, scientific values and achievements of society on the basis of understanding of history and patterns of development of the subject area, its place in the general system of knowledge about nature and society and in the development of society, technology and technology, to use different types and motor activity for active rest and healthy living. There is a basic understanding of the subject area and an understanding of professional activity, acceptance of basic humanistic values and the need to act on the basis of ethical considerations (motives). Future specialists are able to apply and adhere to moral standards, professional ethics, obtain the consent of the patient / client, or guardians for physical therapy, ergotherapy; Communicate professionally and clearly with patients / clients, carers, family members, loved ones and all participants in the rehabilitation process. There is no ability to analyze existing rehabilitation practices based on current scientific data. There is a lack of willingness on the part of students to systematically establish contacts to clarify professional issues; three difficulties in establishing, maintaining and terminating communications; lack of understanding of the acquired knowledge and

skills in the culture of communication in the process of analyzing various professional situations and activities. There is no desire for students to build a professional career; lack of adequate assessment of oneself as a subject of educational activity; lack of ability to choose the means of self-regulation and inter-regulation in the process of interpersonal interaction; lack of an individual's ability to experience emotions that another person experiences while interacting with them; lack of ability to understand another person through the emotional "feeling" of their experience.

The advanced level ("specialist") of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy is characterized by the students' understanding and acceptance of their professional rights and responsibilities; a strong understanding of the principles of scientific evidence, modern methods of information retrieval, work with library and information resources; adoption of the peculiarities of the use of methods and means of physical therapy, ergotherapy. Expressed ability to preserve and multiply moral, cultural, scientific values and achievements of the society on the basis of understanding of the history and patterns of development of the subject area, its place in the general system of knowledge about nature and society and in the development of society, technology and technology, use different types and forms of motor activity for active rest and healthy living. There is a strong understanding of the subject area and an understanding of professional activity, understanding and acceptance of basic humanistic values and the need to act on the basis of ethical considerations (motives). Students are ready to apply and adhere to moral standards, professional ethics, obtain the consent of the patient / client, or guardians for physical therapy, ergotherapy; available skills to communicate professionally and clearly with patients / clients, carers, family members, loved ones and all participants in the rehabilitation process; able to analyze existing rehabilitation practices based on current scientific data; apply knowledge in practice, solve complex problems and problems that arise in professional activity. There are difficulties in systematically establishing contacts to clarify professional issues; free ownership of ways to establish, maintain and terminate communication; the ability to use the acquired knowledge and skills in the culture of communication in the process of analyzing various professional situations and activities. Students have a positive attitude towards vocational training and professional careers; adequate assessment of oneself as a subject of educational and professional activity;

formed value orientations. There are difficulties in choosing the means of self-regulation and inter-regulation in the process of interpersonal interaction.

Higher level ("leader") of professional identity formation of future specialists in physical therapy, ergotherapy is characterized by completeness, depth of students' knowledge about their professional rights and responsibilities; a clear understanding of the principles of scientific evidence, modern methods of information search, work with library and information resources; understanding and acceptance of the peculiarities of using methods and means of physical therapy, ergotherapy. The ability to preserve and multiply moral, cultural, scientific values and achievements of the society on the basis of understanding of history and patterns of development of the subject area, its place in the general system of knowledge about the nature and society and in the development of society, technology and technologies, use different types and forms of motor activities for outdoor activities and healthy lifestyles. There is a strong understanding of the subject area and understanding of professional activity, understanding and acceptance of basic humanistic values and the need to act on the basis of ethical considerations (motives). Also, this level is characterized by the ability to apply and adhere to moral standards, professional ethics, obtain the consent of the patient / client, or guardians for physical therapy, ergotherapy; consider factors that may affect communication effectiveness, use open and closed questions, identify and interpret non-verbal communication signals, communicate professionally and clearly with patients / clients, carers, family members, loved ones and all participants in the rehabilitation process; critically analyze existing rehabilitation practices based on current scientific evidence; apply knowledge in practice, solve complex problems and problems that arise in professional activity. There is a willingness on the part of students to systematically establish contacts to clarify professional issues; free ownership of ways to establish, maintain and terminate communications; the ability to use the acquired knowledge and skills in the culture of communication in the process of analyzing various professional situations and activities. Future professionals have a positive attitude towards vocational training and careers; adequate assessment of oneself as a subject of educational and professional activity; formed value orientations; they are able to choose the means of self-regulation and inter-regulation in the process of interpersonal interaction; capable of simultaneously experiencing the emotions that another individual experiences while communicating with them, as

well as understanding another person through the emotional “feeling” of their experiences.

Conclusions. According to the results of the study, it is established that the criteria for the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are cognitive, motivational-value, active communicative and emotional-empathic, which can be formed at three levels: basic,

advanced. It also describes different formations, namely, basic, higher, advanced, professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

A promising issue for further research is the problem of improving the vocational education system, which will increase the level of professional identity of future physical therapists and ergotherapists.

BIBLIOGRAPHY

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В.Т. Бусол. Київ : Перун, 2004. 1440 с.
2. Дмитрієва Н.С., Копочинська Ю.В. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії як фактор підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 79(3). С. 105–110. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19
3. Копочинська Ю.В. Теоретико-методологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 387–391.
4. Кузьміна І.П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. Вип. 1. С. 102–106.
5. Стрельников В.Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості. Нові технології навчання: наук.-метод, зб. Київ : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. Вип. 35. С. 243–250.

REFERENCES

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian] / compiler and editor-in-chief V. T. Busol. Kyiv : Perun, 2004. 1440 p. [in Ukrainian].
2. Dmitriiieva, N. S., Kopychynska, Yu. V., 2019. Formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii yak faktor pidvyshchennia yikh konkurentospromozhnosti [Formation of the Professional Identity of Future Physical Therapy Specialists as a Factor for Increasing their Competitiveness]. *Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedagogichni nauky*, 2019, 79(3), pp. 105-110. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19 [in Ukrainian].
3. Kopychynska, Yu. V. Teoretyko-metodolohichni aspekty formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii [Theoretical and methodological aspects of forming the professional identity of future specialists in physical rehabilitation]. *Molodyi vchenyi*, 2017, 12 (52), pp. 387–391. [in Ukrainian].
4. Kuzmina I. P. Profesiina identychnist maibutnikh fakhivtsiv [Professional identity of future specialists]. *Visnyk NTUU “KPI”. Filosofii. Psykholohii. Pedagogika*, 2012, 1, pp. 102–106. [in Ukrainian].
5. Strelnikov V. Yu. Kryterii tekhnolohii navchannia, oriietovanykh na rozvytok osobystosti [Criteria for learning technologies oriented to the development of personality]. *Novi tekhnolohii navchannia: nauk.-metod, zb.* Kyiv: Nauk.-metod. tsentr vyshchoi osvity, 2003, 35, pp. 243–250. [in Ukrainian].

Ганна КОРИННА,

orchid.org/0000-0001-8327-0951

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

(Суми, Україна) annkorinna@gmail.com

Олена ГОНЧАРЕНКО,

orchid.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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

У статті порушено проблему підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах гендерного підходу. Метою статті стало обґрунтування підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах гендерного підходу задля їхньої ефективної професійної діяльності. Проаналізовано та теоретично обґрунтовано теоретичні основи, особливості й специфіку підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в закладах вищої освіти. У статті були використані теоретичні методи дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти та питання гендерного підходу; узагальнення отриманих даних.

На основі теоретичного аналізу аргументовано думку про те, що підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти реалізується в освітньому процесі як динамічна та саморозвиваюча система, яка містить відповідні складові компоненти: зміст підготовки; педагог як організатор освітнього процесу; педагогічний інструментарій та суб'єкт навчання. Окрім того, визначено, що підготовка майбутніх соціальних працівників є процесом активного засвоєння студентами знань, умінь і навичок, а також це система різноманітних заходів, зорієнтованих на особистісний розвиток студента.

На основі наукової літератури авторами проаналізовано питання гендерного підходу як інноваційної методологічної основи оптимізації процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до ефективної практичної соціальної роботи. Визначено, що послідовна інтеграція гендерного підходу в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти призводить до інституалізації нового – гендерного компонента змісту вищої освіти. Досліджена проблема підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах гендерного підходу відкриває перспективи для визначення змісту, форм і методів такої підготовки до професійної діяльності в майбутньому.

Ключові слова: підготовка, заклад вищої освіти, майбутні соціальні працівники, гендерний підхід.

Hanna KORINNA,

orchid.org/0000-0001-8327-0951

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activity

of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) annakorinna@ukr.net

Olena HONCHARENKO,

orchid.org/0000-0002-5866-6839

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activity

of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) golowko.elena@gmail.com

PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES ON THE BASIS OF GENDER APPROACH

The article addresses the problem of preparing future social workers for professional activity based on the gender approach. Theoretical foundations, peculiarities and specifics of preparation of future social workers for professional activity in higher education institutions have been identified and theoretically substantiated. The article used a set of

methods: analysis of scientific literature on the problem of training social workers in higher education institutions and the issue of gender approach to specialist training; generalization of the received data. Based on theoretical analysis, it is grounded that the training of future social workers in higher education institutions is realized in the educational process as a dynamic and self-developing system, which includes the relevant components: training content, teacher as organizer of educational process, pedagogical tools act of learning.

The authors analyze the gender approach as an innovative methodological basis for optimizing the process of preparing future social workers for effective practical social work on the basis of scientific literature. It is determined that the gender approach in education is one of the components of a personality-oriented approach to education and upbringing of a person, takes into account his/her individual peculiarities in accordance with gender and assumes on this basis the choice of content, forms and methods of education and upbringing, creation of developmental educational environment. It is also determined by the authors the consistent integration of the gender approach into the vocational training system of future social workers in higher education institutions leads to the institutionalization of a new – gender component of the content of higher education. However, this question does not exhaust all aspects of the problem, the prospect of further research – definition of content, forms and methods of professional training of social workers for professional activity on the basis of gender approach.

Key words: training, higher education institution, future social workers, gender approach.

Постановка проблеми. Сучасні глобалізаційні й інтеграційні процеси, радикальні соціально-економічні трансформації суттєво впливають на характер соціальних відносин у суспільстві і призводять не лише до накопичення позитивного громадського досвіду, а й до появи нових соціальних проблем усіх категорій населення. Світова економічна та політична криза, внутрішньонаціональні конфлікти, війни й етнічні проблеми зумовлюють пошук ефективних засобів соціального захисту населення як гарантії задоволення потреб, інтересів та прав особистості. Зміна структури зайнятості на ринку праці, демографічний спад, інтенсивні міграційні процеси, збільшення кількості учасників бойових дій та переселенців – комплекс проблем, з якими зіткнулася сьогодні Україна і які першочергово повинні вирішувати фахівці із соціальної роботи. Таким чином, швидкі темпи зростання потреби в соціальному захисті населення виявили дві групи актуальних питань: оновлення інструментарію соціальної роботи та підготовка компетентних соціальних працівників, здатних успішно, продуктивно і результативно здійснювати свою професійну діяльність (Савицька, 2015: 3).

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що для системи вищої освіти пріоритетом стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти (Підлипняк, 2013: 33), оновлення змісту фахової підготовки соціальних працівників, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реаліза-

ції, врахування гендерного підходу до такої підготовки.

Отже, на сучасному етапі розвитку вищої освіти важливим компонентом підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у закладах вищої освіти є врахування гендерного підходу з метою оптимізації процесу формування готовності студентів на високому рівні застосовувати свої знання та уміння на практиці в майбутньому.

Аналіз досліджень. Цінним для нашого дослідження є погляди В. Адрущенко, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Корнєщук, В. Кременя, С. Сисоевої, які досліджували питання теорії і практики професійної освіти та проблеми її реформування. Відповідно до специфіки нашого дослідження суттєве значення мають праці О. Беспалько, В. Беха, А. Горілого, А. Капської, О. Карпенко, М. Лукашевича, І. Мельничук, І. Миговича, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семигіної, Л. Тюпті, Ю. Швалба, в яких представлені дослідження сутності змісту й особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вітчизняній системі освіти, а також теоретичні і практичні аспекти соціальної роботи.

Окрім того, слід зазначити, що окреслену проблему розкрито у роботах зарубіжних дослідників Л. Гуслякової, Ф. Сейбла, С. Тетерського, Є. Холостової, Б. Шапіро, Н. Шмельової.

Питання гендерного підходу до професійної підготовки студентів досліджувала О. Остапчук, зокрема, науковцем було визначено законодавчі акти, що регулюють питання професійної підготовки в контексті забезпечення гендерної рівності, проаналізовано основні положення гендерного підходу, розкрито специфіку його застосування у підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Проте розкриття сутності гендерного підходу як інноваційної методологічної основи підготовки

майбутніх соціальних працівників у напрямі формування їхньої готовності до професійної діяльності ще не була предметом спеціальних педагогічних досліджень.

Мета статті. На основі теоретичного аналізу наукової літератури обґрунтувати підготовку соціальних працівників на засадах гендерного підходу задля їхньої ефективної професійної діяльності в майбутньому.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки соціальних працівників в умовах закладів вищої освіти та питання гендерного підходу до підготовки фахівців; узагальнення отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. У час постійних суспільних трансформацій, втрати ціннісних орієнтирів та зростаючої кількості міжкультурних контактів постає соціального працівника як особистості, чия діяльність покликана гармонізувати всі сфери соціальної взаємодії, налагоджувати ефективну соціалізацію, інтеграцію в суспільство осіб, які цього потребують, набуває особливого значення. Саме тому останні десятиліття засвідчують зростання уваги наукової спільноти до постаті соціального працівника і його належної професійної підготовки. Соціальна допомога населенню – це відчутний засіб стабілізації людських потреб та суспільного життя, а також механізм підтримки окремої людини та групи людей (Рябова, 2016: 13).

В Україні професія «соціальний працівник» введена до класифікатора професій з 1990-х років. Кваліфікаційний рівень соціального працівника залежить не тільки від знань, умінь, навичок, а й від морального образу, який визначає його особистісні якості. Соціальний працівник повинен виробити для себе певну систему цінностей, яка має узгоджуватися із сутністю і змістом соціальної роботи, суспільними нормами і традиціями тощо. Окрім того, соціальний працівник має справляти приємне враження зовнішнім виглядом, старанністю у створенні умов для поліпшення самопочуття інших людей. Йому доводиться вступати у взаємовідносини з представниками різних соціальних груп і професій, впливати на інших. Тому він повинен дбати про позитивне ставлення до нього, про те, щоб бути зрозумілим (Чорна І. М., Чорний М. М., 2016).

У нашому суспільстві все гостріше постає питання підготовки фахівців соціальної сфери. Від рівня підготовки майбутніх соціальних працівників та від рівня професіоналізму, яким вони володіють, залежить ефективність усієї діяльності соціальних служб. Тому перед вітчизняною осві-

тою стоїть завдання підготовки фахівців з відповідним рівнем професіоналізму, позитивного ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію, компетентного фахівця (Рябова, 2016: 34).

Професійна підготовка студентів у вищій школі базується на ефективній побудові освітнього процесу, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю його професійного становлення, але й ефективністю особистісного зростання. Підготовка майбутнього фахівця у вищій школі реалізується у педагогічному процесі як відкрита, динамічна та саморозвиваюча система (цілісне утворення), що включає в себе такі складові компоненти: зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки (зміст підготовки розглядається як мета та результат фахової підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня); педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця; педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання; суб'єкт навчання як активний учасник навчальної діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності (Богініч, 2008).

Освітній процес у закладах вищої освіти повинен бути спрямований на формування особистості в процесі ступеневої підготовки майбутніх соціальних працівників, які опановують «фундаментальні соціально-гуманітарні та фахові знання, спроможні вирішувати професійні знання і водночас здатні до самоусвідомлення, саморозвитку, самовиховання і самовдосконалення, до розвитку, виховання й соціалізації підростаючих поколінь за інноваційними технологіями освіти в її різних ланках. Особливості майбутньої діяльності фахівця потребують не тільки обов'язкової фундаментальної психолого-педагогічної освіти, а й глибокої професійної компетентності, широкого соціально-морального розвитку, високої педагогічної культури, професійної майстерності й творчості, вміння бути самоефективним, займатися саморозвитком та самоосвітою» (Рогальська, 2012: 232).

Водночас не можна не зважати на той факт, що у сучасних закладах вищої освіти проводять ряд досліджень, щодо підвищення рівня професійної підготовки майбутніх соціальних працівників,

паралельно покращуючи рівень такої підготовки. Проте слід виділити й деякі питання, які залишаються поза увагою науковців, зокрема, в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників в закладах вищої освіти не завжди враховується гендерний підхід.

Гендерний підхід є новим методологічним інструментом аналізу і проектування особистісних змін, який ґрунтується на врахуванні «фактора статі» у змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії викладач – студентська група (Кікінеджи, 2011: 39).

Гендерний підхід, спираючись на визначення ООН, є «...процесом оцінки будь-якого заходу, що планується, з погляду його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівнях. Ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси та досвід жінок, як і чоловіків, мають стати невіддільним критерієм під час розробки загальної концепції, під час здійснення моніторингу й оцінки загальних напрямів діяльності і програм у політичних, економічних та суспільних сферах для того, щоб жінки, як і чоловіки, могли одержувати однакові можливості і шанси, а нерівність щоб ніколи не вкорінювалась» (Іващенко, 1998: 78–91).

Інтегрування гендерного підходу в національний освітній простір закріплюється чинною законодавчою базою, зокрема, Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків» (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.), де у розділі 5 статті 21 розкривається сутність гендерних ініціатив в освітній практиці таким чином: «Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, рівні умови оцінки знань; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків тощо» (Іващенко, 1998: 23–24).

І. Мунтян одним із перших в Україні запропонував інтегрувати гендерний підхід у професійну підготовку студентів закладів вищої освіти, зазначив, що «впровадження гендерного підходу потребує використання гендерного компонента змісту освіти, відповідних навчально-методичних засобів та комунікативних механізмів у поєднанні з професіоналізмом та майстерністю викладачів» (Самойленко, 2016: 458).

Інтеграція гендерного підходу в національну систему вищої освіти на сучасному етапі є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в

українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором. Тому, як абсолютно правомірно стверджує І. Мунтян, «уже зараз постає нагальна необхідність забезпечення гендерної рівності в нашому суспільстві, що вимагає нового світогляду, відповідно до якого стереотипне сприйняття жінок і чоловіків має бути замінено ідеєю розвитку їхнього особистісного потенціалу. Інтеграція гендерного підходу в сучасну вищу педагогічну освіту надасть реальну можливість майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг через кваліфіковане розуміння його сутності з повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації, незалежно від статі» (Мунтян, 2004: 3).

На думку вченого, гендерний підхід, в основі якого лежить розуміння гендера як соціальної статі, тобто складного соціокультурного конструкта, що містить у своєму складі відмінності в ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловіками і жінками, конструйованих суспільством, ґрунтується на розгляді чоловічого й жіночого не як природою заданих, а саме як культурно конструйованих соціальних статусів, соціальні досягнення яких не зумовлені їхніми біологічними особливостями (Мунтян, 2004: 16).

Провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного освітнього процесу О. Ільченко визначає такі: 1) гармонізацію статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності; 2) розкриття й аналітичне осмислення наявних відмінностей у вихованні хлопців і дівчат, упередженості у змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті загалом; 3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці; 4) корегування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації; 5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості; 6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин; 7) реконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень; 8) створення

моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно зорієнтованих стратегій гендерного виховання (Ільченко, 1998: 28).

Як засвідчив передовий педагогічний досвід вітчизняних закладів вищої освіти, розуміння сутності гендерного підходу як нової гуманістично зорієнтованої освітньої парадигми, що базується на визнанні цінності як чоловічої, так і жіночої особистості через подолання застарілих стереотипів у розумінні чоловічого та жіночого і надання широких можливостей для її самореалізації в усіх сферах життя та діяльності, сприяє посиленню гуманітарного складника не лише сучасної науки, але й вищої освіти. Інтеграція гендерного підходу може здійснюватися згідно з адміністративною або самодіяльною стратегією, досягаючи локального чи глобального масштабів. Причому послідовна інтеграція гендерного підходу в систему професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів закономірно призводить до інституалізації нового – гендерного компонента змісту вищої педагогічної освіти. Засвоєння останнього відкриває нові перспективи для усвідомлення кожним випускником та випускницею своїх потенційних можливостей і через це стає центром і рушійною силою розвитку їхньої особистості, її більш адекватного самовизначення щодо ролі та місця в суспільному виробництві, професійній кар'єрі і житті (Мутнян, 2004: 16–17).

Таким чином, гендерний підхід, на думку науковців, – це сутнісно новий, прогресивний напрям теоретичного пізнання та інтерпретації педагогічної дійсності, що передбачає насамперед «злам» традиційних стереотипів ієрархічності, дискримінації й асиметрії в навчально-виховному процесі. Як стверджує у цьому аспекті О. Ільченко, «новий механізм перетворення освітнього простору зорієнтований на формування гендерно чутливого, культурно-освітньо-виховного середовища, у якому з урахуванням гендерних особливостей кожного суб'єкта створені відповідні умови для гендерного виховання «моральності, розуму, волі» людини, формування гармонійної, емансипованої особистості з новим форматом егалітарного мислення, здатної до вільного самовизначення, максимальної самореалізації й повного самоствердження» (Ільченко, 1998: 28–29).

Інтегрувати гендерний підхід у професійну підготовку майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти означає – спроектувати, методично забезпечити й реалізувати практично

всі елементи нової гуманістично зорієнтованої освітньої технології, мета якої – формування професійно важливих якостей особистості майбутніх спеціалістів як нового покоління фахівців, здатних успішно розв'язувати завдання гендерної соціалізації (Мутнян, 2004: 17), вирішувати різні соціальні потреби та проблеми окремих індивідів або груп людей із урахуванням їхньої гендерної приналежності.

Гендерний підхід в освіті є одним зі складників особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання особистості, враховує її індивідуальні особливості відповідно до статі і припускає на основі цього вибір змісту, форм і методів навчання і виховання, створення розвивального освітнього середовища відповідно до її природного потенціалу (Самойленко, 2016: 460). Перевага гендерного підходу в процесі навчання порівняно з традиційними підходами полягає у наданні студентам можливості розвивати індивідуальні здібності й інтереси незалежно від належності до конкретної статі, протистояти негативним проявам гендерних стереотипів, сприяти розвитку гендерної чутливості, під якою Н. Самойленко розуміє «обізнаність студентів з гендерною тематикою, формування у них егалітарного мислення, оволодіння навичками роботи з людьми з урахуванням стратегій гендерної рівності, здатність реагувати на порушення гендерних принципів» (Самойленко, 2016: 461).

Висновки. Узагальнюючи усе вищесказане, констатуємо, що сьогодні основними напрямками діяльності закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців, в тому числі й соціальних працівників, на засадах гендерного підходу є перш за все безпосередня освітня діяльність, в процесі якої студентство отримує необхідний комплекс знань із загальноосвітніх предметів, що висвітлюють різні аспекти гендерних відносин, гендерних ролей тощо. Окрім того, варто запроваджувати в освітній процес спеціальні курси гендерного спрямування – це тренінги та інші активні форми навчальних занять, що забезпечують набуття майбутніми соціальними працівниками навичок гендерного аналізу, які беззаперечно є важливими для майбутньої професії.

Визначивши сутність питання підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах гендерного підходу, варто було б визначити зміст, форми та методи підготовки соціальних працівників до професійної діяльності на засадах гендерного підходу, що і становить перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/.
2. Івашченко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики. *Соціологія теорія, методи, маркетинг*, 1998. № 6, с.78–91.
3. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Полтава, 2011. 23–30.
4. Кікінеджи О. М. Гендерна освіта у вищій школі: досвід і проблеми подальшої інституціоналізації. *Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії: збірник матеріалів науково-практичної конференції*. Київ, 2011. С. 39–40.
5. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Одеса, 23.
6. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2013. № 44, с. 28–34.
7. Рогальська Н. В. Підготовка магістрів дошкільної освіти у контексті компетентнісного підходу. *Тendenції розвитку вищої освіти в Україні*. 2012. 1, с. 231–235.
8. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Миколаїв, 2016. С. 238.
9. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. 2015. Рівне, с. 23.
10. Самойленко Н. І. Передумови виникнення гендерного підходу у педагогічній науці. *Молодий вчений*. 2016. № 6 (33). С. 458–461.
11. Чорна І. М., Чорний М. М. Професіографічний аналіз професійної діяльності соціального працівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія 12: Психологічні науки*. 2016. № 3(48), с. 62–68.

REFERENCES

1. Bohinich O. L. (2008) Shliakhy vdoskonalennia systemy pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Ways of improving the system of training of preschool education specialists] *Pedagogy: history, theory, practice, trends. № 1*. Rezhym dostupu do zhurn. Retrieved from: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/ [in Ukrainian].
3. Ivashchenko O. (1998) Genderna naukova perspektyva: vid svitohliadu do polityky [Gender scientific perspective: from ideology to politics] *Sociology: theory, methods, marketing*, № 6, P. 78–91. [in Ukrainian].
4. Ilchenko O. (2011) Gendernyi pidkhd yak nova metodolohiia naukovykh doslidzhen v haluzi pedahohiky: heneza rozvytku [The Gender approach as a new methodology of scientific research in the field of pedagogy: the Genesis of development] *Pedagogical science. Collection of scientific works*, Poltava, P. 23–30. [in Ukrainian].
5. Kikinedzhi O. M. (2011) Genderna osvita u vyshchii shkoli: dosvid i problemy podalshoi instytutsionalizatsii [Gender education in higher school: experience and problems of further institutionalization] *Gender education – a resource of parity democracy development: proceedings of scientific-practical conference*, Kyiv, 39–40. [in Ukrainian].
6. Muntian I. S. (2004) Hendernyi pidkhd u profesiinii pidhotovtsi studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv [The Gender approach in professional training of students of higher pedagogical institutions] (*DSc thesis abstract*), Odessa, 23 p. [in Ukrainian].
7. Pidlypniak I. Yu. (2013) Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Preparation of future specialists of preschool education] *Psychological and pedagogical problems of rural schools*, Uman, № 44, P. 28–34 [in Ukrainian].
8. Rohalska N. V. (2012) Pidhotovka mahistriv doshkilnoi osvity u konteksti kompetentnisnogo pidkhdou [Preparation of master of preschool education in the context of the competence approach] *Trends of higher education development in Ukraine*, 1, P. 231–235 [in Ukrainian].
9. Riabova Yu. M. (2016) Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinnoi diialnosti v bahatonatsionalnomu seredovyshchi [Preparing future social workers for professional activity in multinational environment] (*PhD thesis*), Mykolaiv, 238 p. [in Ukrainian].
10. Savitska V. V. (2015) Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinnoi diialnosti na zasadakh prakseolohichnogo pidkhdou [Preparing future social workers for professional activities on the basis of a praxeology approach] (*DSc thesis abstract*), Rivne, 23 p. [in Ukrainian].
11. Samoilenko N. I. (2016) Peredumovy vynyknennia henderneho pidkhdou u pedahohichnii nauksi [Background of gender approach in pedagogical science] *A young scientist*, № 6 (33), P. 458–461. [in Ukrainian].
12. Chorna I. M., Chornyi M. M. (2016) Profesiiohrafichnyi analiz profesiinnoi diialnosti sotsialnogo pratsivnyka [Professorate analysis of professional activity of social worker] *Scientific journal of National pedagogical University named after N. P. Dragomanov*, 12: Psychology № 3(48), P. 62–68. [in Ukrainian].

УДК 658.64

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208669>

Роман КОРСАК,

orcid.org/0000-0001-9245-252X

доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри туристичної інфраструктури
та готельно-ресторанного господарства
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) *korsakr@i.ua*

Марія КАШКА,

orcid.org/0000-0001-7437-6156

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри туризму
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) *m-kashka@ukr.net*

ПРОБЛЕМИ ПОКРАЩЕННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена проблемам покращення стратегічної діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу в Україні. У сфері гостинності України є безліч проблем, які виділяються куди більш явно, ніж у тій же сфері в інших країнах. В Україні представлені найбільші світові готельні мережі, але зустріти таке поширення вітчизняних готелів за кордоном – неможливо. Причина цього у тому, що готельна індустрія України розвивається повільно, і основну ставку інвестори роблять на будівництво торгових та розважальних комплексів, офісних і житлових центрів. Будівництво готельно-ресторанних комплексів відкладається на потім, оскільки терміни їх окупності довші. У зв'язку з цим навіть у нових готелях у підсумку готельний сервіс може бути нижче від необхідного рівня: не налагоджена система безпеки гостей, не вирішено питання сезонності тощо.

Автори дійшли висновку, що для менеджменту готельно-ресторанного комплексу важливо мати професійний штат, здійснювати його постійну підтримку і стимулювання, щоб запобігти погіршенню якості виконуваних обов'язків, можливість крадіжки та інших незаконних дій. Необхідне бажання готельєрів та рестораторів навчати нових фахівців, постійно слідкувати за тим, як виконуються обов'язки персоналу. Адже у результаті через негативні думки про персонал власники готельно-ресторанного бізнесу втрачуть свої гроші, оскільки навряд чи незадоволені відвідувачі повернуться туди наступного разу. Також для виправлення такої ситуації важливо перевірити наявність ремонту та чистоти у всіх приміщеннях готельно-ресторанного комплексу, а також дотримання всіх норм. Виправити недоліки, на які скаржаться відвідувачі, і залучити останніх можливими бонусами і майбутніми знижками.

Для розв'язання наукових завдань, що стосуються аналізу проблем покращення стратегічної діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу в Україні застосовано загальнонаукові методи, зокрема: логічний та аналітичний, метод узагальнення, метод систематизації та класифікації, метод дедукції та індукції, метод синтезу й аналізу, метод порівняння тощо.

Ключові слова: готель, ресторан, готельно-ресторанне господарство України, готельєр, ресторатор, індустрія гостинності, сервіс.

Roman KORSACK,

orcid.org/0000-0001-9245-252X

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry
of Uzhhorod National University
(Uzhgorod, Ukraine) *korsakr@i.ua*

Maria KASHKA,

orcid.org/0000-0001-7437-6156

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Tourism
of Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) *m-kashka@ukr.net*

THE PROBLEMS OF IMPROVING STRATEGIC ACTIVITY OF HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS ENTERPRISES IN UKRAINE

The article is devoted to the problems of improving the strategic activity of hotel and restaurant business enterprises in Ukraine. In the field of hospitality in Ukraine there are many problems that stand out much more clearly than in the same area in other countries. Ukraine has the world's largest hotel chains, but it is impossible to find such a spread of domestic hotels

abroad. The reason for this is that the hotel industry of Ukraine is developing slowly and the main focus of investors is on the construction of shopping and entertainment complexes, office and residential centers. Hotel and restaurant complexes are postponed for later, as their payback periods are longer. In this regard, even in new hotels, as a result, hotel service may be below the required level, the security system of guests is not established, the issue of seasonality is not resolved – when in season hotels are crowded, and in “off season” stand without profit.

It is important for the management of the hotel and restaurant complex to have a professional staff, to provide its constant support and incentives to prevent blunting of the quality of duties, the possibility of theft and other illegal actions. It is necessary to have the desire of hoteliers and restaurateurs to train new professionals, constantly monitor how responsibilities are performed. As a result, due to negative opinions about the staff, the owners of the hotel and restaurant business will lose their money, as it is unlikely that dissatisfied visitors will return there next time. Also, to correct this situation, it is important to check the availability of repairs and cleanliness in all rooms of the hotel and restaurant complex, as well as compliance with all regulations. Correct problems complained about by guests, and attract the latter with possible bonuses and future discounts as an apology for such events.

To solve scientific problems related to the analysis of the problems of improvement of strategic activity of the enterprises of hotel and restaurant business in Ukraine, general scientific methods were used, in particular: logical and analytical, generalization method, systematization and classification method, deduction and induction method, synthesis and analysis method, comparison method, etc.

Key words: hotel, restaurant, hotel and restaurant economy of Ukraine, hotelier, restaurateur, hospitality industry, service.

Постановка проблеми. Відмітимо, що індустрія готельного-ресторанного бізнесу або гостинності – це одна з найважливіших галузей економіки не тільки в Україні, але і у всьому світі. Це одна з тих галузей економіки, що найбільш швидко і успішно розвивається. Сьогодні можна впевнено стверджувати, що ця сфера є основою туристичного бізнесу, і багато у чому саме від неї залежить, які думки і враження залишаться у туристів з інших країн після відвідування того чи іншого міста України.

У сфері гостинності України є безліч проблем, які виділяються куди більш явно, ніж у тій же сфері в інших країнах, зокрема країнах Європейського Союзу. В Україні представлені практично найбільші світові готельні мережі (“Hilton”, “Marriott”), але зустріти таке поширення наших мереж за кордоном неможливо. Загалом готельна сфера розвивається повільно, і зазначені проблеми готельного бізнесу в Україні зумовлені тим, що основну ставку інвестори роблять на будівництво підприємств, торговельних та розважальних комплексів, офісних і житлових центрів. Будівництво готельно-ресторанних комплексів відкладається на невизначений термін, оскільки терміни отримання від них прибутку можуть зайняти приблизно декілька десятків років. У зв'язку з цим навіть у нових вітчизняних готелях у підсумку готельно-ресторанний сервіс може бути нижчим від необхідного рівня. Є також ряд інших стратегічних проблем: не налагоджена система безпеки гостей, не вирішено питання сезонності та співвідношення «ціна – якість» тощо.

Аналіз дослідження. Відзначимо, що проблеми покращення стратегічної діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу в Україні недостатньо широко розглянуті у вітчизняній

літературі. Окремі аспекти розвитку вітчизняного готельного господарства розглянуто у статті О. Давидової та І. Писаревського (Давидова, Писаревський, 2008). Сучасний стан розвитку готельного господарства в Україні розглянуто Т. Косієм (Косій, 2018).

Серед праць, які комплексно розглядають різні аспекти розвитку готельно-ресторанного господарства, необхідно виділити ряд вітчизняних посібників, зокрема М. Мальської (Мальська, 2012), Л. Нечаюка (Нечаюк, 2003), Г. Круль (Круль, 2011), Г. Муніна та Х. Роглева (Мунін, Роглев, 2005), П. Пуцентайла (Пуцентайло, 2007) та інших.

Загальні тенденції розвитку світового готельно-ресторанного комплексу розглянуто у працях зарубіжних дослідників (Borsenik, Stutts, 2017; Кабушкин, Бондаренко, 2003).

Мета статті – комплексно дослідити проблеми та перспективи стратегічної діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу в Україні. Для реалізації мети нами було визначено такі завдання:

- дослідити теоретичну базу діяльності закладів готельно-ресторанного господарства;
- узагальнити стратегічний досвід діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу;
- визначити основні проблеми діяльності готельно-ресторанних підприємств;
- зробити обґрунтовані висновки щодо проведеної роботи;
- проаналізувати вітчизняні та зарубіжні наукові джерела з цієї проблематики.

Виклад основного матеріалу. У контексті визначених завдань відзначимо основні проблеми, що сьогодні існують у вітчизняній готельно-ресторанній індустрії:

1. Проблема якості і рівня сервісу. Найчастіше відвідувачі скаржаться на брудні номери і негативне ставлення персоналу, а також «радянський» комфорт готельно-ресторанних комплексів. Зокрема, у ГТК «Інтурист», які були популярні у 80-ті роки ХХ ст., роками не проводився капітальний ремонт, що залишає негативні враження про сам готель. Більшість санітарних і пожежних норм сьогодні не відповідають внутрішньо-національним вимогам та стандартам Європейського Союзу (Давидова, Писаревський, 2008: 215–219).

2. Питання кадрів. Великою проблемою є нестача кваліфікованих кадрів серед персоналу готельно-ресторанних комплексів. Особливо гостро це помітно у приватних готелях, де професійні навички співробітників не відповідають потрібній компетенції.

3. Невідповідність показників ціни та якості. Відвідувачі, заплативши гроші за проживання, можуть залишитися незадоволені та будуть вважати, що віддали набагато більше коштів, ніж потрібно. Відповідно, вони вже не повернуться сюди вдруге і не порадять це місце кому-небудь, якщо умови або ціна не зміняться. До того ж багато туристів можуть порівняти якість закордонних готелів, зокрема готельних мереж Європейського Союзу, з якістю українських готельно-ресторанних комплексів. Також спостерігається відсутність бажання готельєрів та рестораторів навчати нових фахівців, постійно слідкувати за тим, як виконуються їхні обов'язки. Адже у результаті через негативне враження клієнтів про персонал власники готельно-ресторанного бізнесу втрачуть свої гроші, оскільки навряд чи незадоволені відвідувачі повернуться туди наступного разу (Семенов, 2016: 68–75).

Вважаємо, що для вирішення зазначених вище проблем стратегічно важливо перевірити наявність ремонту та чистоти у всіх приміщеннях готельно-ресторанного закладу та дотримання всіх норм та стандартів обслуговування. Виправити недоліки, на які скаржаться відвідувачі, і залучити їх можливими бонусами і майбутніми знижками в якості вибачення за подібні управлінські прорахунки.

4. Важливою проблемою є неточності бронювання. Нерідкі випадки, коли кількість проданих номерів перевершує кількість наявних. Через це виникає накладка бронювання, що призводить до неприємних інцидентів, після чого у відвідувачів з'являються негативні враження про сам готельно-ресторанний комплекс.

У контексті зазначеного додамо, що готельно-ресторанні господарства зазнають збитків через

те, що туроператори не завжди викупувають заброньовані номери. Пізня ануляція замовлень не дозволяє повторно виставити готельні номери на повторний продаж. Зазначене є одним із факторів ризику у готельно-ресторанному бізнесі на цей час (Давидова, Писаревський, 2008: 215–219).

Вважаємо, що для вирішення цієї проблеми необхідно стратегічно удосконалювати комп'ютерні системи і, відповідно, саму систему готельно-ресторанного бронювання. Це дозволить уникнути у майбутньому подібних ситуацій. Інакше готельно-ресторанний комплекс втратить основне джерело прибутку.

5. Сьогодні важливою проблемою туристичних міст України є дефіцит земельних ділянок під будівництво великих готельно-ресторанних комплексів. Побудувати новий готельно-ресторанний заклад у центрі міста, зокрема в м. Ужгород (Закарпатська область), неможливо. Земля і нерухомість настільки дорогі у м. Ужгороді, що проживання у номерах такого готелю буде коштувати величезних грошей. Найбільш популярними варіантом розміщення є готелі категорії «три зірки» та «чотири зірки». Але будівництво готелів цього сегмента у самому історичному центрі м. Ужгорода неможливо.

У контексті зазначеної проблеми відмітимо, що якщо відшукати майданчик, то можливі численні судові тяжби та тиск громади міста. Знайти спосіб вирішення цієї проблеми складно. У цьому разі власники готельно-ресторанного бізнесу стикаються з уже масштабною проблемою, вирішення якої потребує значних коштів та ресурсів.

6. Проблема сезонності. З нею найчастіше стикаються готельно-ресторанні комплекси у туристичних містах, де йде активний попит у певні місяці року (Косій, 2009: 152–154).

На нашу думку, вирішення цієї проблеми теж складно, оскільки привернути до себе туристів у «несезонні» місяці важко. Через це готельно-ресторанні комплекси простоюють без відвідувачів більшу частину року, а власник бізнесу, знову ж таки, втрачає свої гроші.

Для вирішення зазначених вище проблем кожен з видів стратегічного управління підприємством готельно-ресторанного господарства повинен не тільки відрізнитися один від одного термінами здійснення його основних функцій, а також деталізацією виконання економічних, фінансових, організаційних і соціальних показників.

Відмітимо, що стратегічне управління є одним з основних складників єдиної системи управління сучасними готельно-ресторанними комплексами, Стратегічна діяльність, що здійснюється за

допомогою прийнятих стратегій економічної, маркетингової, структурно-організаційної та інноваційної спрямованості, не є еволюційним, заснованим на перенесенні тенденцій розвитку з минулого у майбутнє, а виступає як сукупність заходів, що робляться для забезпечення цільової орієнтації на досягнення необхідних результатів, зростання ефективності діяльності готельно-ресторанного підприємства (Borsenik, Stutts, 2017: 143–152).

На наш погляд, правильно обрана стратегія є першим найважливішим результатом і водночас ефективним механізмом стратегічного управління готельно-ресторанним закладом, оскільки вона спрямовує і мобілізує використання науково-технічного, виробничо-технологічного, фінансово-економічного та організаційного потенціалів господарюючого суб'єкта у певних напрямках, які обіцяють досягнення успіху.

На стратегічне управління готельно-ресторанним комплексом впливає ряд факторів, зокрема:

- зміни в економічному середовищі;
- поява нових запитів споживача;
- зростання конкуренції на ринку готельно-ресторанного бізнесу;
- інтернаціоналізація бізнесу;
- поява нових можливостей для здійснення бізнесу;
- розвиток інформаційних мереж, що роблять можливим блискавичне поширення та отримання інформації;
- широка доступність сучасних технологій тощо (Phillips, 2003: 365–373).

Стратегічне управління готельно-ресторанним комплексом має відбиватися на сформованих стратегіях управління різної спрямованості, що представляють можливість об'єкту управління підвищувати свою результативність в умовах нестабільності зовнішнього середовища, створення кардинально нових технологій, а також за наявності значного рівня конкуренції серед діючих об'єктів управління.

У процесі стратегічного управління готельно-ресторанним підприємством формуються стратегії, які повинні бути здійснені з орієнтацією на їх продовження, можливе коригування, реконструкцію деяких стратегічних складників та на зміну їх спрямованості (П'ятницька, Коваленко, 2004: 76–82).

Процес стратегічного управління підприємствами готельно-ресторанного бізнесу повинен спиратися на такі аспекти:

- конкретизацію;
- коригування функціонального призначення і цільової орієнтації господарюючого суб'єкта;

- встановлення поточних, довгострокових і стратегічних цілей діяльності і розвитку об'єкта управління;

- сформовані стратегії різної спрямованості;
- досягнення високої результативності підприємства за умови реалізації комплексу заходів з управління організаційно-економічними змінами готельно-ресторанного підприємства;
- формування адекватної стратегічної орієнтації організаційної структури та здійснення узагальнюючих і функціональних стратегій управління розвитком готельно-ресторанного господарюючого суб'єкта (Borsenik, Stutts, 2017: 211–223).

Вважаємо, що стратегічне планування діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу має охоплювати широкий спектр проблем і давати можливість представити картину майбутнього розвитку процесу надання послуг, перспективних проектів інвестування, кадрового і фінансового складників діяльності підприємства готельно-ресторанного господарства на індикативній плановій основі.

Механізм стратегічного управління готельно-ресторанного господарства повинен включати у свій склад стратегії та процедури їх коригування у процесі досягнення поставлених орієнтирів результативності функціональних і узагальнюючої стратегій управління розвитком готельно-ресторанним комплексом (Іванова, 2003: 230–242).

Висновки. Таким чином, всі зазначені нами проблеми є досить глобальними, оскільки вони зустрічаються на всій території України. Через це страждає сама сфера гостинності, оскільки більшість наших готельно-ресторанних комплексів не можуть надати необхідний рівень обслуговування, який необхідний для продуктивного просування цієї галузі економіки у перспективному майбутньому. Відповідно, необхідні величезні зусилля, щоб налагодити якісний готельно-ресторанний сервіс і усунути всі недоліки, які можуть виникнути.

Виходячи із вищенаведеного вважаємо, що механізм покращення стратегічної діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу повинен включати у себе таке:

- спрямоване впровадження нормативно-правових та адміністративно-розпорядчих актів регіональних і місцевих органів управління;
- кожна з функцій стратегічного управління, яка взаємодіє з усіма іншими елементами аналізованого механізму, повинна мати свої стратегічні орієнтації, зокрема: економічну, марке-

тингову, соціальну, структурно-організаційну, фінансову, інноваційну тощо;

– результативність стратегії управління розвитком підприємства готельно-ресторанного бізнесу може бути реальною за умови не тільки створення і реалізації програм підвищення кваліфікації працівників готельно-ресторанного

комплексу, а також програм охорони здоров'я персоналу, навколишнього середовища тощо;

– приведення у відповідність реалізованих стратегій управління до вимог соціального зростання і підвищення якості комплексу готельно-ресторанних послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давидова О.Ю., Писаревський І.М. Сучасний стан та перспективи розвитку готельного бізнесу в Україні. *Збірник наукових праць ХДУХТ «Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг»*. 2008. Випуск 2(8), частина 2. С. 215–219.
2. Іванова Л.О. Оцінка маркетингових можливостей підприємств готельного господарства в окремих регіонах України. *Щорічн. наук. праць, вип. ХІV*. Львів: НАН України ІРД, 2003. С. 230–242.
3. Кабушкин Н.И., Бондаренко Т.А. Менеджмент гостиниц и ресторанов. Минск : Новое знание, 2003. 368 с.
4. Косій Т.М. Сучасний стан розвитку готельного господарства України. *Індустрія гостинності в країнах Європи: Матеріали ІІІ міжнародної науково-практичної конференції*. (Сімферополь, 4–6 грудня 2009 р.). Сімферополь : ВіТроПринт, 2009. С. 152–154.
5. Круль Г.Я. Основи готельної справи : навчальний посібник. М-во освіти і науки України, Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 367 с.
6. Мальська М.П. Готельний бізнес: теорія та практика. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 470 с.
7. Мунін Г.Б., Роглев Х.Й. Управління сучасним готельним комплексом: Навч. посіб. Київ : Ліра – К, 2005. 520 с.
8. Нечаюк Л.І. Готельно-ресторанний бізнес. Менеджмент: навч. посіб. Київ: Центрнавч. л-ри, 2003. 348 с.
9. Пуцентайло П.Р. Економіка і організація туристично-готельного підприємництва: навчальний посібник. Київ : Центр навч л-ри, 2007. 344 с.
10. П'ятницька Н.О., Коваленко А.М. Теоретичні та практичні аспекти конкуренції у ресторанному бізнесі. *Ресторанне господарство та туристична індустрія у ринкових умовах*. КНТЕУ, 2004. С. 76–82.
11. Семенов В.Ф. Франчайзинг як метод організації і розвитку готельного бізнесу. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2016. Вип. 2(1). С. 68–75.
12. Borsenik F.D., StuttsA. T. The Management of Maintenance and Engineering Systems in the Hospitality Industry. John Wiley & Sons, Inc., 2017. 680 p.
13. Phillips P.A. Customer-Oriented Hotel Aesthetics: A Shareholder Value Perspective. *Journal of Retail & Leisure Property*. 2003. Vol.3. №4. pp. 365–373.

REFERENCES

1. Davy'dova O.Yu., Py'sarevs'ky'j I.M. Suchasny'j stan ta perspekty'vy' rozvy'tku gotel'nogo biznesu v Ukraini. [Current state and prospects of hotel business development in Ukraine]. Collection of scientific works of KhDUHT "Economic strategy and prospects of development of trade and ambassador". 2008. Issue 2 (8), part 2. pp. 215–219. [in Ukrainian].
2. Ivanova L.O. Ocinka markety'ngovy'x mozhly'vostej pidpry'yemstv gotel'nogo gospodarstva v okremy'x regionax Ukrainy'. [Assessment of marketing opportunities of hotel enterprises in some regions of Ukraine]. Annually Science. works, issue. XIV. Lviv: NAS of Ukraine IRD, 2003. P. 230–242. [in Ukrainian].
3. Kabushky'n N.Y'., Bondarenko T.A. Menedzhment gosty'ny'cz y' restoranov. [Management of hotels and restaurants]. Minsk : Novoe Znanie, 2003. 368 p. [in Russian].
4. Kosij T.M. Suchasny'j stan rozvy'tku gotel'nogo gospodarstva Ukrainy'. [The current state of development of the hotel industry of Ukraine]. Hospitality industry in European countries: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. (Simferopol, December 4–6, 2009). Simferopol : ViTroPrint, 2009. pp. 152–154. [in Ukrainian].
5. Krul' G. Ya. Osnovy' gotel'noyi spravy' : navchal'ny'j posibny'k. [Fundamentals of hotel business: a textbook]. City of Education and Science of Ukraine, Chernivtsi National University Univ. Yuri Fedkovych. Kyiv: Center for Educational Literature, 2011. 367 p. [in Ukrainian].
6. Mal's'ka M.P. Gotel'ny'j biznes: teoriya ta prakty'ka. [Hotel business: theory and practice]. Kyiv : Center for Educational Literature, 2012. 470 p. [in Ukrainian].
7. Munin G.B., Roglyev X.J. Upravlinnya suchasny'm gotel'ny'm kompleksom: Navch. posib. [Management of a modern hotel complex]. Kyiv : Lira – K, 2005. 520 p. [in Ukrainian].
8. Nechayuk L.I. Gotel'no-restoranny'j biznes. Menedzhment: navch.posib. [Hotel and restaurant business. Management: textbook]. Kyiv : Centrestudy, 2003. 348 p. [in Ukrainian].
9. Pucentajlo P.R. Ekonomika i organizaciya turysty'chno-gotel'nogo pidpry'yemny'cz'tva: navchal'ny'j posibny'k. [Economics and organization of tourism and hotel business: a textbook]. Kyiv : Tsentr navch l-ry, 2007. 344 p. [in Ukrainian].
10. P'yatny'cz'ka N.O., Kovalenko A.M. Teorety'chni ta prakty'chni aspekty' konkurenciyi u restorannomu biznesi. [Theoretical and practical aspects of competition in the restaurant business]. Restaurant industry and tourism industry in market conditions. KNTEU, 2004. S. 76–82. [in Ukrainian].
11. Semenov V.F. Franchajzy'ng yak metod organizaciyi i rozvy'tku gotel'nogo biznesu. [Franchising as a method of organization and development of hotel business]. Bulletin of socio-economic research. 2016. Vip. 2 (1), pp. 68–75. [in Ukrainian].
12. Borsenik F.D., StuttsA. T. The Management of Maintenance and Engineering Systems in the Hospitality Industry. [The Management of Maintenance and Engineering Systems in the Hospitality Industry]. John Wiley & Sons, Inc., 2017. 680 p. [in English].
13. Phillips P.A. Customer-Oriented Hotel Aesthetics. [Customer-Oriented Hotel Aesthetics]. *Journal of Retail & Leisure Property*. 2003. Vol.3. #4. pp. 365–373. [in English].

УДК 378:355/359

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208670>**Сергій КОСТИВ,***orchid.org/0000-0002-9595-7803**ад'юнкт кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) 12skostiv@gmail.com***Василь ЯГУПОВ,***orchid.org/0000-0002-8956-3170**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) yagupow1957@gmail.com*

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ НА ЕТАПІ ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано теоретичні основи педагогічного моделювання розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління (далі – ПВУ) на етапі оперативно-тактичної підготовки та розроблена відповідна модель. На підставі аналізу наукових праць з питань педагогічного моделювання з'ясовано зміст понять «модель» і «педагогічне моделювання».

Запропонована авторська модель складається з п'яти блоків: цільово-методологічного, змістовного, суб'єктно-професійного, організаційно-процесуального та діагностувального. Для встановлення взаємозв'язків між ними та визначення послідовності розвитку психофізичної витривалості застосовано сучасні методологічні підходи – системний, компетентнісний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний.

Цільово-методологічний блок відображає мету, завдання та забезпечує організацію цілеспрямованості реалізації педагогічної моделі на основі провідних ідей сучасних методологічних підходів і принципів.

Змістовний – спрямований на розвиток структурних компонентів психофізичної витривалості майбутніх ПВУ: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, професійно-діялісного і суб'єктного.

Суб'єктний – стрижневий блок моделі, який забезпечує практично її реалізацію за умови сформованості педагогічної суб'єктності викладачів і навчальної суб'єктності слухачів.

Організаційно-процесуальний – представлений як один із вирішальних складників моделі і складається з організаційних форм розвитку психофізичної витривалості слухачів: класна та позакласна, індивідуальна та групова, під керівництвом викладача та самостійна; методів – традиційні й активні; засобів навчання; методики розвитку психофізичної витривалості у майбутніх ПВУ та видів навчальних занять.

Діагностичний – складається з критеріїв оцінювання: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового, професійно-діялісного, суб'єктного. Основна функція цього блоку полягає у визначенні рівнів розвинутої психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Ключові слова: психофізична витривалість, модель, методи, засоби, форми, компоненти, види навчальних занять.

Serhii KOSTIV,*orchid.org/0000-0002-9595-7803**Postgraduate at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports
of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhosky
(Kyiv, Ukraine) 12skostiv@gmail.com***Vasyl YAGUPOV,***orchid.org/0000-0002-8956-3170**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports
of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies
of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhosky
(Kyiv, Ukraine) yagupow1957@gmail.com*

FUTURE MILITARY MANAGEMENT PROFESSIONALS PSYCHOPHYSICAL ENDURANCE DEVELOPMENT PEDAGOGICAL MODELLING AT THE STAGE OF OPERATIONAL AND TACTICAL TRAINING

The article deals with future military management professionals' psychophysical endurance development pedagogical modeling at the stage of operational and tactical training. On the basis of the scientific works analysis the terms "model" and "pedagogical modeling" are explained.

The future military management professionals' psychophysical endurance development model consists of the following blocks: target-methodological, content, subjective-professional, organizational-procedural and diagnostic.

Modern methodological approaches have been applied to establish relationships between blocks and to determine the sequence of psychophysical endurance development. These approaches are divided into systemic, competent, contextual, andragogical and subject-activity.

The target-methodological block represents the purpose, objectives and implements the pedagogical model on the basis of modern methodological approaches and principles.

The content block aims to develop the structural components of future military management professionals psychophysical endurance (value-motivational, cognitive, emotional-volitional, professional-activity and subjective).

Subjective-professional is the main block of the pedagogical model. It is realized if the teachers' pedagogical subjectivity and the students' educational subjectivity are formed.

Organizational-procedural is the decisive model's block. It consists of organizational forms of future military management professionals' psychophysical endurance development (classroom and extracurricular, individual and group, teacher-led and independent), types of training, methods and means of training.

Diagnostic block consists of assessment criteria (value-motivational, cognitive, emotional-volitional, professional-activity, subjective). The main block's function is to determine the levels of future military management professionals' psychophysical endurance development.

Key words: psychophysical endurance, model, methods, means, forms, components, types of training.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Збройні сили України потребують укомплектування висококваліфікованим персоналом. Велике значення у вирішенні цієї проблеми має метод педагогічного моделювання, результатом якого є створення образу військового професіоналу та моделі щодо його підготовки. Відповідно, актуальним буде створення моделі розвитку військово-професійних якостей військовослужбовців, у тому числі і розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел показав, що педагогічне моделювання цікавить багатьох військових науковців: П. А. Корчемний, М. І. Нещадим, М. І. Науменко, Р. М. Серветник, В. В. Ягупов та інші – моделювання військової освіти, Л. А. Заїка, В. Ю. Кива, А. М. Машталер, С. І. Нехаєнко, О. О. Рибчук, О. В. Торічний, В. В. Ягупов та інші – моделювання розвитку професійної та інших видів компетентності, Н. Б. Вербин, Н. А. Орленко, Р. В. Торчевський, В. М. Шемчук та інші – моделювання розвитку професійних якостей магістрів військового управління. Водночас встановлено, що педагогічне моделювання розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ науковцями не здійснювалося.

Метою статті є обґрунтування теоретичних основ педагогічного моделювання та розроблення моделі розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Виклад основних результатів дослідження.

Підставою для моделювання процесу підготовки майбутніх ПВУ є державне замовлення на їх підготовку для Збройних сил України. Для їх підготовки необхідно з'ясувати трактування понять «модель» і «педагогічне моделювання» провідними науковцями? Так, на думку С. У. Гончаренка,

«жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі. Тому їй доводиться науковцям під час конструювання моделей балансувати на межі їх повноти і валідності» (Гончаренко, 2008: 120).

Ягупов В. В. стверджує, що педагогічне моделювання дає можливість створити модель фахівця на основі його компетенцій, обґрунтувати модель професійної компетентності, а також створити модель її формування в процесі здобування професійної освіти (Ягупов, 2013: 146).

Результатом педагогічного моделювання є відповідна модель, а в нашому разі *модель розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на етапі оперативно-тактичної підготовки*, яка спроектована з урахуванням поглядів науковців і з'ясування специфіки підготовки майбутніх ПВУ на оперативно-тактичному рівні в системі військової освіти. Запропонована авторська модель (рис. 1) складається з п'яти блоків – *цільово-методологічного, змістовного, суб'єктно-професійного, організаційно-процесуального та діагностичного*.

Цільово-методологічний блок включає мету, завдання та пріоритети розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на основі провідних ідей сучасних методологічних підходів та принципів.

Основою для визначення мети є посадове призначення слухачів оперативно-тактичного рівня підготовки згідно з вимогами сучасного військового мистецтва в інформаційному суспільстві з урахуванням вимог сучасних методологічних підходів до розвитку їх психофізичної витривалості – системного, компетентнісного, контекстного, андрагогічного та суб'єктно-діяльнісного.

Системний підхід. Невіддільною властивістю наукових моделей є системність, яка підкреслює

значення комплексності та чіткої організації в дослідженні. Загалом систематизація – це процес зведення розрізнених знань про предмети (явища) об’єктивної дійсності в єдину наукову систему,

установлення їхньої єдності, взаємозв’язків, узгодженості. Зазвичай система характеризується такими проявами: елементним складом; структурою як формою зв’язку елементів; функціями

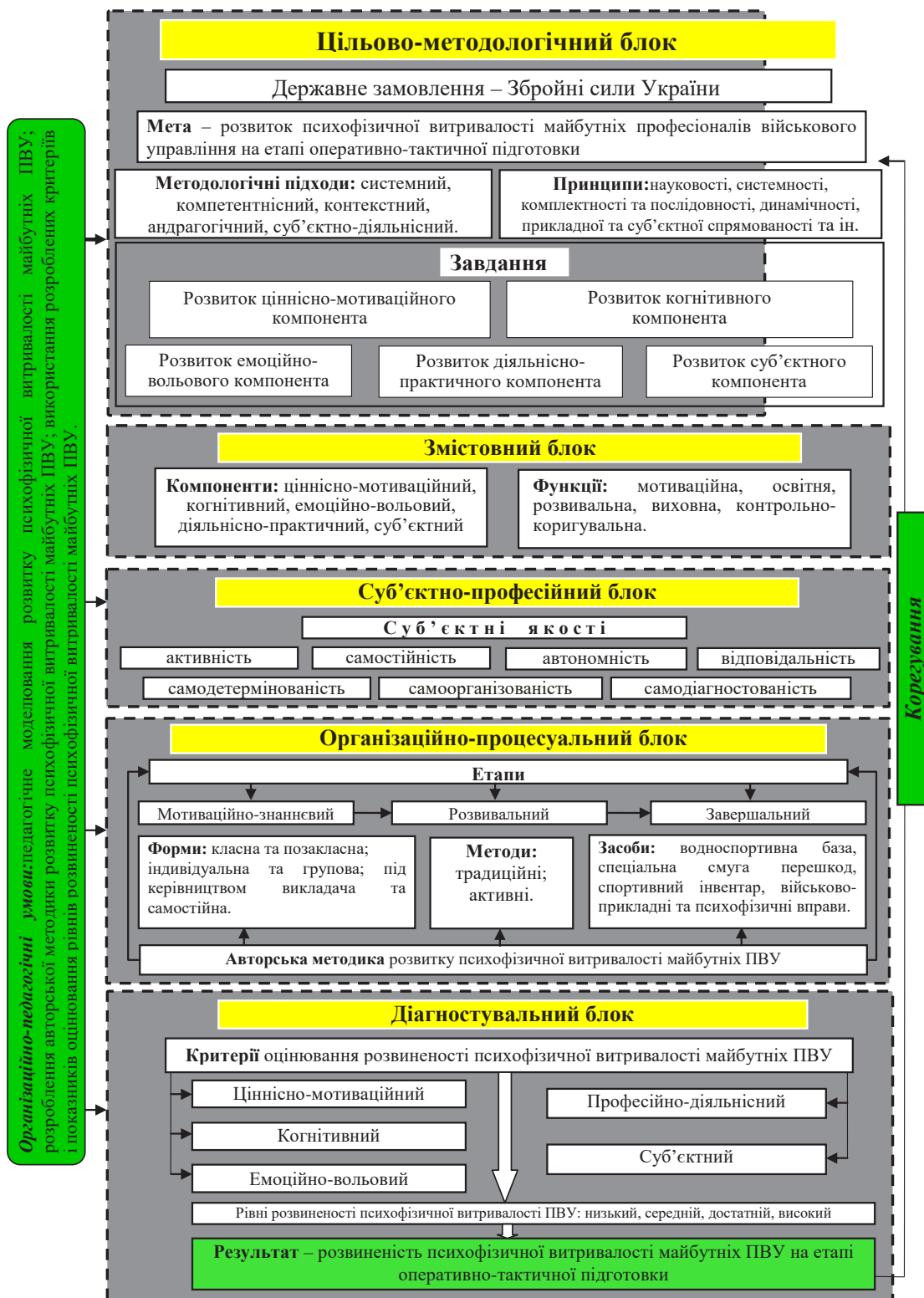


Рис. 1. Суб'єктно-діяльнісна модель розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на етапі оперативно-тактичної підготовки

елементів і цілого; єдністю внутрішнього зовнішнього середовища системи; законами розвитку (функціонування) системи та її складників (Сурмін, 2006: 143).

Системний підхід пов'язаний, на думку Н. Б. Вербина, із визначенням освітнього процесу як динамічної системи, ієрархічних рівнів й індивідуальної характеристики її структурно-функціональних елементів, їх взаємозв'язків, а також тенденцій, закономірностей, принципів і механізмів функціонування для ефективного розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління. Органічну єдність цієї системи складають взаємопов'язані підсистеми викладання й учіння, виховання і самовиховання, що забезпечують ефективність їх переходу від розвитку до саморозвитку об'єкта навчальної діяльності, до повної навчальної суб'єктності (Вербин, 2019: 91).

Під час моделювання системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, передбачає визначення структурно-функціональних блоків (цільово-методологічного, змістовного, суб'єктно-професійного, організаційно-процесуального, діагностичного) та їх закономірних зв'язків і взаємодій, основних складників (мету, зміст, методи, форми, засоби, критерії оцінювання, рівні розвиненості психофізичної витривалості та її результат).

Компетентнісний підхід полягає в чіткій спрямованості розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ, який сконцентрований на вихідних результатах розв'язання педагогічної проблеми – розвиток здатностей виконувати практичні завдання за допомогою отриманих і засвоєних теоретичних і практичних знань. Компетентність – інтегральна якість особистості, яка проявляється, на думку науковців, у її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності (Свистун, 2019: 157).

Науковці визначають компетентність як інтегроване професійно важливе утворення фахівця, що включає підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо), готовність (психологічна, особистісна та професійна) і здатність до здійснення певної професійної діяльності (Ягупов, 2012: 126). У нашому моделюванні *компетентнісний підхід* спрямований на розвиток і вдосконалення необхідних знань із конкретних аспектів психології, фізіології, спеціальної фізичної підготовки щодо розвитку психофізичної

витривалості та підготовленості майбутніх ПВУ до виконання військово-професійних завдань у типових і невизначених ситуаціях службової діяльності.

Важливим для нашого дослідження є *контекстний підхід*, який полягає у послідовному в контекстному моделюванні змісту майбутньої професійної діяльності у навчальній діяльності слухачів та її спрямування на опанування системи знань щодо їхньої майбутньої військово-професійної діяльності як менеджерів оперативно-тактичної ланки управління. Так, Е. Джонсон зазначає, що контекстне викладання й учіння залучає учасників освітнього процесу в значущу для них діяльність, яка сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуації реального життя (Johnson, 2002: 3), а ми додаємо – майбутньої професійної діяльності.

За умови контекстного підходу до системи розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ можна творчо використовувати будь-які форми організації навчання, методи навчання і види навчальних занять, обґрунтовані в рамках інших методологічних підходів. У цьому відношенні методологія контекстного навчання не несе в собі заперечення інших підходів, навпаки, вона їх розвиває та адаптує до конкретного освітнього середовища, у тому числі і військово-професійного. Важливо лише дотримуватися, на думку науковців, адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту їх освіти (Вербицький, 2012: 39).

Отже, *контекстний підхід* передбачає логічне розміщення структурних елементів педагогічної проблеми, а в нашому дослідженні – розвиток психофізичної витривалості у майбутніх ПВУ, що утворюють зміст і методи навчання, які спрямовані на реалізацію набутих теоретичних знань і розвиток їх здатностей, що дозволятиме їм компетентно вирішувати проблемні ситуації та виконувати складні завдання у процесі розвитку їх психофізичної витривалості.

Андрагогічний підхід сприяє врахуванню того факту, що слухачі є дорослими учнями, з великим військово-професійним, у тому числі і педагогічним досвідом. У зв'язку з цим необхідно творчо актуалізувати їх педагогічний потенціал і творчо реалізовувати у контекстні навчальній діяльності слухачів на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Суб'єктно-діяльнісний підхід спонукає суб'єктів навчання – педагогів і слухачів – до самостійності, автономності та відповідальності за результати своєї діяльності, оскільки у педаго-

гічній науці цей підхід полягає у подвійній спрямованості: з позиції педагога і з позиції слухача як суб'єктів діяльності. Їх суб'єктність проявляється в усвідомленні та сприйнятті цілей, змісту, методів, засобів і результатів своєї діяльності, у здатності бути творчим суб'єктом педагогічної та навчальної діяльності (Ягупов, 2008а).

В усіх сучасних дидактичних концепціях, зокрема суб'єктно-діяльнісній, центром навчання стає суб'єкт, який вчиться, його мотиви, інтереси, цінності, здатності, бажання, наміри і стилі навчальної діяльності. Відповідно, для забезпечення ефективності розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ необхідно, щоб особливості побудови й організації їх навчальної діяльності відповідали їх ціннісно-мотиваційній сфері та насичували, на думку науковців, її мотивами майбутньої управлінської діяльності. З розвитком мотивації у них підвищуються творча активність та інтелектуальні можливості, підсилюється пізнавальна активність (Торчевський, 2012: 88).

Отже, у разі *суб'єктно-діялісного підходу* до навчальної діяльності майбутніх ПВУ необхідно враховувати, на думку науковців, їх індивідуально-психічні особливості, мотиви, цілі, інтереси щодо майбутньої військово-професійної діяльності, а також ставлення, цінності та мотивацію науково-педагогічного працівника до його педагогічної діяльності у системі військової освіти (Ягупов, 2008b). Цей підхід сприяє самоактуалізації майбутніх ПВУ, яка проявляється у їх прагненні розвинути свої професійно важливі якості та активізувати пізнавальну діяльність щодо їх психофізичної підготовленості.

Під час моделювання розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ застосовували такі *принципи*: науковості (використовували сучасні досягнення у різних галузях науки: педагогіки, психології, фізичного виховання та інші); системності, комплексності та послідовності (вимагає логічного розміщення елементів розв'язання педагогічної проблеми, за якого спостерігається послідовне засвоєння навчального матеріалу); динамічності (покропово впливати на набуття знань зі спеціальної фізичної підготовки та збільшувати об'єм навантажень під час виконання психофізичних вправ); прикладної та суб'єктної спрямованості (полягає в усвідомленні цілей навчальної діяльності та своєчасної адекватної реакції щодо розвитку психофізичної витривалості), контекстності та безпосереднього зв'язку з військовою практикою (передбачає відпрацювання конкретних військово-прикладних вправ).

Мета моделі – системний, послідовний і контекстний розвиток психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на етапі оперативно-тактичної підготовки. Для її досягнення визначено такі *завдання*: їх мотивування щодо розвитку своєї психофізичної витривалості; зосередження їх уваги на основних когнітивних аспектах та на вдосконаленні ними системи знань щодо розвитку своєї психофізичної витривалості; підвищення рівня їх стресостійкості та покращення емоційно-вольової саморегуляції у процесі розвитку їх психофізичної витривалості; розвинення їх психічних і фізичних військово-професійних якостей у процесі виконання вправ на витривалість; набуття ними здатності до об'єктивного самооцінювання та саморефлексії щодо розвитку психофізичної витривалості в типових і нетипових ситуаціях у системі післядипломної освіти.

Змістовний блок. Зміст професійної підготовки майбутніх ПВУ визначається стандартами вищої освіти, що забезпечує розвиток ними військово-професійної і фахової компетентності. Під час його моделювання для нас було важливо дотримання таких вимог: забезпечення прикладної їх військово-професійної підготовки; урахування реальних можливостей системи післядипломної освіти у Збройних силах України; забезпечення практичної спрямованості розвитку їх психофізичної витривалості; забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку і психологічної підготовки майбутніх ПВУ.

Зміст розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ ґрунтується на основі визначених принципів навчання та спрямований на розвиток її структурних компонентів: ціннісно-мотиваційного (відображає ціннісне їх ставлення до свого обраного фаху, а вже потім – потреби, мотиви та мотивацію, інтерес до його військово-професійної діяльності); когнітивного (спрямований на розвиток спеціалізованих системних знань під час вивчення конкретних аспектів військово-професійної діяльності, а саме: психологічної та фізичної підготовки); емоційно-вольового (виконання спеціальних завдань на фоні втоми, вміння самостійно регулювати власні психічні процеси, які покращують емоційно-вольову саморегуляцію); професійно-діялісного (виконання вправ на витривалість із відпрацюванням завдань, які пов'язані зі сприйняттям, практичним мисленням, вмінням запам'ятовувати, уважністю, праксеологією оперативності практичного мислення); суб'єктного (усвідомлення необхідності вдосконалювати психофізичну витривалість,

здатність до об'єктивного самооцінювання та саморефлексії щодо розвитку психофізичної витривалості).

Було враховано також зміст діяльності викладачів, який полягає у створенні та реалізації сприятливих організаційно-педагогічних умов у процесі розв'язання педагогічної проблеми – розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. Зокрема, таких: педагогічне моделювання розвитку їхньої психофізичної витривалості; розроблення авторської методики її розвитку; використання розроблених критеріїв і показників оцінювання рівнів її розвиненості.

Отже, під час моделювання змісту розвитку психофізичної витривалості необхідно звертати увагу на такі аспекти: фаховий складник стандарту вищої освіти, сучасні погляди науковців у психологічній і педагогічній науках до підготовки фахівців екстремальних видів діяльності, професійний досвід і компетентність викладачів щодо її розвитку, військово-професійні, фахові та особистісні їх потреби та ставлення до військово-професійної діяльності.

Суб'єктно-професійний блок спрямований на забезпечення суб'єктності викладачів і слухачів для цілеспрямованого свідомого розвитку психофізичної витривалості останніх. Зміст цього блоку представлений сукупністю суб'єктних якостей викладачів і слухачів – активність, самостійність, автономність, відповідальність, самодетермінованість, самоорганізованість, самодіагностованість.

Під час моделювання суб'єктного блоку для нас є важливим думка В. В. Ягупова, який розкриває професійну суб'єктність офіцерів як інтегровану професійно важливу якість, яка ґрунтується на позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії та визнанні у себе діяльних, активно-перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в військово-професійній сфері і визначає здатності до самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання професійної активності згідно з зовнішніми та внутрішніми критеріями ефективності й доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – безпосередню власну відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта військового управління (Ягупов, 2008с).

Важливим у процесі розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ є стимулювання їх професійної суб'єктності, що полягає у становленні їх суб'єктом процесу розвитку цієї витривалості. Відповідно, професійна суб'єктність залежить від сформованих суб'єктних якостей та забезпечує: цілеспрямовані дії для досягнення визначеної мети – *активність*, постійне праг-

нення самостійно набувати знання щодо розвитку психофізичної витривалості – *самостійність*, свідомий самостійний вибір засобів навчальної діяльності – *автономність*, дотримання виконання поставлених завдань науково-педагогічними працівниками щодо розвитку зазначеної якості – *відповідальність*, здатність самостійно ініціювати зміни вибору напрямку навчального процесу для досягнення високого рівня розвиненості психофізичної витривалості – *самодетермінованість*, вміння розподіляти зусилля та планувати час для досягнення якісного результату щодо розвитку психофізичної витривалості – *самоорганізованість*, вміння самооцінювати та самоаналізувати отримані результати з метою подальшого корегування – *самодіагностованість*.

Отже, суб'єктно-професійний блок визначає професійну суб'єктність майбутніх ПВУ, що проявляється в їх становленні суб'єктом навчальної діяльності на основі позитивного ставлення щодо розвитку психофізичної витривалості.

Організаційно-процесуальний блок є однією із головних складників моделі розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. Під час його розроблення враховано необхідність забезпечення зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу – між викладачем і слухачем. Цьому сприяє відповідна методика розвитку їх психофізичної витривалості.

Селевко Г. К. слушно вважав, що методика навчання має відповідати таким методологічним вимогам: «концептуальності (має спиратися на певну наукову концепцію, що включає філософський, дидактичний і соціально-педагогічний аспекти досягнення цілей); системності (мають простежуватися всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язки її частин, цілісність); керованості (передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою коригування результату); ефективності (бути ефективною за результатами та оптимальною за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту); відтворюваності (наявність можливості застосування, відтворення іншими)» (Селевко, 1998: 86).

В обґрунтованій методиці розвитку психофізичної витривалості у майбутніх ПВУ ці вимоги безпосередньо враховано та впроваджено, що реалізується протягом трьох етапів: мотиваційно-знанневого (полягає у розумінні ними сутності психофізичної витривалості, необхідності її розвитку та діагностуванні вхідного рівня її розвиненості); розвивального (спрямований на розвиток

їх психофізичної витривалості засобами спеціальної фізичної підготовки); результативного (обговорення зі слухачами експериментальної групи виконання всіх психофізичних вправ і перевірку у них розвиненості психофізичної витривалості).

Основні види навчальних занять в системі військової освіти (НМОУ, 2015) творчо адаптували до розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ з урахуванням специфіки на цьому етапі підготовки.

Під час моделювання організаційно-процесуального блоку її розвитку визначили такі організаційні форми навчання слухачів експериментальної групи:

– *аудиторна* (семінарські заняття, індивідуальні навчальні заняття, самостійні заняття під керівництвом військового педагога) та *позааудиторна* (ранкова фізична зарядка, спортивно-масова робота, спеціальні заняття, практичні заняття на місцевості та водноспортивній базі);

– *індивідуальна* (проводяться з окремими слухачами з метою підвищення рівня підготовленості з урахуванням їх індивідуально-психічних особливостей) і *групова* (групові заняття та групові вправи);

– *під керівництвом викладача* (використовуються методи навчання, які спрямовують слухачів на їх власні зусилля щодо набуття знань і вирішення педагогічних завдань) та *самостійна* (опанування навчального матеріалу та розвиток фізичних якостей у години самостійних занять і позаслужбовий час).

Вибір форм навчання впливає на вибір методів навчання і конкретних видів навчальних занять для розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. Основні методи розвитку їх психофізичної витривалості такі: *традиційні* (усне викладення навчального матеріалу, показ, пояснення, обговорення, самостійно-пізнавальний) та *активні* (аналіз конкретної військової ситуації, моделювання стресових ситуацій, виконання неочікуваних завдань, дезорієнтація під час виконання психофізичних вправ та інші).

Традиційні види навчальних занять спрямовані на зацікавлення майбутніх ПВУ опановувати знання щодо розвитку психофізичної витривалості, демонстрації та поясненні техніки виконання психофізичних вправ, обговорення проблемних ситуацій та результатів виконання цих вправ, активізацію слухачів експериментальної групи самостійно набувати знання та розвивати витривалість.

Активні види навчальних занять – на виконання різних варіантів психофізичних вправ під час перебування майбутніх ПВУ у стресовій ситуації з метою розвитку їх психічних і фізичних якостей.

У нашому дослідженні методи навчання виконують такі основні функції: мотиваційну; освітню; розвивальну; виховну; контрольно-коригувальну.

Особливе значення під час розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ має правильний підбір його засобів. Під засобами навчання розуміємо матеріальні об'єкти і предмети духовної культури, які призначені для організації і здійснення освітнього процесу й виконують розвивальні функції, а також різноманітну діяльність – праця, гра, навчальна діяльність, учіння, спілкування. До основних засобів дослідження відносимо такі: спортивний інвентар, водноспортивна база, спеціальна смуга перешкод, військово-прикладні та психофізичні вправи.

Діагностувальний блок складається з таких критеріїв і показників: ціннісно-мотиваційного (цінності військово-професійної діяльності та мотивація до розвитку психофізичної витривалості); когнітивного (знання щодо розвитку психофізичної витривалості; знання з особливостей функціонування нервової системи та протікання психічних станів у стандартних та екстремальних ситуаціях діяльності); емоційно-вольового (емоційний стан, стресостійкість і соціальна адаптованість); професійно-діяльнісного (фізична витривалість військово-прикладного характеру, стан нервової системи, психічна лабільність); суб'єктного (самооцінка і загальна інтернальність щодо розвитку психофізичної витривалості) (Ягупов, Костів, 2019: 11). Основна функція цього блоку полягає у визначенні рівнів (низький, середній, достатній і високий) розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. На підставі отриманих результатів здійснюється корегування завдань, змісту, організаційних форм, методів і засобів її розвитку.

Висновки. Результатом моделювання психофізичної витривалості майбутніх ПВУ є модель її розвитку, яка складається з таких взаємопов'язаних блоків – цільово-методологічного, змістовного, суб'єктно-професійного, організаційно-процесуального, діагностувального, та, відповідно, відображає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, компоненти психофізичної витривалості, організаційні форми навчання, методи, засоби, критерії та показники оцінювання рівнів психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: статистичне опрацювання та узагальнення результатів експериментального дослідження розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід у формуванні лідерської компетентності військових фахівців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 1(32). С. 18–25.
2. Вербин Н. Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки : дис. на ... канд. пед. наук : 13.00.04. НУОУ імені Івана Черняхівського. Київ, 2019. 299 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в системе дополнительного образования. *Нижегородское образование*. 2012. № 1. С. 36–42.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 256 с.
5. Зязюн І. А. Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2002. № 2. С. 24–35.
6. Положення про особливості організації освітнього процесу у ВВНЗ Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах ВНЗ України. Наказ Міністерства оборони України від 20.07.2015 № 346. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15>
7. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 154–158.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : «Народное образование», 1998. 256 с.
9. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковців. Київ : НМЦ «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.
10. Торчевський Р. В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 301 с.
11. Ягупов В. В., Костів С. Ф. Діагностування розвиненості психофізичної витривалості офіцерів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Угорщина, Вип. 207. №. VII(84). 2019. С. 11–17.
12. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 76. С. 144–152.
13. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. : в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 124–134.
14. Ягупов В. В. Не імітаційні активні методи навчання. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2000. Вип. 5. С. 78–85.
15. Ягупов В. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід як ефективна методологічна основа формування готовності військового керівника до управлінської діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. Харків, 2008. Вип. 17(21). С. 101–111.
16. Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002, p. 196.

REFERENCES

1. Boyko O. V. Sub'yektno-diyal'nisnyy pidkhid u formuvanni lider'skoyi kompetentnosti viys'kovykh fakhivtsiv [In Subject-Activity Approach in Forming Leadership Competence of Military Specialists]. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 2013. Vol. 1(32). pp. 18–25 [in Ukrainian].
2. Verbyn N. B. Rozvytok profesynoyi vytryvalosti maybutnikh mahistriv viys'kovoho upravlinnya u protsesi operatyvno-taktychnoyi pidhotovky : dys. na ...kand. ped. nauk : 13.00.04 [Development of professional endurance of future military management masters in the process of operational-tactical training : Dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.04]. Kyiv : NDUU, 2019. 299 p. [in Ukrainian].
3. Verbitskiy A. A. Kontekstnoye obucheneye v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Contextual education in the system of additional education]. *Nizhnyi Novgorod education*, 2012. No 1. pp. 36–42 [in Russian].
4. Honcharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennya: Metodolohichni porady molodym naukovtsyam. [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv–Vinnitsa, 2008. 256 p. [in Ukrainian].
5. Zyazyun I. A. Humanizm osvity KHKH stolittya: filososf's'kyi i psykholohichnyy aspekt [Humanism education of the 21st century: philosophical and psychological aspect]. *The theory and practice of social systems management*. 2002. No. 2. pp. 24–35 [in Ukrainian].
6. Polozhennya pro osoblyvosti orhanizatsiyi osvnt'oho protsesu u VVNZ Ministerstva oborony Ukrayiny ta viys'kovykh navchal'nykh pidrozdilakh VNZ Ukrayiny [Regulations on the peculiarities of the organization of the educational process in the higher educational establishments of the Ministry of Defense of Ukraine and military educational units of the higher educational establishments of Ukraine]. Order of the Ministry of Defense of Ukraine dated July 20. 2015. No. 346. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15> [in Ukrainian].
7. Svystun V. I. Polikul'turna kompetentnist' viys'kovosluzhbovtsya yak sub'yekta diyal'nosti z pidtrymannya mizhnarodnoho myru i bezpeky [The multicultural competence of a serviceman as a subject of activity for maintaining international peace and security]. *Problems of education*. 2019. No. 92. pp. 154–158 [in Ukrainian].
8. Selevko G. K. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii [Modern educational technologies]. Moscow, 1998. 256 p. [in Russian].

9. Surmin Y. P. *Maysternya vchenoho: pidruchnyk dlya naukovtsiv* [Scientist Workshop: A Textbook for Scientists]. Kyiv, 2006. 302 p. [in Ukrainian].
10. Torchevskyy R. V. *Pedahohichni umovy rozvytku upravlins'koyi kul'tury maybutnikh mahistriv viys'kovoho upravlinnya v systemi pislyadyplomnoyi osvity: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04* [Pedagogical conditions for the development of management culture of future military management masters in the system of postgraduate education : Dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.04]. Kyiv, 2012. 301 p. [in Ukrainian].
11. Yahupov V. V., Kostiv S. F. *Diahnostuvannya rozvynenosti psikhofizychnoyi vytryvalosti ofitseriv viys'kovoho upravlinnya na etapi operatyvno-taktychnoyi pidhotovky* [Diagnosing the development of future military management professionals' psychophysical endurance at the stage of operational and tactical training]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, Issue: 207. No. VII(84). 2019. pp. 11–17 [in Ukrainian].
12. Yahupov V. V. *Modelyrovanye professyonal'noy kompetentnosti vypusknikov professyonal'nykh uchebnykh zavedenyy* [Modeling of professional competence of professional educational institutions graduates]. *New Learning Technologies*. 2013. Vol. 76. pp. 144–152 [in Ukrainian].
13. Yahupov V. V. *Kompetentnisnyy pidkhid u profesiyniy pidhotovtsi fakhivtsiv u systemi profesiyno-tekhnichnoyi osvity* [Competent approach in professional training of specialists in the system of vocational education]. *Vocational and adult education*. Kyiv, 2012. Vol. 4. pp. 124–134 [in Ukrainian].
14. Yahupov V. V. *Ne imitatsiyni aktyvni metody navchannya* [Non-imitative active teaching methods]. *Pedagogy and psychology*. Dnipropetrovsk, 2000. Iss. 5. pp. 78–85 [in Ukrainian].
15. Yahupov V. V. *Sub'yektno-diyal'nisnyy pidkhid yak efektyvna metodolohichna osnova formuvannya hotovnosti viys'kovoho kerivnyka do upravlins'koyi diyal'nosti* [Subjective-activity approach as an effective methodological basis of military leader's readiness formation for management activity]. *Problems and prospects of national humanitarian-technical elite formation*. Kharkiv, 2008. Vol. 17(21). pp. 101–111 [in Ukrainian].
16. Johnson E. B. *Contextual Teaching and Learning* [Kontekstual'ne vchennya ta navchannya]. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. p. 196 [in English].

Ольга КРАСНИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-0417-3318

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри суспільних наук
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) Olya271272@ukr.net*

ЛІДЕРСТВО ТА РИТОРИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОФІЦЕРА

У статті проаналізовано феномен лідерства та ораторства, показано їх взаємозв'язок. Визначено роль риторики у професійній діяльності офіцера-лідера. Доведено, що вона є запорукою ефективного лідерства. Зображено постать офіцера-лідера, зазначено якості, якими він має володіти, зокрема ті, що дають змогу розвинути заняття ораторським мистецтвом. Окреслено спектр ораторських умінь офіцера-лідера, що забезпечать йому успіх. Відображено принципи ораторського мистецтва, урахування яких, з одного боку, забезпечує ефективність публічного мовлення, з іншого – висуває вимоги до оратора (впевненості, лідерства, концентрації уваги, вмотивованості, різноманітності, відповідальності, змістовності, доступності, емоційності, новизни).

Обґрунтовано, що знання риторики та володіння ораторським мистецтвом дає змогу офіцеру навчитися чітко й логічно мислити, ясно, доступно передавати свої думки та почуття; логічно й струнко будувати промови, зрозуміло доносити інформацію, викладати стисло і водночас ґрунтовно матеріал; використовувати риторичні закони, правила, техніки не лише у професійній діяльності, а й у повсякденному житті; розвинути культуру мислення, культуру мовлення, культуру слухання, культуру спілкування, культуру поведінки; упевнено себе почувати перед будь-якою аудиторією, незважаючи на її вік, статус, професійну підготовку; чітко ставити завдання, домагатися їх ефективного виконання; завойовувати повагу, любов та довіру підлеглих, особового складу, керівництва, приковувати до себе увагу; аргументувати свої думки, дискутувати, переконувати, відстоювати ідеї та судження; влучно відповідати на запитання, вести полеміку; вести ефективні переговори; ініціювати зміни; приносити задоволення особовому складу (підлеглим, колегам) від спілкування з лідером; досягати цілей у професійній діяльності та повсякденному житті; сформувати позитивний імідж, здобути авторитет, зайняти лідерську позицію.

Ключові слова: лідерство, риторика, ораторське мистецтво, офіцер, лідер, ораторські вміння, принципи ораторського мистецтва.

Olha KRASNYTSKA,
orcid.org/0000-0002-0417-3318

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Social Sciences
of Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) Olya271272@ukr.net*

LEADERSHIP AND RHETORIC IN THE OFFICER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the analysis of leadership and rhetoric phenomena, its interconnections. The role of rhetoric in professional activity of officer-leader is defined. It was proved, that it is a guarantee of the efficient leadership. The image of the officer-leader, the required qualities, which allow to develop public speaking skills, are determined. The range of rhetorical skills of officer-leader, that bring him / her success, is outlined. The principles of public speaking taking into account its efficiency and also requirements for the speaker (confidence, leadership, concentration, motivation, diversity, responsibility, content, accessibility, emotionality, novelty).

It was sustained, that knowledge of rhetoric and public speaking gives to the officer an opportunity to learn to think clearly and logically, convey thoughts and feelings in a meaningful, accessible form; make harmonious and logical speeches, convey information clearly, present data in a concise and through manner; use rhetorical laws, rules and techniques not only in the professional activity, but also in the daily life; develop culture of thinking, speaking, listening and behavior; feel confident in front of the audience regardless of their age, position, professional training; set tasks clearly and achieve its execution; win respect, love and trust of subordinates, personnel, directorship, attract attention on yourself; reason thoughts, discuss, persuade, defend ideas and judgments; answer questions correctly, debate; negotiate effectively; initiate changes; bring satisfaction to the staff (subordinates, colleagues) from communicating with the leader; achieve goals in professional activity and daily life; develop a positive image, gain authority, take a leadership position.

Key words: leadership, rhetoric, public speaking, officer, leader, rhetoric skills, principals of rhetoric.

Постановка проблеми. Проблема лідерства турбує суспільство з давніх-давен. У добу Античності видатні полководці Юлій Цезар, Олександр Македонський, завойовуючи величезні території, ставали кумирами своїх солдат і непереможними воїнами. Політичні діячі Перікл, Демосфен, Цицерон за допомогою слова управляли державами. Платон, Сократ, Аристотель доносили до широких мас філософські вчення, відомі й сьогодні. До нас дійшли трактати Аристотеля «Риторика», Демосфена «Промови», Квінтіліана «Настанови оратору», Лісія «Промови», Цицерона «Про ораторське мистецтво», промови Ісократа.

У добу Середньовіччя значний вплив на свідомість людей здійснювала церква. Аврелій Августин, Василій Кесарійський, Іоан Златоуст, Кирило Турівський через проповіді доносили слово Боже. Українські козаки Северин Наливайко, Петро Сагайдачний, Максим Кривоніс, Іван Мазепа, Іван Сірко, Богдан Хмельницький очолювали боротьбу проти варварства й за мир на наших землях, відважними вчинками та словом вели за собою. Доба Відродження знаменувала розквіт гуманістичних ідей у творах Данте Аліг'єрі, Джованні Боккаччо, Леонардо Бруні, Джордано Бруно, Нікколо Мак'явеллі, Блеза Паскаля, Франческо Петрарки, Франсуа Рабле, Марсіліо Фічіно та інших.

Епоха Просвітництва й XIX ст. характеризувалися переходом від церковних до політичних і судових лідерів. В академічному світі змагалися за увагу аудиторії Вільгельм Гегель та Артур Шопенгауер, прекрасні лекції читав видатний учений Дмитро Менделєєв. У суді перемоги отримували Анатолій Коні, Федір Плевако. 16 президент США Авраам Лінкольн став національним героєм, 26 президент США Теодор Рузвельт, лідер Республіканської та Прогресивної партій, – лауреатом Нобелівської премії миру.

XX ст. ознаменувало появу багатьох відомих лідерів, діяльність яких залишила помітний слід у світовій історії – Франклін Рузвельт, Вінстон Черчилль, Мартін Лютер Кінг, генерал Джордж Паттон, Річард Ніксон, Рональд Рейган, Нельсон Мандела, Маргарет Тетчер, Білл Клінтон та інші. Книги Дейла Карнегі не втрачають своєї популярності й сьогодні.

XXI ст. породило плеяду відомих людей, які не тільки прославилися як лідери світових компаній (Стів Джобс, Білл Гейтс, Стівен Кові), бізнесмени (Кріс Андерсон, Нік Вуйчич, Пітер Друкер, Джон Максвелл), політики (Тереза Мей, Барак Обама, Юлія Тимошенко), учені (Уоррен Бенніс, Антоніо Менегетті, Марія Пірен, Юрій Платонов, Чарлз Таунс, Віталій Татенко), військові (Вільям

Макрейвен), а й як автори світових бестселерів, що завоювали серця мільйонів читачів.

Що об'єднує усіх цих людей? Насамперед лідерство, адже вони були визнаними лідерами свого часу, які залишили людству гідні надбання. А також більшість із них ввійшли в історію як блискучі оратори, які своїм словом запалювали серця мільйонів людей, впливали на їхній розум і волю, надихали на гідні вчинки, вели за собою й досягали успіху. Промови багатьох із них внесені до списку промов, що змінили звіт і вплинули на долю людства. Ці лідери вивчали риторіку – науку про ораторське мистецтво та красномовство, адже розуміли силу, яку вона дає людині. Вони досконало володіли мистецтвом слова. Як говорив Платон: «Володіти риторикою – уміти управляти умами людей».

Аналіз досліджень. Проблемою лідерства цікавляться сьогодні багато вітчизняних (Вікторія Дубінська, Олексій Нестуля, Олександр Полисаєв, Віталій Татенко, Людмила Цимбал) і зарубіжних (Іцхак Адізес, Уоррен Бенніс, Джон Максвелл, Антоніо Менегетті, Юрій Платонов) учених. Бестселерами визнані праці Іцхака Адізеса «Управління змінами», «Командне лідерство», Уоррена Бенніса «Як стають лідерами», Джона Максвелла «21 беззаперечний закон лідерства», «5 рівнів лідерства», Антоніо Менегетті «Психологія лідера», Пітера Друкера «Ефективний керівник», Віталія Татенка «Лідер XXI».

Наскільки важливим є питання лідерства в офіцерському середовищі Збройних Сил України? У зв'язку з курсом України в НАТО, сучасними тенденціями в суспільстві до розвитку та змін воно постало гостро. На необхідності формування й розвитку лідерських якостей, лідерської компетентності майбутніх офіцерів наголошують Олег Бойко, Андрій Видай, Олег Маковський. Особливості взаємодії з лідерами у військовому підрозділі вивчає Олександр Колосович. Концептуальні погляди на природу лідерства в арміях країн НАТО та шляхи розвитку професійно важливих якостей військового лідера розкриває Олег Хміляр.

Водночас проблема лідерства тісно пов'язана з риторикою, що навчає лідера говорити, впливати й вести за собою. Риторика входила у сім вільних мистецтв, що вивчалися у древньогрецьких і древньоримських школах. Вона була обов'язковою дисципліною в середньовічних університетах. Праці Джеймса Хьюмса, викладача з риторики п'яти американських президентів, ми читаємо й зараз.

На цей час проводиться безліч тренінгів з ораторського мистецтва, відкрито школи риторики,

академії лідерства. У них навчаються політики, бізнесмени, учені, викладачі, менеджери, журналісти, а також усі, хто має бажання розвинути в собі комунікативні й ораторські вміння, лідерські якості, навчитися за допомогою слова впливати на навколишніх, вести ефективну комунікацію та досягати результатів у професійній діяльності.

Риторика – запорука ефективного лідерства. Відомі політики особливу увагу приділяють вивченню риторики. Майстром переконання вважали Авраама Лінкольна. Франклін Рузвельт у Гарвардському університеті серед основних курсів обрав ораторське мистецтво. Вінстон Черчилль у 1953 році отримав Нобелівську премію з літератури «за неперевершеність історичного й біографічного опису, блискуче ораторське мистецтво, за допомогою якого відстоювалися найвищі людські цінності». Маргарет Тетчер розуміла, що без володіння ораторським мистецтвом не можна досягнути значних результатів у політиці й тому навчалася на курсах, консультувалася у викладачів, як результат – через вдалу аргументацію завжди відстоювала власні погляди і не залишала сумніву в очах опонентів.

Промова генерала Джорджа Паттона як напутнє звернення до Третьої армії США перед висадкою в Нормандії ввійшла у список промов, що змінили світ. Вільям Макрейвен – адмірал Військово-Морських сил США, який є автором світового бестселера «Застеляйте ліжку», виступає сьогодні з мотиваційними промовами. Інтерв'ю командира 95 десантно-штурмової бригади Збройних Сил України Максима Миргородського нікого не залишило байдужим під час апеляційного суду щодо Дмитра Марченка, наскільки влучно офіцером було сказано про честь справжніх героїв нашої країни.

Правильно підібране слово, сказане в потрібний момент, доступне та зрозуміле, чітко висловлена думка, щиро передані почуття, сильні аргументи, стримані (в міру проявлені) емоції, виразний погляд, точний жест здатні змінити світогляд десятків і сотень людей, переконати як одного співрозмовника, так і мільйонну аудиторію. Проте хто ж такий справжній офіцер-лідер? Яким має бути офіцер-лідер Збройних Сил України? Яку роль відіграє риторика в його діяльності?

Для відповіді на окреслені запитання у статті ми ставимо за мету – обґрунтувати роль і місце риторики у професійній діяльності офіцера-лідера, визначити ораторські вміння, що забезпечать йому успіх.

Виклад основного матеріалу. Антоніо Менегетті стверджує, що лідером є людина, яка володіє

неординарним, вродженим потенціалом, що проявляється як талант творця й координатора; глибокими знаннями та професіоналізмом у галузях, найбільш затребуваних соціальною групою або суспільством загалом; безсумнівною перевагою результатів, отриманих у певному виді діяльності (Менегетті, 2009: 29). Лідери мотивують і надихають людей, не змушуючи їх рухатися в заданому напрямку, а задовольняючи такі природні людські потреби, як прагнення до звершень, почуття причетності до спільної справи, визнання іншими, самоповагу, бажання відчувати себе господарем власної долі й можливість наслідувати свої ідеали (Коттер, 2018: 54).

Антоніо Менегетті також зазначає, що «... лідери – це та животворна сила, яка розпускає бруньки на деревах: вони практично створюють і зміцнюють цінності, найважливіші для будь-якого розумного співтовариства, – хоробрість, здатність діяти, жертвувати, щедрість, свободолоубство, відповідальність, героїзм. У тіні величі генія існують багато наступних поколінь. Геній – це завжди феномен індивідуальності. Лідери – це велика кількість маленьких геніїв життя» (Менегетті, 2009: 32).

Лідер – той, хто веде; той, хто захоплює; той, хто продукує передові ідеї та може захопити ними інших людей; кому довіряють, кого вважають розумнішим, компетентнішим, і просто той, хто може об'єднати; той, за ким підуть люди; якщо необхідно, підуть на смерть (Хміляр, 2018: 75). Військовий лідер стає привабливим для товаришів по службі завдяки умінню бачити те, що наприкінці буде досягнуто в результаті його зусиль і зусиль його колег (Хміляр, 2018: 8). Проте як донести це бачення до них? Наскільки важливим для лідера є вміння переконувати, надихати, мотивувати, захоплювати інших? Чи зможе він повести за собою, якщо не володітиме майстерно живим словом? І чи може йому завадити уміння чітко й логічно мислити, ясно та зрозуміло виражати думки, упевнено триматися перед будь-яким співрозмовником чи багаточисельною аудиторією?

Лідер може мати найкращі ідеї, навіть збити відкриття, але якщо він не зможе запалити вогонь у серцях своїх послідовників, якщо вони не проникнуться його думками, баченням, ідеї лідера такими й залишаться – нереалізованими ідеями. Уміння донести інформацію, сформулювати переконання, вплинути на аудиторію, пробудити активний інтерес, перетворити звичайні слова на власні переконання співрозмовника забезпечать лідеру успіх, ефективність і продуктивність його діяльності. До того ж Олег Хміляр зазначає, що

в передачі товаришам по службі свого бачення в такій формі, щоб воно викликало в них ентузіазм, лідеріві допоможе використання ефективного спілкування (Хміляр, 2018: 8). Тож майстерне володіння живим словом – риторикою – запорука лідерства, результату та процвітання. Лідери рухають наш світ уперед, від них залежить прогресивний розвиток суспільства. А риторика, як зазначає Сократ, – це те, що перетворює світ.

Лідерство у своїй сутності поєднується з риторикою та ораторським мистецтвом. Спільним для них є вплив на людину. Юрій Платонов визначає лідерство як процес психологічного впливу однієї людини на інших за умови їх взаємодії, здійснюється на основі сприйняття, наслідування, навіювання, взаєморозуміння (Платонов, 2006: 5). Риторика – наука про способи підготовки та виголошення ораторської промови з метою певного впливу на аудиторію (Куньч, Городиловська, Шмілик, 2018: 13); наука про загальні способи переконання у ймовірному чи можливому, які ґрунтуються на чіткій системі логічних доведень (Сагач, 2015: 223). Ораторське мистецтво представляє собою володіння живим, усним словом як засобом багатоманітного й різноспрямованого впливу на слухачів (Сагач, 2015: 182).

Як ми бачимо, між лідерством та ораторством є багато спільного. Навіть зауважимо, багато взаємопов'язаного, того, що впливає одне на одне й витікає одне з одного. Завданням лідера є спрямувати думки та дії навколишніх у певне русло, мотивувати й підштовхнути їх на певні дії, ухвалити певне рішення, ініціювати зміни. Без знань законів мисленнево-мовленневої діяльності у цьому успіху не досягнути. Тут безперечно допоможе риторика. Справжні оратори – це лідери, які вміють здійснювати ефективний вплив на інших людей. Справжні лідери – це оратори, які словом і вчинками ведуть за собою, надихають навколишніх на зміни та розвиток. Існує взаємозв'язок: той, хто майстерно володіє живим словом, уміє здійснювати ефективний вплив на публіку, тобто справжній оратор безперечно є лідером, який володіє великою внутрішньою силою, уміє підібрати правильні слова й виголосити їх у потрібний момент, та ще й переконливо.

Уміння говорити для військового керівника, офіцера – одне з найважливіших. За допомогою нього він впливає на розум, емоції, почуття й волю своїх підлеглих, особовий склад, пробуджує все те найкраще, чим вони володіють.

Офіцер – публічна особистість, представник військового підрозділу, Збройних Сил України та держави загалом. Він управляє особовим скла-

дом, виступає на зборах, прес-конференціях, нарадах, різноманітних навчаннях, проводить навчальні заняття, керує процесом бойової підготовки, проводить переговори, співбесіди, дає інтерв'ю, бере участь у дискусіях і суперечках тощо. Його публічна промова може мати вирішальне значення для мотивування до наступу під час бойових дій, надихнути на успішне виконання бойового завдання, незважаючи на страх, біль; спонукати до прояву рішучості, сміливості, мужності. Тому велике значення має те, як він говорить, що саме промовляє, як думає, які якості та властивості випромінює.

Вивчаючи риторикою, офіцер навчається виступати публічно, ефективно спілкуватися, мислити, доносити свої думки та ідеї як до одного співрозмовника, так і десятків та сотень, здійснювати цілеспрямований і непомітний неозброєним оком вплив на підлеглих, товаришів по службі, особовий склад.

Поряд із такими якостями лідера, як упевненість, інноваційність, відповідальність, відкритість, чесність, терплячість, уважність, рішучість, наполегливість, комунікабельність, патріотичність, невгамовність, організованість, відданість обраній справі, вимогливість, хоробрість (Хміляр, 2018), офіцер, який опановує ораторське мистецтво, цілеспрямовано працює над оволодінням риторикою, зможе розвинути ще цілу низку якостей, що дадуть змогу йому ухвалювати ефективні рішення, налагоджувати соціальні контакти, бути зрозумілим та утримувати лідерську позицію. Зокрема, як зазначає Зоряна Куньч, культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію), мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність), поведінки (ввічливість, тактовність, коректність, розкутість), спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення односторонців, відповідальність за своє слово), виконавської майстерності (виразність і доцільність жестів, міміки, правильність дикції та інтонації) (Куньч, Городиловська, Шмілик, 2018: 13).

Нам імпонує підхід Брайана Трейсі, який вказує на чотири основні якості, необхідні тому, хто хоче стати відомим спікером (оратором), а саме: *бажання* (потужне й пекуче бажання навчитися гарно говорити, у такому разі нічого не завадить людині досягнути мети), *рішення* (потрібно вже сьогодні ухвалити рішення, що людина прикладе всі можливі зусилля, подолає всі перешкоди і зробить усе необхідне, щоб досягнути досконалості),

дисципліна (щоб досягнути рівня майстерності, потрібна дисципліна, що допоможе планувати, готувати та здійснювати задумані виступи й презентації знову і знову), *наполегливість* (варто продовжувати завзято прагнути до своєї мети, незважаючи на труднощі, перешкоди, тимчасові невдачі чи невпевненість) (Трейсі, 2016: 18–19). Якщо задуматися, то ці якості також є основними для досягнення лідерства й успіху у будь-якій діяльності, зокрема професійній діяльності офіцера. *Бажання* бути переконливим, вести за собою, ініціювати зміни, змінюватися самому; *рішення* рухатися вперед, нести відповідальність за власні дії й дії свого підрозділу; *дисциплінованість*, без якої неможливе досягнення ефективних результатів, здатність долати себе, реалізовувати можливості, діяти у несприятливих умовах; *наполегливість* – не зупинятися на досягнутому, невдачі, труднощі та перешкоди сприймати як черговий крок до успіху. Вінстон Черчилль зауважує: «Успіх не остаточний, невдачі – не фатальні, значення має лише мужність продовжувати».

Звернемо особливу увагу на ораторські вміння, що розвиваються завдяки вивченню риторики й оволодінню ораторським мистецтвом. На наше переконання, до них належать такі: уміння подолати почуття невпевненості та хвилювання до публічного виступу, керувати своїм психоемоційним станом під час нього; уміння встановити контакт з аудиторією й впливати на неї; уміння викликати довіру в аудиторії; уміння структурувати публічний виступ, вдало підібрати актуальний і цікавий матеріал, написати переконливий текст промови; уміння імпровізувати під час виступу; уміння доцільно використовувати засоби вербального та невербального мовлення; володіння технікою мовлення (диханням, голосом, дикцією, орфоєпією); уміння аргументувати свою думку (переконувати); уміння відповідати на запитання аудиторії (співрозмовника) та вести дискусію чи суперечку; уміння слухати й чути; уміння зацікавити аудиторію, управляти її увагою протягом усього публічного виступу; уміння здійснити повноцінний аналіз та оцінку виступу; уміння самопрезентації.

Як бачимо, серед ораторських умінь одне з важливих місць посідає уміння здійснити повноцінний аналіз та оцінку виступу. Досягнення успіху неможливе без самоаналізу, оскільки під час нього офіцер-лідер визначає свої помилки, недоліки, шукає шляхи їх подолання, а також переваги, які зможе вдало використовувати. Олег Хміляр зазначає, що ефективне лідерство передбачає всебічний самоаналіз. Справжні лідери

постійно ставлять перед собою запитання, наприклад: «Що у мене добре виходить?», «У чому мої переваги?», «Чого мені як лідерові не вистачає?», «Над чим я ще повинен працювати, щоб бути кращим?» (Хміляр, 2018: 9). Ефективне публічне мовлення передбачає систематичний аналіз власних публічних виступів. Успішні оратори ставлять перед собою запитання, зокрема: «Чи досягнув я мети свого виступу?», «Чи вдалося утримати увагу аудиторії протягом усього виступу?», «Що вразило слухачів під час виступу?», «Що спонукало до дій?», «Які переваги та які недоліки мого виступу?» (Красницька, 2019: 44).

Промова, мовлення офіцера-лідера мають бути чіткими, зрозумілими, логічними, інформативними, переконливими, змістовними та дієвими, актуальними на цей час, мотивувати до дії, виконання поставленого завдання, надихати на звершення, не містити суперечливих тверджень, пробуджувати цікавість, викликати довіру, впливати на розум та емоції, звертатися до волі, спрямовувати на результат. Знання риторики дає змогу використовувати основні принципи ораторського мистецтва як у публічному мовленні, так і повсякденному спілкуванні, що допоможуть досягати успіху, вести ефективну комунікацію на всіх рівнях, виступати публічно й залишати помітний слід у серцях слухачів. Серед них ми виокремлюємо такі:

- принцип впевненості, що свідчить про почуття впевненості перед будь-якою аудиторією, захопленістю виступом (улюбленою справою), умінням зосередитися на роботі зі слухачами;
- принцип лідерства, що говорить про те, що оратора сприймають як лідера і він має ним бути для аудиторії, незважаючи на її статус, вік чи професійну характеристику. Оратор є провідником для слухачів у світ знань та можливостей;
- принцип концентрації уваги, що окреслює спектр актуальності, цікавості й цінності інформації, яку подає оратор, його уміння управляти увагою аудиторії;
- принцип вмотивованості, що наголошує на тому, що оратор є першою людиною, яка має бути зацікавлена у пропонованій тематиці, упевнена в інформації, зацікавлена в результаті;
- принцип різноманітності, що свідчить про володіння оратором голосом, красою, чіткістю, змістовністю, логічністю, доступністю мовлення;
- принцип відповідальності, що підкреслює відповідальність оратора за те, що він говорить, як говорить, яку атмосферу спілкування створює;
- принцип змістовності, що акцентує увагу на повноті викладення матеріалу, правильності

постановки завдань, ретельній підготовці до виступу;

- принцип доступності, що наголошує на зрозумілості промови, урахуванні характеристики аудиторії під час підбору матеріалу;

- принцип емоційності, що характеризує емоційний бік промови та мовлення, відображення почуттів у спілкуванні, необхідність емоційного складника;

- принцип новизни, що представляє оратора як невичерпне джерело цікавої, актуальної й нової інформації.

Подані принципи реалізують основні завдання спілкування офіцера з особовим складом. Офіцер виконує ораторські функції незалежно від своїх бажань. Він – оратор за своєю суттю, адже ним є той, хто виступає навіть перед малою аудиторією. Ораторські вміння проявляються не лише під час виступу перед великою кількістю слухачів, а й в ефективній міжособистісній комунікації. Таким чином, знання риторики та володіння ораторським мистецтвом дає змогу офіцеру:

- навчитися чітко й логічно мислити, ясно, доступно передавати свої думки та почуття;

- використовувати риторичні закони, правила, техніки не лише у професійній діяльності, а й повсякденному житті;

- говорити просто про складне;

- логічно й чітко будувати промови, доступно та зрозуміло доносити інформацію, викладати стисло і водночас ґрунтовно матеріал;

- відчувати аудиторію (підлеглих, колег, співрозмовника), розуміти її потреби, швидко реагувати на запити слухачів;

- будувати продуктивну взаємодію з нею, зацікавлювати, привертати увагу й тримати її протягом тривалого часу;

- звертатися до почуттів, емоцій, волі слухачів (підлеглих, колег, співрозмовника), пробуджувати цікавість, поєднувати логіку з емоціями;

- красиво говорити, зачаровувати своїм мовленням;

- володіти технікою мовлення, основами невербального спілкування, культурою мислення, культурою мовлення, культурою слухання, культурою спілкування, культурою поведінки;

- долати хвилювання перед публічним виступом, керувати емоціями під час нього;

- упевнено себе почувати перед будь-якою аудиторією, незважаючи на її вік, статус, професійну підготовку;

- структурувати публічні промови, добирати актуальний і цікавий матеріал для певної аудиторії;

- чітко ставити завдання, домагатися їх ефективного виконання;

- аргументувати свої думки, дискутувати, переконувати, відстоювати ідеї та судження;

- ініціювати зміни;

- влучно відповідати на запитання, вести полеміку;

- бути цікавим співрозмовником, привабливою особистістю;

- приносити задоволення особовому складу (підлеглим, колегам) від спілкування з лідером;

- завойовувати повагу, любов та довіру підлеглих, особового складу, керівництва, приковувати до себе увагу;

- бути переконливим навіть у повсякденному спілкуванні;

- вести ефективні переговори;

- долати страхи, сформувати впевненість, самоконтроль, оптимістичність, адекватне ставлення до критики, високу самооцінку, сумлінність, відповідальність, спокійне ставлення до невизначеності та змін, постійне прагнення до самовдосконалення, конструктивне відношення до поразок;

- досягати цілей у професійній діяльності та повсякденному житті;

- сформувати позитивний імідж та здобути авторитет;

- зайняти лідерську позицію.

Висновки. Риторика – запорука ефективного лідерства. Історія свідчить, що справжні лідери, володіючи ораторським мистецтвом, здатні словом повести за собою. Офіцер-лідер відрізняється від інших умінням мислити, говорити та діяти, володінням культурою думки й культурою слова. Вивчення риторики забезпечує ефективність його публічного мовлення та міжособистісної комунікації, допомагає стратегічно мислити, реалізувати найсміливіші ідеї, упроваджувати зміни, продуктивно діяти, досягати цілей. Застосування принципів ораторського мистецтва у професійному й повсякденному спілкуванні приносить радість і задоволення від спілкування з лідером, робить його промови актуальними, цікавими, зрозумілими, інформативними та змістовними, дає змогу будувати плідну взаємодію з цільовою аудиторією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО (Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries) : навч. посіб. / О. Ф. Хміляр та ін. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2018. 252 с.

2. Коттер Джон П. Справжнє призначення лідера. *Про лідерство. 10 найкращих статей з Harvard Business Review*. Київ : вид. група КМ-БУКС, 2018. С. 41–60.
3. Красницька Ольга. Основи ораторського мистецтва та риторичної комунікації : практикум. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2019. 110 с.
4. Куньч Зоряна, Городиловська Галина, Шмілик Ірина. Риторика : підручник. 2-ге вид., допов. Львів : вид-во Львівської політехніки, 2018. 496 с.
5. Менегетті Антоніо. Психологія лідера. 1-ше вид. Москва : вид-во Онтопсихологія, 2009. 282 с.
6. Платонов Ю. П. Путь к лидерству. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 348 с.
7. Сагач Г. М. Вибрані твори : у 5 т. Скарби красномовства: словник основних термінів і понять риторики. Рівне : ПП ДМ, 2015. Т. X (5). 296 с.
8. Трейси Брайан. Убеждение. Уверенное выступление в любой ситуации. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 256 с.

REFERENCES

1. Kontsepsiya liderstva za standartami armiy krayin NATO [Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries] : navch. posib. / O. F. Hmllyar ta In. KiYiv : National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi, 2018. 252 p. [in Ukrainian].
2. Kotter Dzhon P. Spravzhne pryznachennya lidera [The Real Assignment of the Leader]. *Harvard Business Review's 10 Must Reads on Leadership*. Kiyiv : vid. grupa KM-BUKS, 2018. pp. 41–60 [in Ukrainian].
3. Krasnitska Olga. Osnovi oratorskogo mistetstva ta ritorichnoyi komunikatsiyi [The Basics of Public Speaking and Rhetoric Communication] : praktikum. Kiyiv : TsP "KOMPRINT", 2019. 110 p. [in Ukrainian].
4. Kunch Zoryana, Gorodilovska Galina, Shmilik Irina. Ritorika [Rhetoric] : pidruchnik. 2-ge vid., dopov. Lviv : published by Lviv Polytechnic, 2018. 496 p. [in Ukrainian].
5. Menegetti Antonio. Psihologiya lidera [The Psychology of the Leader]. 1-she vid. Moscow : vid-vo Ontopsihologiya, 2009. 282 p. [in Ukrainian].
6. Platonov Yu. P. Put k liderstvu [The path to leadership]. Sankt-Peterburg : Rech, 2006. 348 p. [in Russian].
7. Sagach G. M. Vibrani tvori [Selected works] : u 5 t. Treasures of Eloquence: A Dictionary of Basic Terms and Concepts of Rhetoric. Rivne : PP DM, 2015. T. H (5). 296 p. [in Ukrainian].
8. Treysi Brayan. Ubezhdenie. Uverennoe vyistuplenie v lyuboy situatsii [Persuasion. Confident Speech under any Circumstances]. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2016. 256 p. [in Russian].

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208674>**Алла КРАСУЛЯ,***orcid.org/0000-0003-2048-1879*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри германської філології

Сумського державного університету

(Суми, Україна) *a.krasulia@gf.sumdu.edu.ua***Владислав КРАВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0001-6440-0570*

студент IV курсу

факультету іноземної філології

та соціальних комунікацій

Сумського державного університету

(Суми, Україна) *vladislavvasilevich1999@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ДИГІТАЛЬНОГО ЧИТАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Стаття присвячена концепції дигітального читання та обґрунтуванню його впровадження у процес вивчення іноземних мов у підготовці студентів-філологів, зокрема перекладачів. Пояснюється важливість цифрової грамотності у професійній та освітній сферах, її зв'язок із дигітальним читанням. У статті подано визначення понять «дигітальний текст» і «друкований текст», виділяються основні відмінності між ними, переваги та недоліки, когнітивні особливості сприйняття цих текстів студентами. Визначено, що дигітальне і традиційне читання потребують розвитку окремих навичок із застосуванням різних методів викладання та стратегій навчання. Зазначено три підходи до читання іноземною мовою: структурний, когнітивний, метакогнітивний. Розглянуто застосування релевантних теорій для дигітального читання іноземною мовою. Представлено основні класифікації метакогнітивних стратегій, які використовуються під час читання іноземною мовою, в тому числі й на електронних носіях, до яких входять глобальні, допоміжні та стратегії вирішення проблем. Наведено визначення понять «скімінг» і «сканування» як глобальних метакогнітивних стратегій. Описано експеримент, у процесі якого було виявлено відмінності у результатах виконання завдань зі сканування, скімінгу і розуміння прочитаного залежно від формату тексту, який застосовувався під час заняття. Проаналізовано результати опитування щодо відмінностей застосування стратегій в процесі дигітального і традиційного читання. Окреслено основні переваги та недоліки обох форматів, на які звертають увагу студенти-перекладачі. Визначено, що основними недоліками читання на електронних носіях є нижчий рівень концентрації уваги, відсутність фізичного контакту з книгою, незручність виділення ключової інформації та створення позначок; а головними перевагами – можливість налаштувати розмір тексту та доступність дигітальних текстів онлайн. Зазначено, що наявні недоліки можна компенсувати шляхом візуальної організації тексту. На основі отриманих даних надано рекомендації щодо запровадження елементів дигітального читання на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: дигітальне читання, розуміння прочитаного, скімінг, сканування, друкований текст, викладання іноземної мови.

Alla KRASULIA,*orcid.org/0000-0003-2048-1879*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of German Philology

of Sumy State University

(Sumy, Ukraine) *a.krasulia@gf.sumdu.edu.ua***Vladyslav KRAVCHENKO,***orcid.org/0000-0001-6440-0570*

Fourth Year Student

of the Faculty of Foreign Philology and Social Communications

of Sumy State University

(Sumy, Ukraine) *vladislavvasilevich1999@gmail.com*

DEVELOPING TRANSLATION STUDENTS' DIGITAL READING SKILLS

The article deals with the concept of implementing digital reading into English as a foreign language (EFL) learning process in translator-interpreter training. The importance of digital literacy in professional and educational spheres,

and its interconnection with digital reading is explained. The article considers definitions of digital text and printed text, points out the main differences between them, weighs their advantages and disadvantages, outlines key peculiarities of reader's cognitive perception of both types of texts. It is determined that digital and conventional readings require development of different skills, use of various methods and strategies. Three approaches to EFL reading are described, i.e. structural, cognitive and metacognitive. The application of their theoretical frameworks to the digital reading in language education is described. The paper offers a classification of metacognitive strategies used during the process of EFL reading, such as global, problem-solving and supporting strategies. The terms skimming and scanning are defined as global metacognitive processes. The results of the pedagogical experiment aimed at using different reading strategies in the process of conventional and digital reading, as well as students' performance differences, perceptions and attitudes are presented in the paper. The main advantages and disadvantages of both printed and digital texts from translation students' perspective are identified. It is determined that the core disadvantages of digital reading are lower levels of concentration and focus, lack of physical contact with a book, inconvenient note-taking and highlighting of key information. Whereas the key advantages are such as the possibility to adjust a font size, online availability and free access to downloading of digital texts. Using visual organization of digital texts appears to compensate for the abovementioned drawbacks. Some recommendations on implementation of digital reading into EFL classes are given based on the analyzed data.

Key words: digital reading, reading comprehension, skimming, scanning, printed text, foreign language teaching.

Постановка проблеми. У сучасну епоху технології інтегруються в усі сфери людського життя, зокрема в освітню. Технології допомагають урізноманітнити навчальний процес і уможливають індивідуальний підхід до студента. Окрім того, студенти ХХІ століття мають володіти навичками цифрової грамотності, які допоможуть їм самоактуалізуватися у майбутній професійній діяльності. Однак для ефективного застосування технологій в іншомовній підготовці студентів-філологів потрібно розуміти особливості їх застосування у навчальному процесі.

Дигітальне читання нерозривно пов'язане з модернізацією навчання і поступово починає превалювати над традиційними формами читання. Зі збільшенням використання цифрових бібліотек студенти все рідше звертаються до паперового формату. З огляду на це актуалізується проблема методів та прийомів запровадження дигітального читання в навчальну діяльність через різницю в когнітивних процесах під час читання на папері та цифрових носіях. Це стає проблемним методично-педагогічним завданням для викладачів усіх спеціальностей, зокрема, у підготовці студентів-перекладачів, які читають автентичні тексти в цифровій формі та опрацьовують значні масиви інформації. Читання іноземною мовою має низку характеристик, які в поєднанні з особливостями дигітального читання становлять нове поле для дослідження.

Аналіз досліджень. Дигітальне читання почало викликати інтерес у науковців ще наприкінці ХХ століття. Численні наукові праці присвячувалися відмінностям у ефективності традиційного та електронного форматів (В. Herold, R. Ackerman і М. Goldsmith). Проблема дигітального читання у методиці викладання іноземних мов наразі є актуальною, але водночас малодослідженою. Її було частково висвітлено

у працях J. Coiro і N. Auer. Багато вчених досліджували стратегії, які застосовують студенти під час дигітального читання, спираючись на теоретичні засади стратегій читання іноземною мовою (N. Anderson, K. Mokhtari & R. Sheorey). Так, J. Park, A. Akyel & G. Erçetin описували когнітивні і метакогнітивні стратегії, які студенти застосовують в процесі читання іноземною мовою на електронних носіях.

Мета статті полягає у розробленні методів та прийомів для розвитку навички дигітального читання у студентів-перекладачів шляхом аналізу психолінгвістичних відмінностей між ним і традиційною формою читання.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХХ століття цифрова грамотність стала ключовою освітньою метою у більшості програмних документів. Її визначають як «здатність розуміти та використовувати інформацію у різноманітних форматах із широкої низки джерел, доступних з комп'ютера і насамперед через Інтернет» (Lankshear, Knobel, 2011: 18). Цифрова грамотність включає в себе адаптацію навичок і досвіду до нових форматів. В неї входять не лише технічні та операційні компетентності, але й уміння оцінювати інформаційний контент, користуватися пошуком в Інтернеті та орієнтуватися в гіпертексті.

Читання, або вміння декодувати текст, виступає традиційним методом здобуття грамотності, але в сучасну епоху до нього також додаються вміння збирати, аналізувати, сприймати та засвоювати інформацію з технічних ресурсів задля визначення її значення. Таким чином, розвиток навички дигітального читання є передумовою здобуття цифрової грамотності. Задля кращого розуміння сутності формування цієї навички потрібно усвідомлювати різницю між друкованими і дигітальними текстами.

Друковані тексти «надають інформацію, сформовану автором, а читач має лише слідувати визначеними автором сюжетом або роз'яснювальної структури». Читач може прогортати сторінки такого тексту в іншому порядку, але для більшості з них характерна лінійність, а їх риси «не піддаються змінам» (Coiro, 2003: 460). Навіть більше, традиційний формат дозволяє бачити й відчувати фізичний вимір тексту, а папір надає тактильні та просторово-тимчасові сигнали щодо довжини фрагменту (Singer, Alexander, 2016: 3).

Дигітальні тексти можуть бути доступні через Інтернет у формі веб-сторінки та текстового повідомлення через будь-які портативні носії. Вони мультимодальні, тобто також містять аудіо, відео, зображення та гіпертекст. Ці характеристики надають дигітальним текстам більшої інтерактивності порівняно з традиційним форматом (Pardede, 2009: 81). Іншими словами, для дигітальних текстів характерні нелінійність і непередбачуваність.

На відміну від традиційного формату, дигітальні тексти не статичні. Наприклад, існує можливість змінити колір, форму та розмір тексту, що може нести певні переваги, але, з іншого боку, збільшення розміру кегля зменшить кількість тексту на сторінці, що може ускладнити встановлення логічних зв'язків між прочитаним матеріалом. Гіперпосилання також збільшують когнітивне навантаження на читача (Pardede, 2009: 82).

Зважаючи на значні відмінності двох форматів, можна дійти висновку, що задля їх освоєння мають застосовуватися різні методи й навчальні стратегії.

Коли дигітальне читання застосовується для вивчення іноземної мови, цей процес ще складніше концептуалізувати. Варто зазначити, що взаємозв'язок читання рідною та іноземною мовами не можна пояснити однією моделлю, оскільки цей процес є індивідуальним та багатоскладовим. Окрім того, він стимулює утворення нових нейронних зв'язків, що розвиває пластичність мозку та когнітивну гнучкість. Проте низка дослідників сформулювали власні теорії реалізації цього процесу, які ґрунтуються на трьох підходах:

1) *структурний підхід*: читачі виступають пасивними реципієнтами інформації, закладеної у друкованому тексті. Згідно з цим поглядом читання – це декодування послідовності надрукованих символів у звуковій еквіваленті під час спроби зрозуміти текст;

2) *когнітивний підхід* враховує роль фундаментального знання, підкреслює інтерактивність читання і конструктивні аспекти розуміння. Читання розглядається як «психолінгвістична гра у відгадку», процес, під час якого читач обро-

блює текст, робить гіпотези, підтверджує або спростовує їх;

3) прихильники *метакогнітивного підходу* розглядають читання як процес активної побудови значень, впродовж якого читач використовує лінгвістичну інформацію як із самого тексту, так із його фундаментальних знань, усвідомлюючи свої дії під час читання (Liaw, English, 2017: 63).

Для об'єктивної оцінки ролі технологій у процесі навчання читання іноземною мовою дослідники та викладачі-практики також зверталися до теорій засвоєння іноземних мов.

Теорія мультимедійного навчання R. Mayer, яка ґрунтується на принципах когнітивної науки, застосовувалася для створення мультимедійних текстів для вивчення іноземної мови. На думку вченого, задля ефективного навчання у мультимедійному просторі студент повинен підбирати доречні слова та образи, організувати їх у послідовні ілюстровані та вербальні моделі, об'єднувати їх один з одним, а також із попереднім знанням. Таким чином, студент краще запам'ятовуватиме навчальний матеріал, зберігаючи його у довгостроковій пам'яті (Mayer, 2005: 54).

Метакогнітивний підхід також надає теоретичне підґрунтя того, як технології змінюють процес читання іноземною мовою. A. Akyel і G. Erçetin виявили, що студенти часто звертаються до онлайн словників під час читання. Не зважаючи на те, що цю стратегію було перейнято від традиційних форм читання, різноманітні онлайн і гіпермедіа ресурси утворили нові стратегії для читачів (Akyel, Erçetin, 2008: 147). Наприклад, J. Park, J. Yang, і Y. Hsieh виявили, що для кращого розуміння тексту студенти часто застосовують зображення, відео, комп'ютерні програми та додаткові функції, а саме: перевірку правопису, виділення тексту тощо (Park, Yang, Hsieh, 2014: 149). Метакогнітивні стратегії допомагають досягти мети читання. N. Anderson розподілив метакогнітивні стратегії читання на п'ять основних компонентів:

1) підготовка та планування ефективного читання;

2) рішення, коли використовувати певну стратегію читання;

3) розуміння того, як контролювати застосування стратегій;

4) вміння розподіляти в певному порядку різноманітні стратегії читання;

5) оцінювання використання стратегій читання (Anderson, 2003).

K. Mokhtari і R. Sheorey виділили три основні типи метакогнітивних стратегій читання:

1) глобальні стратегії читання – це сплановані тактики, за допомогою яких студенти контролюють процес читання. Наприклад, встановлення мети й попередній перегляд тексту;

2) стратегії вирішення проблем – дії, які студенти виконують під час безпосередньої роботи з текстом. Наприклад, оптимізація швидкості читання, вгадування значень невідомих слів, перечитування тексту для кращого розуміння;

3) допоміжні стратегії – базові механізми підтримки, які сприяють кращому розумінню тексту. Наприклад, використання словників, створення нотаток, виділення фрагментів тексту (Mokhtari, Sheorey, 2002: 6).

Всі вищезазначені класифікації сприяють не лише покращенню викладання, але й збільшенню рівня розуміння студентів, оскільки вони одночасно контролюють темп читання і критично оцінюють матеріал.

Сканування і скімінг є прикладами глобальних метакогнітивних стратегій. Скімінг – це швидкий перегляд тексту для розуміння загального змісту. Сканування – пошук конкретної інформації в текстах (Foasberg, 2014: 714). Оскільки дигітальні тексти складаються з великих обсягів нелінійної інформації, читач часто звертається до цих стратегій задля досягнення поставленої мети. Незважаючи на те, що сканування й скімінг також беруть початок з традиційного читання, найчастіше вони застосовуються саме в дигітальних текстах через потребу швидше опрацювати інформацію. На думку В. Herold, таке поводження з текстом перешкоджає розвитку рефлексії та більш глибокому розумінню матеріалу на однаковому рівні з друкованими текстами (Herold, 2008).

У цій статті ми презентуємо результати педагогічного експерименту, який було реалізовано у другому семестрі 2019/2020 навчального року у Сумському державному університеті на кафедрі германської філології. У межах цього дослідження відбулося порівняння застосування традиційного та дигітального читання на заняттях англійської мови у процесі підготовки студентів-філологів. Мета нашого дослідження полягала у виявленні того, які стратегії студенти використовують під час читання різних форматів, і яким чином вибір певної стратегії впливає на техніку читання та, найголовніше, розуміння прочитаного.

В експерименті брала участь академічна група студентів-перекладачів, які впродовж низки занять виконували завдання з дигітального і традиційного читання. По закінченню занять було проведено опитування, створене за допомогою сервісу *Google Forms*, яке допомогло встановити ставлення студентів до читання в обох форматах.

Для занять було обрано два близьких за обсягом і лексичною складністю оповідання “*Charles*” Ширлі Джексон і “*Respectable Woman*” Кейт Чопін. До них склалися завдання на *сканування*, *скімінг* та *глибше розуміння*. Для першого оповідання було обрано повністю паперовий формат завдань. Для другого – цифрові платформи *CommonLit* для читання і *Graasp* для виконання завдань. Враховуючи принципи мобільної педагогіки, був застосований підхід BYOD. Отже, студенти працювали з власними смартфонами, тому підбиралися платформи, які б належним чином функціонували на цих електронних носіях.

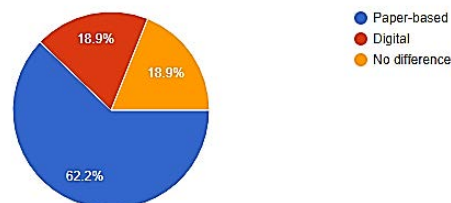
Перше завдання на *скімінг* полягало у швидкому перегляді оповідання і висування своїх припущень щодо сюжету. Припущення були більш точними на занятті з дигітального читання, що, можливо, пов’язано з тим, що студенти більш звикли до скімінгу в електронному середовищі. Завдання на *сканування* полягало у пошуці особистих якостей персонажу. З ним студенти впорались приблизно однаково в обох форматах із невеликою перевагою друкованого тексту. Для перевірки *розуміння* прочитаного було задано питання з відкритими відповідями. Для більш *глибокого розуміння* твору та саморефлексії після читання студентам було запропоновано “*One-Minute Writing Activity*”. Результати показали однаковий або вищий рівень розуміння прочитаної історії в цифровому форматі порівняно з друкованим.

Для більш широкого і глибокого вивчення теми дослідження та отримання валідних даних для узагальнення результатів також було проведено анонімне опитування серед студентів інших академічних груп кафедри германської філології, які мали досвід читання в обох форматах.

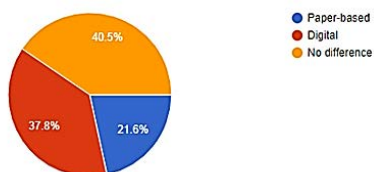
В анонімному опитуванні взяло участь 37 студентів-перекладачів. За результатами опитування з’ясувалося, що більшість, а саме 62.2% опитованих, надають перевагу традиційному формату читання й вважають його легшим для розуміння та концентрації уваги (див. Рис. 1). Дигітальне читання потребує більше зусиль для розуміння змісту тексту (див. Рис. 2).

Which reading format do you prefer most?

37 responses

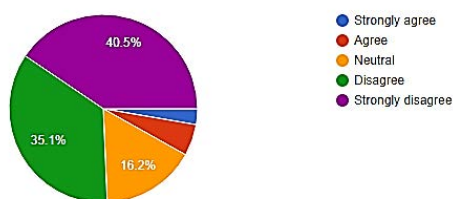


Which reading format requires more mental effort to understand the content to the reading?
37 responses

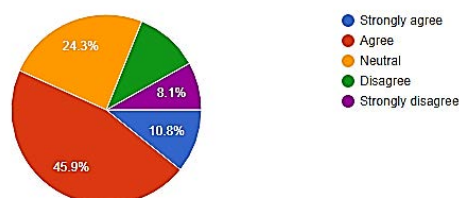


Відкриті запитання стосувалися як *переваг*, так і *недоліків* обох форматів. Серед *переваг традиційного читання* найчастіше згадувались краща концентрація (див. Рис. 3, 4) і менше навантаження на зір порівняно із електронним форматом. Також часто згадувалась важливість фізичного контакту з книгою, що допомагає краще орієнтуватися в тексті. Відповідно, багато студентів зазначили, що читання на папері більшою мірою сприяє розумінню та запам'ятовуванню прочитаного матеріалу.

I find it hard to concentrate when reading on paper
37 responses

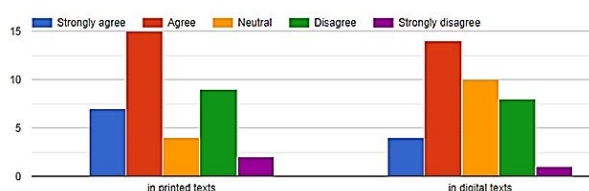


I find it hard to concentrate when reading digitally
37 responses



Більшість учасників опитування зазначити, що для них важливо виділяти ключову інформацію та робити позначки. Як показують результати опитування (див. Рис. 5), вони застосовують цю стратегію, коли читають в обох форматах, проте вважають, що на папері це робити набагато простіше та зручніше.

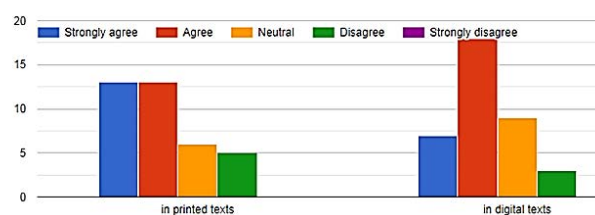
I take notes while reading to understand the text and make larger connections



Головними *недоліками друкованих текстів* учасники опитування вважають недоступність через високу вартість поліграфічної продукції та низький рівень портативності. Деякі учасники також зазначали серед мінусів неможливість змінити розмір шрифту та редагувати текст. Принагідно зазначимо, що 2 студенти зауважили щодо наслідків виробництва паперових книг, яке вимагає багато природних ресурсів, отже, шкодить навколишньому середовищу.

Серед *переваг дигітального формату* найчастіше виділяли портативність пристроїв для читання, доступність та безкоштовність матеріалів, можливість копіювати текст. Останнє, за словами учасників опитування, допомагає їм швидше знайти переклад нових слів. Таким чином, під час читання на папері студенти дещо частіше намагаються вгадати значення незнайомих слів, ніж під час читання на електронних носіях (див. Рис. 6). Не менш значущою є можливість налаштувати текст під свої уподобання. Деякі учасники також віднесли до переваг яскравість дигітального формату, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

When I read, I tend to guess the meaning of unknown words or phrases rather than using reference materials (e.g., an online dictionary).



До *недоліків дигітального читання* віднесли передусім низький рівень концентрації уваги. Студенти зазначали, що вони відволікаються як через втомленість очей, так і через додаткові функції своїх гаджетів, зокрема доступ до соціальних мереж та розважальних ресурсів. Один зі студентів також зауважив, що під час дигітального читання важче вибудовувати логічні зв'язки і розвивати уяву. Це певною мірою суголосно із твердженням інших студентів, що вони використовують стратегію візуалізації інформації меншою мірою у дигітальних текстах. Більшість студентів застосовують глобальні стратегії застосування таблиць, зображень та типографічних характеристик в обох форматах. Скімінг і сканування частіше застосовують саме під час дигітального читання. Окрім того, багатьох студентів непокоїли потенційні технічні проблеми, що виникають під час читання на електронних носіях: відсутність Інтернет-з'єднання, низький заряд пристрою тощо.

Незважаючи на вищезазначені недоліки, більшість учасників опитування погоджуються, що дигітальне читання має бути складником процесу вивчення іноземної мови. На їхню думку, інтерактивність і доступність цього формату може урізноманітнити навчальний процес. Також більшість студентів вважають, що у світі технологій важливо розвивати навичку дигітального читання та опрацювання значних масивів Інтернет джерел. Проте під час запровадження дигітального читання у процес вивчення англійської мови важливо враховувати, що студенти по-різному сприймають цей формат і застосовують різні стратегії читання. Таким чином, можна дійти висновку, що з урахуванням індивідуальних особливостей сприймання традиційного та електронного формату читання, використання різних стратегій, доцільно навчитися компенсувати втрачені переваги читання на папері використанням інтерактивних функцій дигітального тексту, які можуть забезпечити кращу концентрацію уваги й тим самим стимулювати формування навички дигітального читання.

Висновки. У сучасному світі навичка дигітального читання є невіддільною як для освітньої, так і для професійної сфери. Застосування дигіталь-

ного читання на заняттях з іноземної мови сприяє вдосконаленню іншомовної комунікативної та інформаційної компетентності студента-філолога. У своїй професійній діяльності перекладачі повинні вміти опрацювати, аналізувати та синтезувати значні масиви даних, які здебільшого подано у цифровому форматі. Саме тому є доцільним розвивати техніки скімінгу та сканування, отже, інтегрувати цю компоненту у процес іншомовної підготовки студентів. Але при цьому необхідно враховувати не лише особливості читання іноземною мовою, але й відмінності між друкованими і електронними текстами. Одним із найважливіших складників у дигітальному читанні є візуальна організація тексту, яка має компенсувати відсутність фізичного контакту з папером. Таким чином, у процесі розробки завдань необхідно запроваджувати індивідуальний підхід та враховувати, що студенти застосовують різні стратегії під час читання на папері й на моніторі електронного гаджету. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ґрунтовному аналізі інтеграції мобільних додатків, а саме: *Spritzlet*, *Spreader*, *BeeLine Reader*; у процес вивчення англійської мови та їх ролі у формуванні навички іншомовного швидкочитання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Akyel A., Ercetin G. Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System* V. 37 № 1, С. 136–152.
2. Anderson, N. The role of metacognition in second/foreign language teaching and learning. *The Language Teacher* 2003. URL: https://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2003/07/anderson?y=2003&mon=07&page=anderson. [Дата звернення: 16.04.20].
3. Coiro J., Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, V. 56. № 2. 2003. С. 458–464.
4. Foasberg N. Student Reading Practices in Print and Electronic Media. *College & Research Libraries*. V. 75. № 5. 2014. С. 705–723.
5. Herold B. Digital Reading Poses Learning Challenges for Students. 2014. URL: https://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/07/30reading_ep.h33.html [Дата звернення: 16.04.20].
6. Lankshear C., Knobel M. New literacies: everyday practices and social learning, 3rd edition. Maidenhead, UK: Open University Press. 2011. 298 с.
7. Liaw M., English K. Technologies for Teaching and Learning L2 Reading. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* UK: John Wiley & Sons, Inc. С. 62–76.
8. Mayer, R. 2005. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, С. 31–48.
9. Mokhtari K. & Sheorey R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*. V. 25. 2002. С. 2–10.
10. Pardede P. Print vs Digital Reading Comprehension in EFL. *Journal of English Teaching* V. 5 № 2. 2019. С. 77–90.
11. Park J., Jae-Seok Y., Hsieh Y. 2014. University level second language readers' online reading and comprehension strategies. *Language, Learning and Technology*. V. 18 № 3, С. 148–172.
12. Singer L., Patricia A. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration, *The Journal of Experimental Education* V. 85. № 1. 2016. С. 155–172.

REFERENCES

1. Akyel A., Ercetin G. Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System* V. 37 № 1, pp. 136–152.
2. Anderson, N. The role of metacognition in second / foreign language teaching and learning. *The Language Teacher* 2003. URL: https://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2003/07/anderson?y=2003&mon=07&page=anderson. [Accessed 16.04.20].

3. Coiro J., Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, V. 56. № 2. 2003. P. 458–464.
4. Foasberg N. Student Reading Practices in Print and Electronic Media. *College & Research Libraries*. V. 75. № 5. 2014. P. 705–723.
5. Herold B. 2014. Digital Reading Poses Learning Challenges for Students. URL: https://www.edweek.org/ew/articles/2014/05/07/30reading_ep.h33.html [Accessed 16.04.20].
6. Lankshear C., Knobel M. *New literacies: everyday practices and social learning*, 3rd edition. Maidenhead, UK: Open University Press. 2011. 298 p.
7. Liaw M., English K. Technologies for Teaching and Learning L2 Reading. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* UK: John Wiley & Sons, Inc. P. 62–76.
8. Mayer, R. 2005. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, P. 31–48.
9. Mokhtari K., Sheorey R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*. V. 25. 2002. P. 2–10.
10. Pardede P. Print vs Digital Reading Comprehension in EFL. *Journal of English Teaching* V. 5 № 2. 2019. P. 77–90.
11. Park J., Jae-Seok Y., Hsieh Y. 2014. University level second language readers' online reading and comprehension strategies. *Language, Learning and Technology*. V. 18 № 3, P. 148–172.
12. Singer L., Patricia A. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education* V. 85. № 1. 2016. P. 155–172.

Мирослав КРИШТАНОВИЧ,

orcid.org/0000-0003-1750-6385

*доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) mf0077@ukr.net*

Ірина КОЗЛОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-8610-8594

*доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти,
культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) irinakozlovska476@gmail.com*

Ірина МИСЬКІВ,

orcid.org/0000-0002-3761-2276

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) myskiviryna@i.ua*

Лариса ДЖУЛАЙ,

orcid.org/0000-0002-9977-8095

*кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри анатомії, фізіології та патології
Львівського медичного інституту
(Львів, Україна) lara_lviv1@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Проблема інтегративної підготовки вчителя фізики набуває щораз більшої актуальності в контексті дискусій щодо переваг предметного чи інтегративного навчання. Найраціональніше обґрунтовано поєднувати предметну й інтегровану системи навчання відповідно до типу навчального закладу. Це вимагає інтеграції компонентів професійної діяльності вчителя фізики в закладах професійно-технічної освіти (галузевого, предметного, педагогічного, методичного тощо) з ціллю формування єдиної системи його фахових знань та умінь, передусім уміння відбирати та структурувати навчальний матеріал. Складність вивчення фізики полягає в тому, що, на відміну від загально технічних або спеціальних предметів, учні вивчають тільки частково повний курс, переважно мають фрагментарні, непрофільовані, загальноосвітні знання з фізики. Водночас в умовах закладів професійно-технічної освіти загальноосвітні цілі фізики доповнюються специфічними цілями фахової підготовки. Узагальнення результатів дослідження показало необхідність дотримання педагогічних умов інтеграції компонентів професійної діяльності вчителя фізики. Виокремлення вчителем фізики основних складників знань, необхідних для загальноосвітньої підготовки учня, формує систему знань для забезпечення необхідного їх мінімуму забезпечення внутрішньо-предметної інтеграції знань з фізики та усунення вторинного навчального матеріалу, об'єднання основних знань у систему у закладах професійно-технічної освіти усуває стереотипи уніфікованих програм і сприяє засвоєнню фахових знань. Введення інтеграції в межох природничо-математичних предметів передбачає цілісність природничо-наукової основи знань. Інтеграційні процеси щодо загальноосвітніх і загально-технічних знань для забезпечення науково-технічної основи фахових знань передбачають ознайомлення учнів насамперед із природничо-науковою базою, а отже – із матеріалознавством, електротехнікою тощо. Виявлено на практиці, що інтегративний курс іноді можна замінити на синхронне тематичне планування двох дисциплін, з узгодженим змістом матеріалу, а також завдяки незначним перестановкам в часі курсів загальнотехнічних дисциплін можливе узгодження їхнього змісту із загальноосвітніми курсами. Таким чином, інтеграція загальноосвітніх, спеціальних і загальнотехнічних знань учнів у цілісну систему фахових знань є найширшою і найскладнішою

умовою, що охоплює низку попередніх розробок, однак вимагає виокремлення фахових складників знань. Вчителю фізики знадобляться теоретичні знання стосовно інтеграції знань і чітке усвідомлення обраного рівня взаємодії знань (міжпредметні зв'язки, навчання за профілями, синтез знань, створення комплексів знань довкола предмета або об'єкта і, власне, інтеграція).

Ключові слова: вчитель фізики, інтеграція, професійна діяльність, компоненти професійної діяльності, педагогічні умови.

Myroslav KRYSTANOVYCH,

orcid.org/0000-0003-1750-6385

*Doctor of Public Administration, Professor,
Professor at the Department of Pedagogy
and Innovative Education
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) mf0077@ukr.net*

Iryna KOZLOVSKA,

orcid.org/0000-0002-8610-8594

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Leading Researcher at the International Institute
for Education, Culture and Relations with Diaspora
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) irinakozlovska476@gmail.com*

Iryna MYSKIV,

orcid.org/0000-0002-3761-2276

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor at Foreign Languages Department
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) myskiviryna@i.ua*

Larysa DZHULAY,

orcid.org/0000-0002-9977-8095

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Instructor at the Department of Anatomy,
Physiology and Pathology,
of Lviv Medical Institute
(Lviv, Ukraine) lapa_lviv1@ukr.net*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PHYSICS TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY COMPONENTS INTEGRATION

The problem of integrative training of physics teachers is becoming increasingly relevant in the context of discussions about the benefits of the subject or integrative learning. It is most rational to combine subject-based and integrated learning systems according to the type of institution. This requires the integration of the components of the professional activity of the teacher of physics in the institutions of vocational education (sectoral, subject, pedagogical, methodological, etc.) in order to form a unified system of his professional knowledge and skills, first of all the ability to select and structure the educational material. Unlike general technical or specialized subjects, the complexity of physics studying lies in the fact that students only partially study the course, mainly having fragmentary, non-specialized, general knowledge of physics. At the same time, in the context of vocational education institutions, the general educational goals of physics are supplemented by the specific goals of professional training. Summarizing of research results showed the need to comply with the pedagogical conditions of integration of physics teacher's professional activity components. The distinguishing of knowledge basic components by physics teacher, which are necessary for student's general training, forms the system of knowledge that ensures the required minimum. Ensuring in-curricular integration of physics knowledge and elimination of secondary teaching material, integration of basic knowledge into the system in vocational education institutions eliminates stereotypes of unified programs and promotes the acquisition of professional knowledge. Introduction of integration within the natural-mathematical subjects presupposes the integrity of the natural science basis of knowledge. Integration processes for general and general technical knowledge to provide the scientific and technical basis of professional knowledge provide for familiarization of students first with a natural science base, and therefore – with materials science, electrical engineering and so on. It has been found in practice that the integrative course can sometimes be replaced by

the synchronous thematic planning of the two disciplines, with the agreed content of the material, and also due to the slight permutations in the course of general subjects it is possible to reconcile their content with the general education courses. Thus, the integration of general, special, and general technical knowledge of students into a coherent system of professional knowledge is the broadest and most complex condition, encompassing several previous developments but requires the separation of professional components of knowledge. A physics teacher needs theoretical knowledge about knowledge integration and a clear understanding of the chosen level of knowledge interaction (cross-curricular relations, training in profiles, knowledge synthesis, creation of knowledge complexes about a subject or object, and integration).

Key words: *physics teacher, integration, professional activity, professional activity components, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми. Ефективність професійної діяльності вчителя суттєво залежить від його здатності реагувати на зміни у підходах до навчання, використовувати інноваційні технології тощо. У цьому контексті «орієнтація на інноваційні процеси у навчанні загальної фізики призводить до суттєвих змін змістового і процесуального складників підготовки вчителя фізики, провідним з яких має бути принцип інтеграції, фундаментальності та професійної спрямованості змісту, форм, методів і засобів навчання» (Сосницька, Волошина, 2012: 333).

Проблема інтегративної підготовки вчителя фізики набуває щораз більшої актуальності та пов'язується з відповідними ідеями в науці та виробництві. Базові ідеї інтегративного навчання базуються на встановленні природних зв'язків між елементами навчальної інформації. Вони були розроблені ще у попередні століття, а у XXI столітті теоретичні основи і провідні напрями інтеграції змісту навчання дістали подальшого розвитку (Дятлова, 2008).

Вивчаючи історичні передумови інтеграції знань і зарубіжний досвід, можна почерпнути чимало корисного стосовно використання інтегративного навчання. Оскільки радянська школа сповідувала чітку тенденцію до диференціації знань, то педагогічна сторона інтеграції знань істотно відставала від наукової й виробничої. Однак реальність диктувала свої умови – учнів необхідно було навчати згідно з вимогами часу. Тож у 60–70-ті роки міжпредметні зв'язки та фахово спрямоване навчання стали передумовами розроблення теорії освітньої інтеграції.

Внесок педагогів-ентузіастів був важливим, оскільки чимало розробок створювалися саме у школах або в ЗПТО (Гуревич, 1998: 11). Міжпредметним зв'язкам і профільному навчанню на певному етапі надавалось велике значення як чиннику, що об'єднував різнопредметні знання, принаймні з суміжних дисциплін. Подальша підготовка фахівців потребувала аргументованої інтеграції знань, встановлення мети й виділення важливого навчального матеріалу для всіх дисциплін, а отже, якісно інших навчальних планів

й програм. Теоретичні положення, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці, на думку цих дослідників, об'єднані загальним поняттям «інтегративний підхід» (Вознюк, Дубасенюк, 2009).

Аналіз досліджень. Значна кількість дослідників присвячує свої дослідження різним аспектам інтеграції, зокрема: інтеграції знань у професійній і середній школі та обґрунтуванню її теоретичних основ (Гончаренко, Козловська, 1997); вивченню загальнотехнічних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах на основі інтегративного підходу (Сліпчишин, 2007; Гуревич, 1998); інтеграції навчання в контексті реформування системи освіти України (Божко, 2018), в процесі професійної підготовки фахівців (Якимович, 2010), навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (Дятлова, 2008); інтеграції педагогів в освітній простір (Чепіль, 2017); здійсненню підготовки вчителя фізики на основі інтегративного підходу (Куриленко, 2002; Сосницька, Волошина, 2012) та його можливостей під час побудови моделі формування готовності вчителя до його діяльності (Антонова, Ващук, 2017; Булгакова, 2010).

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов інтеграції компонентів професійної діяльності вчителя фізики.

Виклад основного матеріалу. Інтегративний підхід має на меті системно охопити всі аспекти категоріального поняття інтеграції та забезпечити кожного із учасників цього процесу необхідним інструментарієм для дослідження цілісності явищ, процесів, моделей тощо.

На думку М. Булгакової, «інтегративний підхід – це тип конструювання змісту навчання, що підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем. Систематизація цих проблем охоплює зміст, форми, методи навчання, і в процесі формування інтегративних знань це дає змогу, наприклад за показником часу, виділити попередні, супутні чи перспективні зв'язки, використовуючи узагальнені схеми, графіки, плакати...» (Булгакова, 2010: 17). Такий тип конструювання знань дозволяє різноманітні

властивості складних об'єктів, моделей, концепцій об'єднувати в єдине ціле та встановлювати зв'язки між елементами системи.

Н. Божко вважає, що результатом реалізації «інтегративного підходу в освітньому процесі є інтегроване навчання» (Божко, 2018: 87). При цьому інтегративний підхід до навчального процесу «відрізняється від інших підходів (наприклад, міжпредметного) тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не від перебудови існуючих навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо» (Антонова, Вашук, 2017: 177).

Дослідження поняття інтеграції підтверджує необхідність розрізнення самої інтеграції від наближених до неї понять. Щодо ступенів реалізації інтеграції, то комплексність явищ елементів (яка є найтипівішою властивістю новітніх наукових і освітніх процесів) слугує проміжною ланкою поміж звичною кількістю думок про предмет або об'єкт і є синтезом знань стосовно цілого. Комплексність знань – один із інтеграційних ступенів, утім ним не вичерпуються всі аспекти інтеграції, як цього не можна досягти завдяки синтезу знань.

Процесу аналізу складних об'єктів притаманна міждисциплінарність, і за цих умов знання синтезуються, стають цілісною системою, втрачаючи натомість власну індивідуальність. Як-от під час синтезу нівелюється диференціація знань, що, на нашу думку, є його основною негативною властивістю. Найвищим ступенем взаємозв'язку знань є власне інтеграція, що полягає у всебічному взаємозв'язку знань, яким передбачено сполучність наук і різнопредметних знань (загальні підходи, універсальні засоби, єдині методи дослідження).

Інтеграція – дуже складне поняття, позаяк зазвичай відбувається його підміна нераціональним поєднанням низки знань без відповідних теоретичних підстав. Передусім необхідні чітке визначення рамок власне наук або навчальних предметів і вивчення реальних взаємозв'язків між ними. Інтеграція знань вирізняється тим, що вона наче порушує визначену цілісність знань на котрому етапі їхнього розвитку та водночас поновлює зв'язки на вищому, значно глибшому рівні.

Під інтеграцією розуміємо «процес взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого

зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів (Гончаренко, Козловська, 1997). Таким чином, знання взаємопроникають, тісно поєднуються з диференціацією знань. Лише завдяки наявності низки елементів знань унаслідок інтеграції можливе одержання не просто суми, а якісно нової системи знань.

Об'єктивними передумовами інтеграції професійних знань вчителя фізики є цілісність світу, потреба у всебічному вивченні явищ і процесів, неодмінний взаємозв'язок усіх явищ. Ідея цілісності та єдності світу проникала в педагогіку та забезпечувала вивчення явищ і процесів у взаємозв'язку та взаємозумовленості – «усе, що знаходиться у взаємозв'язку, потрібно викладати в такому ж взаємозв'язку» (Коменський, 1995: 137).

Психологічні передумови інтеграції у діяльності вчителя фізики не менш суттєві, оскільки власне завдяки інтегрованим асоціаціям забезпечується цілісне сприйняття навчального матеріалу. Важливе врахування й віку учнів, чим часто нехтують. Дидактичними передумовами інтеграції знань слугують додержання засад науковості, системності й усвідомленості знань, їхній зв'язок із практикою.

Аби вчитель фізики міг практично послугуватися інтегрованими знаннями, необхідно розуміти відмінність предметної інтеграції від об'єктної. Предметна передбачає взаємне проникнення складників двох навчальних дисциплін, що може стати взаємоузгодженим тематичним плануванням навчальних програм або інтегрованим курсом. Об'єктна – простіша теоретично (об'єднані знання про певний об'єкт, незалежно від науки або ділянки виробництва, в яких їх розроблено), передбачає певні труднощі, адже майже немає навчальних дисциплін, присвячених певному об'єкту.

Перехід у професійній діяльності вчителя до інтеграційних знань передбачає: чітке визначення засад наукових і виробничих знань, моделювання їхніх найважливіших ознак та порівняння цього з перспективами навчального процесу. Адже наука й виробництво нестабільні, тож навчальні предмети зазнають реконструювання. З боку педагогіки важливе й сприймання учнем інтеграції знань: якщо у виробництві й науці зважають тільки на результат інтеграції як такої, то навчальним процесом передбачено накладення інформації на вже здобуті учнем систему або сукупність знань і перетворення їх на цілісність за умови взаємодії зі здобутими знаннями.

Щодо практичного аспекту введення інтеграції до навчально-виховного процесу, то варто

зауважити, що значення науки й практики тут взаємодоповнюювані: ціль введення інтеграції знань у наукових розвідках і в розвідках педагогів однакова, однак їхні шляхи різняться. Хоча деякі вчителі явно недооцінюють значення науки в дидактичних працях, треба пам'ятати, що наука є умовно «десантом практики», розвідувальним загоном у навчальній перспективі. Навчаючись сьогодні, учні стануть добрими фахівцями через 10–20 років, і, ймовірно, те, що нині видається теоретизуванням, стане узвичаєним і необхідним.

Суттєвою проблемою фахових навчально-виховних закладів є координування вивчення різноциклових дисциплін. Загальноосвітній цикл переважно характерний природничо-математичними дисциплінами. Попри очевидну важливість гуманітарних дисциплін, значення фізики в закладах освіти, де вона є базовою для здобуття фахових знань, є найважливішим.

Складність вивчення фізики полягає в тому, що, на відміну від загально технічних або спеціальних предметів, учні вивчають тільки частково повний курс: вони переважно мають знання з частини матеріалу, зазвичай непрофільовані, а суто загальноосвітні. Водночас загальноосвітні цілі фізики доповнюються специфічними цілями фахової підготовки.

Окремо варто розглядати створення інтегрованих курсів задля переведення міжпредметних зв'язків у внутрішньопредметні, зменшення часу для вивчення окремих тем, синхронізації навчального матеріалу, збільшення темпу його освоєння. Однак чи завжди виправдане створення таких курсів? Без обґрунтованої потреби зазначені комплекси знань можуть навіть нашкодити. Водночас завдяки таким курсам знімається багатопредметність у закладах освіти, і тоді виникає змога інтегрування непрофільних дисциплін і приділення більшої уваги фаховій підготовці учня.

Водночас зайвим є сліпе наслідування досвіду інших країн, де спостерігаємо іноді цілковиту відмову від предметного навчання, заміну навчальних дисциплін на міждисциплінарні галузі знань. Найраціональніше, безумовно, обґрунтовано поєднувати предметну й інтегровану системи навчання відповідно до типу навчального закладу.

У цьому контексті вважаємо за необхідне виділити педагогічні умови інтеграції компонентів професійної діяльності вчителя фізики, дотримання яких сприятиме успішній реалізації інтеграційних процесів у фаховій освіті.

1. *Виокремлення вчителем фізики основних складників знань у темі або розділі, необхідних для загальноосвітньої підготовки учня.* Така сис-

тема знань слугує забезпеченням необхідного їх мінімуму і приблизній меті загальноосвітньої школи. Під час вивчення фізики це, наприклад, система знань щодо будови речовини або електричних явищ, завдяки котрим формується світогляд учня й він спроможний у майбутньому розвивати здобуті знання, добре орієнтуватися в основних наукових або виробничих процесах.

2. *Забезпечення внутрішньопредметної інтеграції знань з фізики та усунення вторинного навчального матеріалу, об'єднання основних знань у систему.* У закладах професійно-технічної освіти зазвичай потрібне переставляння певних тем курсу фізики, тобто позбавлення стереотипу уніфікованих програм для ефективнішого засвоєння фахових знань. До прикладу, розділ фізики щодо будови речовини не конче має передувати освоєнню механіки. Такі зміни доцільно впроваджувати, послуговуючись обґрунтуванням їх фаховими цілями, без порушення логіки фізики як науки й дидактичних вимог. Отже, іноді збільшують ритм вивчення фізики на I-му курсі за рахунок годин загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, які надалі вивчатимуть на 2–3-х курсах.

3. *Введення інтеграції в межах природничо-математичних предметів, що передбачає цілісність природничо-наукової основи знань (узгоджені трактування споріднених явищ у фізиці й хімії, своєчасне забезпечення знаннями з математики, одна система позначень тощо).* Якщо такі умови не дотримано, рівень учнівських знань різко спадає. Наприклад, на аналогічне питання щодо видів хімічного зв'язку учні на фізиці й хімії відповідають по-різному. Нагальна проблема полягає в несинхронності вивчення цих предметів, як-от вивчення будови атома наприкінці II-го курсу з фізики й застосування таких фізичних знань у курсі хімії ще на I-му курсі. Така проблема пов'язана передусім із консервативним мисленням, зі звичкою, що вивчати атомну фізику можна тільки наприкінці курсу фізики. Тож проблема синхронізації вивчення фізики й хімії чимала, однак згодом її можливо буде вирішити.

4. *Інтеграційні процеси щодо загальноосвітніх і загальнотехнічних знань для забезпечення науково-технічної основи знань фахових.* Доцільним є ознайомлення учнів насамперед із природничо-науковою базою, а отже – із матеріалознавством, електротехнікою тощо, та у жвавішому ритмі. Якщо курси інтеграції в межах природничих предметів є переважно проблемою загальноосвітньої школи, то інтеграція природничих і загальнотехнічних знань є специфічною у ЗПТО. Та як бачимо з практичного досвіду, інтегративний курс

іноді можна замінити на синхронне тематичне планування двох дисциплін, з узгодженим змістом матеріалу. Іноді завдяки незначним перестановкам і «деформації» в часі курсів загальнотехнічних дисциплін можливе узгодження їхнього змісту із загальноосвітніми курсами. Наприклад, вивчати матеріалознавство в ПТУ будівельного профілю можливо поряд із вивченням молекулярно-кінетичної теорії будови речовини (за певного випередження курсу фізики), змінюючи кількість годин на це й координуючи з фізичним матеріалом. Це реально, адже на практиці розклад занять у ЗПТО змінюється щодва-три місяці. За належної організації зазначені зміни не завдають зайвих клопотів, а перевага в якості знань учнів буде значною.

5. *Інтеграція загальноосвітніх, спеціальних і загальнотехнічних знань учнів у цілісну систему фахових знань.* Ця умова, як найскладніша і найширша, охоплює низку попередніх розробок, однак вимагає виокремлення ще фахових складників знань. Тут вчителю фізики знадобляться теоретичні знання стосовно інтеграції знань і чітке усвідомлення обраного рівня праці: міжпредметні зв'язки, навчання за профілями, синтез знань, створення комплексів знань довкола предмета або об'єкта і власне інтеграція.

Висновки. Отже, перехід у професійній діяльності вчителя до інтеграційних знань передбачає чітке визначення засад наукових і виробничих знань, моделювання їхніх найважливіших ознак та порів-

няння цього з перспективами навчального процесу. Завдяки застосуванню інтеграційних засад можлива організація інтегративного тематичного планування двох навчальних дисциплін, без порушення їхньої предметної цілісності, синхронізуючи опанування заданих предметів учнями та ґрунтуючись на внутрішніх зв'язках знань. Позаяк навчально-виховним процесом передбачено процеси інтеграції, наявні в науці й виробництві, освітня мета інтеграції передбачає створення єдиної системи знань учнів без повторення навчального матеріалу, двоякого тлумачення спорідненого, без зайвого переобтяження учнів вторинними знаннями. Водночас інтеграція знань слугує як критерій відбору й координування навчального матеріалу. Педагогічними умовами інтеграції компонентів професійної діяльності вчителя фізики визначено такі: виокремлення вчителем фізики основних складників знань у темі або розділі, необхідних для загальноосвітньої підготовки учня; забезпечення внутрішньопредметної інтеграції знань з фізики та усунення вторинного навчального матеріалу, об'єднання основних знань у систему; введення інтеграції в межах природничо-математичних предметів (узгоджені трактування споріднених явищ у фізиці й хімії, своєчасне забезпечення знаннями з математики, одна система позначень тощо); інтеграційні процеси щодо загальноосвітніх і загальнотехнічних знань учнів; інтеграція загальноосвітніх, спеціальних і загальнотехнічних знань учнів у цілісну систему фахових знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Вашук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*: зб. наук. праць. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174–182.
2. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 84–89.
3. Булгакова Н. Б. Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. Вип. 3. С. 13–19.
4. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
5. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.
6. Гуревич Р. С. *Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 415 с.
7. Джулай Л. І. *Інтеграція природничих знань у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників*: посібник. Київ: Наукова думка, 2013. 142 с.
8. Дятлова О. М. *Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки ХХ століття)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 20 с.
9. Коменський Я. А. *Велика дидактика*. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1955. 231 с.
10. Куриленко С. П. Інтегративний підхід до підготовки майбутнього вчителя фізики. *Методика навчання фізики у вищій школі. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*: зб. у 2-х т. Чернігів: ЧДПУ, 2002. № 13. Т. 2. С. 196–197. Серія: педагогічні науки.
11. Сліпчишин Л. В. *Вивчення загальнотехнічних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах: гуманітарно-інтегративний підхід*: монографія. Львів: Сполом, 2007. 256 с.

12. Сосницька Н., Волошина А. Методичні засади фахової підготовки вчителя фізики на основі інтеграційного підходу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 4. С. 332–346.
13. Чепіль М. М. Міжнародний контекст інтеграції педагогів Франкового університету в Європейський освітній простір. *Людознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. № 5. С. 259–268.
14. Якимович Т. Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців. *Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа: монографія*. Львів : Сполом, 2010. С. 29–35.

REFERENCES

1. Antonova O. Y., Vashchuk O. V. Intehratyvnyi pidkhd do pobudovy modeli formuvannya hotovnosti vchyteliv do rozvytku akademichnoi obdarovanosti uchniv. [Integrative approach to modelling teachers' readiness formation to develop academic gifted students]. *Profesiina osvita v umovakh intehtatsiinykh protsesiv: teoria i praktyka: zb. nauk. prats Zhytomyr: FOP «N.M. Levkovets»*, 2017. Ch. 1. S. 174–182. [In Ukrainian].
2. Bozhko N. Intehratyvnyi pidkhd do navchannia v konteksti reformuvannia systemy osvity Ukrainy. [Integrative approach to learning in the context of Ukrainian educational system reforming]. *Molod i rynek*. 2018. № 7 (162). S. 84–89. [In Ukrainian].
3. Bulhakova N. B. Vykladatska diialnist v umovakh informatsiinoho suspilstva. [Teaching activity in the conditions of information society]. *Visnyk natsionalnoho aviatsiynoho universytetu. Seria: Pedahohika. Psykholohia: zb. nauk. prats. Kyiv: Vyd-vo Nats. aviats. un-tu «NAU-druk»*, 2010. Vyp. 3. S. 13–19. [In Ukrainian].
4. Vozniuk O. V., Dubaseniuk O. V. *Tsilovi orientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehtatyvnyi pidkhd: monohrafiia*. [Targets of personality development in educational system: integrative approach: monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. 684 s. [In Ukrainian].
5. Honcharenko S. U., Kozlovska I. M. Teoretychni osnovy dydaktychnoi intehtatsii u profesiinii i serednii shkoli. [Theoretical fundamentals of didactic integration in vocational and secondary school]. *Pedahohika i psykholohia*. 1997. № 2. S. 9–18. [In Ukrainian].
6. Hurevych R. S. *Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh*. [Theoretical and methodic fundamentals of studying organization in vocational institutions]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 1998. 415 s. [In Ukrainian].
7. Dzhulai L. I. *Intehratsiia pryrodnychkh znan u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: posibnyk*. [The integration of natural sciences knowledge in professional training of future social workers: handbbook]. Kyiv: Naukova dumka, 2013. 142 s. [In Ukrainian].
8. Diatlova O. M. *Intehratyvnyi pidkhd do navchannia suspilstvoznnavstva v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy (20-ti-30-ti roky KhKh stolittia)*. [Integrative approach to teaching social science at public schools of Ukraine]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 2008. 20 s. [In Ukrainian].
9. Komenskyi Ya. A. *Velykaia dydaktyka. Izbrannye pedahohicheskie sochineniia*. [Great Didactic. Selected pedagogical works]. Moskva: Uchpedhiz, 1955. 231 s. [In Russian].
10. Kurylenko S. P. Intehratyvnyi pidkhd do pidhotovky maibutnoho vchytelia fizyky. [Integrative approach to training future physics teacher]. *Metodyka navchannia fizyky u vyshchii shkoli. Visnyk Chernihivskoho derzh. pedahohichnoho un-tu imeni T. H. Shevchenka: zb. u 2-kh t. Chernihiv: ChDPU*, 2002. № 13. T. 2. S. 196–197. Seria: pedahohichni nauky. [In Ukrainian].
11. Slipchysyn L. V. *Vyvchennia zahalnotekhnichnykh dystsyplin u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: humanitarno-intehratyvnyi pidkhd: monohrafiia*. [Studying of general technical subjects at vocational institutions: humanitarian and integrative approach: monograph]. Lviv: Spolom, 2007. 256 c. [In Ukrainian].
12. Sosnytska N., Voloshyna A. *Metodychni zasady fakhovoi pidhotovky vchytelia fizyky na osnovi intehtatsiinoho pidkhdodu*. [Methodic fundamentals of professional training of physics teachers based on the integrative approach]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo ped. un-tu*. 2012. Ch. 4. S. 332–346. [In Ukrainian].
13. Chepil M. M. Mizhnarodnyi kontekst intehtatsii pedahohiv Frankovoho universytetu v Yevropeiskyi osvitnii prostir. [International context of integration of pedagogues of Franko University into European educational space]. *Liudynoznavchi studii. Seria «Pedahohika»*. 2017. № 5. S. 259–268. [In Ukrainian].
14. Iakymovych T. D. *Intehratsiia teoretychnoho i vyrobnychoho navchannia v protsesi profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv*. [The integration of theoretical and industrial training in the process of specialists' professional training]. *Intehratyvni protsesy u profesiinii osviti: Lvivska naukova shkola: monohrafiia*. Lviv: Spolom, 2010. S. 29–35. [In Ukrainian].

УДК 378.477

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208676>**Алла КРОХМАЛЬ,***orcid.org/0000-0002-9490-489X*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Харківського національного університету міського господарства

імені О. М. Бекетова

(Харків, Україна) *allakrokhmal@ukr.net*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тенденції сучасного світу вимагають від вищих навчальних закладів принципово нових спеціалістів. На цей час ринок праці перенасичено спеціалістами різних сфер, але багато з них не є конкурентоспроможними, навіть маючи високий професійний рівень. У статті розглянуті фактори, що роблять таких спеціалістів, як перекладачі, конкурентоспроможними на ринку праці. Перший і, безперечно, найголовніший фактор це професійне володіння іноземними мовами., але, маючи лише знання, не можливо стати професіоналом високого рівня, бо тенденції сучасного світу є такі, що спеціаліст високого рівня має мати не лише знання, але й бути готовим до професійного самовдосконалення протягом всього свого трудового життя.

У статті представлено 12 якостей, наявність та формування яких забезпечує успішне оволодіння іноземною мовою, що були виявлені Ройвеном Фойєрстайн. Але поряд з ними були представлені інформаційні технології, що сприяють не лише розвитку цих якостей, але й професійному самовдосконаленню студентів-філологів. Розкриваючи значення інформаційних технологій в освітньо-виховному процесі студентів-філологів, у статті описується дистанційне навчання, що сприяє удосконаленню як освітнього, так і виховного процесу. Автором відмічається, що з погляду напрямів застосування інформаційних технологій визначаються: використання інформаційних технологій на заняттях, використання інформаційних технологій під час самостійної роботи студентів, застосування інформаційних технологій у підготовці до занять та використання інформаційних технологій у науково-дослідній роботі студентів.

Було доведено, що застосування інноваційних технологій сприяє кращому засвоєнню матеріалу на заняттях з «Фонетики англійської мови» й розумінню необхідності професійного самовдосконалення перекладача та ролі інформаційних технологій у професійному житті сучасного перекладача високого рівня.

Ключові слова: студенти-філологи, інформаційні технології, потреби професійного самовдосконалення, конкурентоспроможність.

Alla KROKHMAL,*orcid.org/0000-0002-9490-489X*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

of O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) *allakrokhmal@ukr.net*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF PHILOLOGY STUDENTS BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Principally new specialists are required from higher education establishments in the modern world. The labor market is overfull by specialists in various fields but many of them are not competitive even with a high level of professionalism. The article examines the factors that make such specialists as interpreters competitive in the modern labor market. The first and one of the most important factors is professional foreign language skills. It is noted that knowledge of foreign languages is not enough to be a high-level specialist because the tendencies of the modern world are such that a high-level specialist has to have professional knowledge of foreign languages and be ready for professional self-improvement during his working life as well

The article presents 12 qualities discovered by Raven Feuerstein which ensure the successful knowledge of a foreign language. In the article it is presented information technologies that contribute to the development of these qualities and the development of professional self-improvement of philology students as well. Discovering the importance of information technologies in the educational process of philology students, the article describes the distance learning which contributes to the improvement of the educational process. The author notes that according to the directions of information technologies application it is determined such directions as the use of information technologies in the

classroom, the use of information technologies in the independent work of students, the use of information technologies in preparation for lessons and the use of information technologies in students' research work.

It has been proven that the use of innovative technologies contribute to improving the acquisition of material in the classes of "English Phonetics" and understanding the need for professional self-improvement and the role of information technologies in the professional life of a modern high-level interpreter.

Key words: *philology students, information technologies, needs of professional self-improvement, competitiveness.*

Постановка проблеми. В сучасному суспільстві спостерігається стрімкий розвиток і відбуваються відповідні зміни в процесі вибору працівників в усіх сферах. Це стосується економіки, менеджменту, будівництва, освіти та інших сфер. Ринок праці вимагає спеціалістів, що є не лише професіоналами, але й готові до професійного самовдосконалення після закінчення вищих навчальних закладів. Використання інноваційних технологій на заняттях зі студентами-філологами сприяє не лише передачі знань від викладача студентам, але й розвитку потреби професійного самовдосконалення у майбутніх перекладачів. Постійні нововведення в системі освіти й виховання є тими нагальними потребами, що роблять освітньо-виховний процес цікавим й дієвим, не дозволяючи перетворити його на рутину, що перестає бути цікавим як для студента, так й для викладача. Слід зазначити, що цей процес не повинен мати хаотичний характер, та пам'ятати, що процес освіти має бути не лише структурованим щодо потреб сучасного суспільства, але й базуватись на попередніх дослідженнях, методах та прийомах навчання.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій. Проблемою Застосування інноваційно-комунікаційних технологій є питання, яке досліджується багатьма вченими-методистами, особливої уваги заслуговує використання інформаційних технологій на заняттях з іноземних мов. Цим питанням займалися такі вчені, як М. Варела, Н. Іваницька, Л. Каргашова, С. Ніколаєва, М. Роджерс, А. Хомутова, А. Янковець та інші.

Метою статті є вивчення використання інноваційних технологій та дистанційного навчання на заняттях з англійської мови зі студентами-філологами та розвиток професійного самовдосконалення у студентів за допомогою інноваційних технологій на заняттях з «Фонетики англійської мови».

Методика дослідження. В дослідженні були використані такі методи досліджень, як *вивчення та аналіз наукового досвіду* застосування інноваційних технологій на заняттях з іноземної мови; *вивчення досвіду використання* інноваційних технологій в освітньо-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні ринок праці перенавантажено спеціалістами з різних сфер,

що пояснює високий рівень конкуренції. Саме професіонал, що є спроможним до професійного самовдосконалення відповідно до потреб суспільства, стає конкурентоспроможним. Згідно з соціальним опитуванням, що було зроблено на початку нашого дослідження, у відповідь на питання «Якого спеціаліста, згідно з вашим життєвим досвідом, вам було легше знайти?» були названі різні професії (лікар, викладач, електрик, будівельник, ветеринар, перекладач та інші). Але на питання «Якого спеціаліста високого рівня, з вашого життєвого досвіду, вам було найважче знайти?» були отримані ті самі відповіді. Таким чином, слід зазначити, що спеціалістів різних професій дуже багато, але знайти професіонала надто важко. Саме потребі професійного самовдосконалення у студентів-філологів на заняттях з «Фонетики» з використанням інноваційних технологій присвячене наше дослідження. Для багатьох педагогів та методистів саме розвиток потреби професійного самовдосконалення має бути одним з пріоритетних в навчально-виховному процесі. (Деркач, 2014: 231)

Зміст поняття «самовдосконалення» залежить від розуміння поняття «особистість». У педагогіці особистість розглядається як індивід, який визначається своєю свідомою позицією щодо життя та пристосованістю до навколишнього середовища. З погляду системного підходу у структурі особистості визначається її спрямованість, що детермінує поведінку людини в різних видах діяльності. Є безліч видів спрямованості особистості але, на думку багатьох вчених, особливу роль у житті людини відіграє професійна спрямованість. (Гончаренко, 1997: 243)

Слід зазначити, що оволодіння іноземними мовами для майбутніх перекладачів є найважливішим завданням викладача, що викладає будь-який курс, пов'язаний з іноземними мовами.

Дослідник Ройвен Фойерстайн виявив 12 якостей, наявність та формування яких забезпечує успішне оволодіння іноземною мовою.

1. Розуміння важливості навчальних завдань для себе і свого майбутнього.

2. Оволодіння стратегією подальшого самонавчання. Так, під час вивчення певного лексичного матеріалу необхідно засвоїти способи самостійної роботи з оволодіння іншими лексичними елементами.

3. Бажання працювати над розв'язанням навчальних завдань.

4. Компетентність, здатність вирішувати поставлені завдання. Важливо формувати позитивний «Я-образ», упевненість у своїх силах, створювати в аудиторії відповідну атмосферу, підтримувати студентів. Для цього слід перш за все розвивати їх компетентність, забезпечувати успішне оволодіння мовою.

5. Здатність до контролю та управління своєю поведінкою і діяльністю. Необхідно навчити студентів діяти продумано, послідовно, системно, формувати самостійність у роботі над мовою.

6. Уміння ставити реальні цілі, планувати шляхи їх досягнення. Багато у формуванні цієї якості залежить і від викладача, його пояснень, особистого прикладу цілеспрямованої роботи у досягненні поставлених цілей.

7. Потреба й здатність іти назустріч викликам життя, відповідати на них. Учитель може допомогти в пошуку й вирішенні таких завдань, зорієнтувати студента на подолання відповідних труднощів.

8. Усвідомлення необхідності та наявності змін у своїх якостях, рівні підготовки. Важливо сприяти такому розвитку, оцінювати його, сприяти активізації самовпливу студента, пам'ятаючи про те, що розвиток – це основне завдання освіти.

9. Упевненість у здатності до позитивних змін, до успішного вирішення проблем. Викладач впливає на розвиток цієї якості переконанням, індивідуалізацією завдань, особистим прикладом.

10. Готовність і здатність до участі в спільній роботі. Формуванню цього сприяє широке застосування комунікативного підходу під час навчання іноземної мови.

11. Індивідуальність студента. Викладач покликаний підтримувати прояви індивідуальності студента під час вирішення навчальних завдань.

12. Почуття приналежності до групи, групової роботи. Слід всіляко підтримувати прагнення до активної спільної роботи студентів. (Люлька, 2006: 86-87)

В сучасному освітньо-виховному процесі з метою покращення передачі знань широкого застосування набули інноваційні технології.

Інформаційні технології займають велику частину нашого життя. Вони увійшли в усі сфери нашого суспільства. Не винятком став і навчально-виховний процес. Інформаційні технології забезпечують навчальний процес на різних його етапах. (Юзвікевич, 2013: 49-50)

Слід зазначити, що з боку студента велику роль у курсі «Фонетика англійської мови» віді-

грає дистанційне навчання. Перш за все це той допоміжний засіб, який може використовуватись студентами в будь-який час та в будь-якому місці, головне це наявність інтернету (Романюк, 2015: 172). Так, у нашому курсі представлені всі лекції, що читають протягом курсу. Тобто студент, який пропустив лекцію за певних обставин, має можливість переглянути презентацію лекції та попрацювати над питаннями, що даються в кінці кожної лекції. Також у дистанційному курсі представлені завдання для практичних занять, що теж є вагомим помічником студентам, що пропустили заняття. Але слід підкреслити, що дистанційний курс спрямований не лише на студентів, що за певних обставин пропустили лекцію чи практичне заняття, а є незамінним помічником у вивченні курсу «Фонетика англійської мови», тобто під час підготовки до практичних занять, модульних контрольних робіт, а в кінці курсу до іспиту. Це саме той інструмент, що допомагає студентам не лише успішно вивчити курс, але й зрозуміти, наскільки він важливий для майбутнього успішного перекладача чи викладача, формуючи тим самим у студентів потребу професійного самовдосконалення.

Зазвичай визначають такі напрями застосування інформаційних технологій на заняттях з іноземних мов: використання інформаційних технологій на заняттях, використання інформаційних технологій під час самостійної роботи студентів, застосування інформаційних технологій в підготовці до занять, використання інформаційних технологій в науково-дослідній роботі студентів. (Носенко, 2011: 31–35)

1. *Використання інформаційних технологій на заняттях.* В сучасній системі освіти важко уявити заняття без використання інформаційних технологій. «Фонетика англійської мови» досить важкий предмет для сприйняття студентами першого курсу, особливо враховуючи той факт, що лекції викладаються англійською мовою. Саме використання презентацій на лекціях допомагає студентам краще зрозуміти матеріал. Це можна пояснити тим, що вони не лише сприймають на слух матеріал, але й мають візуальне сприйняття, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Наведемо приклади кількох слайдів з презентацій, що використовуються на лекціях.

Як ми можемо бачити з прикладів презентації, матеріал, що є важким для сприйняття студентами, систематизовано в слайди, що сприяє кращому розумінню. Саме використання інформаційних технологій на лекціях та практичних заняттях допомагає студентам краще сприймати матеріал.

2. Проведення лекцій у вигляді презентацій сприяє не лише кращому сприйняттю матеріалу, але й є наглядним прикладом побудови презентації. Таким чином, ми визначаємо такий напрям використання інформаційних технологій – *використання інформаційних технологій під час самостійної роботи студентів*. Як вже було зазначено вище, в кінці курсу студенти презентують свої проекти з матеріалом, який вони дослідили під час курсу «Фонетика англійської мови». Зробити цей проект без використання інформаційних технологій у сучасному світі майже неможливо. Спочатку студенти мають знайти інформацію, що стосується їх проекту за допомогою інтернету, потім, використовуючи PowerPoint, підготувати презентацію і насамкінець представити свої проекти, використовуючи інформаційні технології.

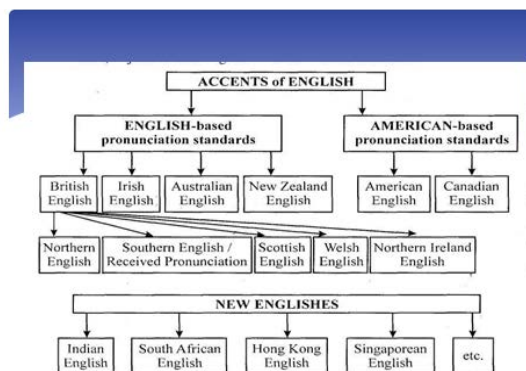
3. *Застосування інформаційних технологій у підготовці до занять*. На цей час стає зрозумілим, що без інформаційних технологій неможливо уявити навчально-виховний процес. Застосування електронних посібників, словників, використання інтернету на заняттях, відео- та аудіозаписів допомагають кращому засвоєнню матеріалу студентами. Саме застосування цих допоміжних засобів допомагає студентам не лише слухати лекції та вчитись писати та читати транскрипції, але й слухати різні діалекти, дивитись документальні

фільми з фонетики англійської мови, за допомогою електронних словників прослуховувати вимову слова, вчити термінологію з курсу «Фонетика англійської мови» в ігровій формі. Все це не лише робить процес викладання більш цікавим, але й допомагає кращому засвоєнню матеріалу студентами.

4. *Широкі можливості в науково-дослідній роботі студентів* завдяки використанню інформаційних технологій. В кінці курсу «Фонетики англійської мови», як було вже зазначено вище, студентам пропонується підготувати проект з теми, що пов'язана з курсом та є цікавою для подальшого вивчення. Саме можливість подальшого вивчення проблематики стимулює студентів до розвитку професійного самовдосконалення. В кінці кожного року кафедрою організовується й проводиться Міжнародний форум іноземними мовами «Молоді дослідники у глобалізованому світі: перспективи та виклики». Саме на цьому форумі у студентів є можливість написати тези до конференції та підготувати доклад з теми проекту, що вони готували в кінці курсу «Фонетика англійської мови». На нашу думку, участь у конференції допомагає студентам не лише сформувати вміння працювати з літературою, готувати презентації, працювати з аудиторією, але й стимулює їх до професійного самовдосконалення в майбутньому.

Content

- * Defining an Accent
- * Major Accents of English
- * Social Shapes of English
- * The Problem of Standard English and Models of English for Intercultural Communication
- * Pronunciation Norm and its Condition
- * Specialist dictionaries of English Pronunciation
- * Variation in Standard / Literary Pronunciation



Idiolect is an individual speech of members of the same community

Variant of English:
Territorial variety
Regional variety (dialects)

Dialect is a variant of the language that includes differences in Grammar, Vocabulary and Pronunciation.

American English

- * General American / Network English (from Ohio through the Middle West to the Pacific coast)
- * Eastern American (Boston and eastern New England + NYC)
- * Southern American (Virginia, North and South Carolinas, Georgia, Florida, Tennessee, Alabama, Mississippi etc.)

Australian English

- * Cultivated Australian (10%)
- * Broad Australian (30%)
- * General Australian (main educated Australian speakers)

І все це, як ми розуміємо, неможливо без використання інформаційних технологій.

Використання інформаційних технологій на заняттях з фонетики англійської мови сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, що подається винятково англійською мовою. Саме використання сучасних інформаційних технологій демонструє майбутнім перекладачам, які у них є можливості з використанням цих технологій, та сприяє розвитку професійного самовдосконалення серед студентів-філологів. Це можна спостерігати з огляду на кількість студентів, що виявили бажання приймати участь в Міжнародному форумі іноземними мовами «Молоді дослідники у глобалізованому світі: перспективи та виклики», та тем, що представлені на форумі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми можемо з певністю сказати, що перекладач високого рівня – це людина, що оволоділа мовами такою мірою, що може робити якісні переклади, які відповідають всім потребам й законам сучасного перекладу. Але, бажаючи залишатись конкурентоспроможним на ринку праці, цей спеціаліст має також бути готовим до постійного професійного самовдосконалення протягом всього свого трудового шляху. Зважаючи на стрімкий розвиток інформаційних технологій, саме вони є тим інструментом, що буде розвивати не лише мовленнєві навички перекладача, але й сприятиме його професійному самовдосконаленню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Деркач С. П. Професіоналізм у навчанні іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Випуск 40, 2014. С. 231–235.
3. Люлька Л. Деякі аспекти навчання та вивчення іноземних мов у світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Персонал*. 2006. № 9. С. 84–90.
4. Носенко Т. І. Інформаційні технології навчання: навчальний посібник. Київ : Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 184 с.
5. Романиук С. М. Дистанційне навчання англійської мови у процесі професійної підготовки майбутніх юристів: стан та перспективи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 1(9). С. 171–176.
6. Юзвікевич П. Роль сучасних технологій в університетському навчанні. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2013. Випуск 8. С. 49–58.

REFERENCES

1. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Goncharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary] .Kyiv : Libid, 1997, 376 p [in Ukrainian].
2. Derkach S.P. Profesionalizm u navchanni inozemnoi movy. [Derkach S.P. Professionalism in learning a foreign language] Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. pr. Vypusk 40, 2014, pp. 231–235 [in Ukrainian].
3. Liulka L. Deiaci aspekty navchannia ta vvychennia inozemnykh mov u svitli Zahalnoievropeiskykh Rekomendatsii z movnoi osvity. [Some aspects of teaching and learning foreign languages in the light of the Common European Recommendations on Language Education]. 2006. Nr 9, pp. 84–90 [in Ukrainian].
4. Nosenko T.I. Informatsiini tekhnolohii navchannia: nachalniy posibnyk. [Nosenko T.I. Information technology training: a textbook]. Kyiv : Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, 2011, 184 p. [in Ukrainian].
5. Romaniuk S.M. Dystantsiine navchannia anhliskoioi movy u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh yurystiv: stan ta perspektyvy. [Romaniuk S.M. Distance learning of English in the professional training of future lawyers: status and prospects]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia". Pedahohichni nauky*. 2015. № 1(9), pp. 171–176 [in Ukrainian].
6. Iuzvikevych P. Rol suchasnykh tekhnolohii v universytetskomu navchanni. [Iuzvikevych P. The role of modern technologies in university education]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2013. Vypusk 8, pp. 49–58 [in Ukrainian].

УДК 378+001.89

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208677>

Олена КУЛИК,
orcid.org/0000-0001-9116-4403
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української лінгвістики і методики навчання,
доцент кафедри професійної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) olenakulyk@gmail.com

ЯКІСНИЙ ВМІСТ ПОСІБНИКІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КЛЮЧОВИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті порушено проблему якісного вмісту навчальних книг для здобувачів вищої освіти; унаочнено наявність її з опертям на зіставлення вмісту посібників «Методологія та організація наукових досліджень» різних авторів та років видань; доведено, що через відсутність чітко сформульованих вимог спостерігаємо безлад у структурному, змістовому й інформаційному наповненні посібників з однієї й тієї самої дисципліни; висловлено припущення, що автори чи укладачі навчальних книг (вони ж – науково-педагогічні працівники) або не досить сумлінно ставляться до якості видань, або пишуть їх сліпо, інтуїтивно, методом спроб і помилок, наслідування, через те, що не мають належного теоретико-методичного підґрунтя, необхідного для їхнього створення; наголошено, що посібники нового покоління потребують урахування оновлених цілей освіти, змісту, форм, методів, засобів навчання, виховання, контролю й самоконтролю майбутніх фахівців. Умотивовано, унаочнено й переконливо доведено, що вміст підручника буде якісним лише за умови зреалізованих автором ключових підходів до навчання – компетентнісного, студентоцентрованого й діяльнісного. Висновувано, що якість освітніх послуг закладу вищої освіти, його привабливість для потенційних абітурієнтів починається з усвідомлення викладачем відповідальності за якість структурного, інформаційного й змістового наповнення навчально-методичного комплексу дисципліни загалом й посібників, які посилюють їх, зокрема; навчальні книги нового покоління мають бути компетентнісно орієнтованими й ураховувати специфіку мислення студентської молоді в епоху інформаційного суспільства; автор посібника має дотримати обов'язкових структурних складників, зазначених у положеннях / методичних рекомендаціях / вимогах відповідних закладів вищої освіти; забезпечення якісного контенту навчальних книг нового покоління можливе лише за опертя автора на компетентнісний, студентоцентрований і діяльнісний підходи до навчання.

Ключові слова: якість, здобувачі вищої освіти, посібники, вміст, підходи до навчання.

Olena KULYK,
orcid.org/0000-0001-9116-4403
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Methods of Education,
Associate Professor at the Department of Professional Education
of Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) olenakulyk@gmail.com

QUALITY CONTENT OF MANUALS FOR HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN THE CONTEXT OF KEY APPROACHES TO LEARNING

The article raises the problem of educational books quality content for higher education applicants. Educational books quality content existence is specified concerning the contents comparison of the “Methodology and organization of scientific research” manuals of different authors and publication years. It has been proved due to the lack of clearly defined requirements, we observe a disorder in the structural, substantive and information content of the manuals for the same discipline. It has been suggested that the educational books' authors or compilers (they are also scientific and educational workers) either do not treat the quality of publications conscientiously enough, or write them blindly, intuitively, by trial and error method, imitation, because they do not have proper theoretical and methodological background necessary for creating educational books. The author emphasized that the next generation manuals require taking into account the renewed education objectives, content, forms, methods, means of education, training, supervision and self-monitoring of future specialists. It was motivated, visualized and convincingly proven that the manual content will be qualitative only if the author's competence, student-centered and action-oriented key approaches to learning are implemented.

The author concludes that the quality of higher education institution educational services and its attractiveness for potential applicants begins with the teacher's responsibility awareness for the structural, information and substantive

content of educational and methodical complexes quality of the discipline in general and manuals that reinforce them, in particular. Next generation manuals should be competence oriented and take into account students' specific thinking in the information society era. The manual author must comply with the manual mandatory structural components as specified in the regulations / guidelines / requirements of the respective higher education institutions. Providing quality content for the next generation of educational books is possible only if the author relies on competence, student-centered and action-oriented approaches to learning.

Key words: *quality, higher education applicants, manuals, content, approaches to learning.*

Постановка проблеми. Високий рівень якості освітніх послуг ЗВО свідчить про його «обличчя», неповторність, креативність, привабливість для абітурієнтів. При цьому «левова частка» успіху чи неуспіху в досягненні такого рівня залежить від фахової компетентності науково-педагогічних працівників, які забезпечують викладання кожного (обов'язкового чи вибіркового) компонента освітньої програми. Нині чільне місце відведено усвідомленню педагогом корелювання змістового наповнення навчально-методичних комплексів дисципліни (НМКД) з Цілями сталого розвитку, відповідно до яких заклади вищої освіти, зокрема, мають забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців, які володіють *затребуваними навичками* для працевлаштування, отримання гідної роботи та занять підприємницькою діяльністю (Цілі сталого розвитку, 2017; Кулик, 2020: 178–179).

НМКД містять як обов'язкові, так й інші, необхідні для успішного вивчення дисципліни, компоненти, що їх визначає ЗВО, кафедра чи викладач. З-поміж цих «інших компонентів» зосередимо увагу на посібниках, адже сьогодні маємо багато нерозв'язаних, відкритих, дискусійних, непевних питань, що стосуються структурного, змістового, інформаційного й іншого наповнення навчальних книг, його скерування на формування в здобувачів освіти затребуваних навичок – спеціальних і соціальних.

Аналіз досліджень. Різним теоретичним і практичним аспектам створення якісних підручників для тих чи тих ланок закладів загальної середньої освіти присвятили дослідження М. Арцишевська; О. Бандура; В. Безпалько; Н. Голуб; О. Горошкіна; А. Євтодок; С. Караман, О. Караман; Я. Кодлюк; О. Кучерук; Т. Лукіна; В. Олефіренко; С. Омельчук; О. Пометун; І. Смагін; О. Топузов; А. Фасоля й ін.; посібників для ЗВО: І. Артёмов; О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь; О. Вашук; А. Гречихин, Ю. Дреус; О. Кулик, Л. Овсієнко, Л. Кардаш; Т. Омельчук; Г. Рябцев, М. Прокопенко, С. Горбачов; А. Попович; М. Сагун, С. Симоненко й інші. Багатогранність, складність означеної проблеми зумовлена міжпредметним / міждисциплінарним / міжрівневим її статусом, тому вимагає уваги, обговорення, зумовлює необхідність подальшого дослідження,

наукового пошуку шляхів вирішення, розв'язання.

Мета статті – привернути увагу дослідників та унаочнити наявність проблеми з опертям на зіставлення вмісту навчальних посібників «Методологія та організація наукових досліджень» різних авторів та років видань; довести, що забезпечення якісного контенту навчальних книг нового покоління можливе лише за опертя автора на ключові підходи до навчання.

Виклад основного матеріалу. У Національному стандарті України «Видання. Основні види. Терміни та визначення» (ДСТУ 3017: 2015), що набув чинності 01.08.2016 р., зазначено такі види навчальних видань: підручник – <...> містить у повному обсязі систематизований обсяг навчальної дисципліни, відповідає програмі та має відповідний *офіційно наданий гриф* – п. 4.9.4.2 (Видання, 2016: 13); навчальний посібник – <...> доповнює або частково (повністю) замінює підручник і має відповідний *офіційно наданий гриф* – п. 4.9.4.3 (Видання, 2016: 13); навчально-методичний посібник – <...> основним змістом якого є методика викладання навчальної дисципліни (її розділу, частини) або методика щодо розвитку та виховання особистості – пп. 4.9.4.3.1 (Видання, 2016: 13–14). У 2014 році МОН відмовилося від обов'язкового грифування посібників (наказ № 486 від 18 квітня), переадресувавши цю місію вченим радам ЗВО «з метою забезпечення реальної автономії вищих навчальних закладів, підсилення їх відповідальності за якість освітніх послуг, стимулювання наукової діяльності» (Наказ, 2014: 1). Відтоді майже всі посібники для здобувачів вищої освіти схвалює й рекомендує до друку вчена рада того закладу, що в ньому працює автор, який своєю чергою під час створення навчальної книги керується відповідними постановами чи положеннями, затвердженими ЗВО у встановленому порядку.

З одного боку, автономність ЗВО дає можливість для авторського креативу, демократичного діалогу, урахування потреб здобувачів освіти, реалізації студентоцентрованого підходу до навчання тощо, з іншого – за відсутності чітко сформульованих вимог спостерігаємо безлад у структурному, змістовому й інформаційному наповненні навчальних книг (у межах однієї й тієї самої дисципліни).

Значна частина їх розміщена у Всемережі, доступна в онлайн-версії, що спонукає здобувачів аналізувати, порівнювати, ставити собі (чи викладачеві, який читає дисципліну) запитання, відповіді на які невідомі: або автори чи укладачі посібників (вони ж науково-педагогічні працівники) не досить сумлінно ставляться до якості видань, або часто пишуть їх сліпо, інтуїтивно, методом спроб і помилок, наслідування (і це не дивно, оскільки й донині належного теоретико-методичного підґрунтя, необхідного для створення навчальних книг, ми не маємо, а освітніх програм, у яких наявний такий компонент, як «теорія підручкотворення», нараховуємо одиниці); рецензенти ж, члени навчально-методичних комісій, вченої ради, врешті й керівники ЗВО, часто розраховують на порядність чи науковий авторитет автора, схвалюють, дають рекомендацію й... («voilà») навчальна книга виходить друком.

Кому потрібна неякісна навчальна книга? Викладачеві? Кафедрі? ЗВО? Можливо... Для звітності... Та не здобувачеві. Якість освітніх послуг, що їх надає ЗВО, а отже, й авторитет, і привабливість для потенційних абітурієнтів, починається з відповідальності викладача перед здобувачем. Отож, якщо ми справді хочемо щось змінити, забезпечити якісну освіту, прагнемо, щоб автономія та демократизація у виданні посібників не перетворилася на самодіяльність та легковажність, передовсім педагог, науково-педагогічний працівник ЗВО має усвідомлено ставитися до змістового наповнення НМКД загалом й посібників, які посилюють їх, зокрема. На нашу думку, влучною є цитата римського філософа Сенеки (молодшого): «Ніхто не стає гарною людиною випадково» (Сенека; *Енциклопедія*, 2007: 138), яку – трохи в іншому формулюванні – за відновлення / оновлення якісного рівня освіти маємо зробити офіційним гаслом сучасного науково-педагогічного працівника: «Працюй над собою! Ніхто не стає гарним автором випадково» (чи науковцем / фахівцем / викладачем...).

Об'єктом нашої уваги стали навчальні посібники з освітнього компонента «Методологія та організація наукових досліджень», які є обов'язковими у програмах другого (магістерського) рівня ВО для всіх спеціальностей. Перш ніж розпочати роботу зі створення посібника для студентів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова та література), ми мали проаналізувати ті, які пропонуємо здобувачам у переліковій літературі з курсу, й ті, які є у відкритому доступі. Перше, на що звернули увагу, – структура посібників. Навчально-методичний відділ / комі-

сія кожного ЗВО розробляє методичні рекомендації / вимоги щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників, яких мають дотримувати автори, та згідно з якими вчена рада приймає рішення щодо схвалення / несхвалення й надання рекомендації до друку. Проаналізувавши методичні рекомендації / вимоги, розміщені на сайтах різних ЗВО, ми дійшли висновків, що майже всі, з оперттям на Додаток 1 наказу МОН № 588 від 27.06.2008, обов'язковими визначають такі структурні складники посібника: зміст (перелік розділів); вступ (або передмова); основний текст; питання, тести для самоконтролю; обов'язкові та додаткові задачі, приклади; довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо); апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики). Розглянемо, чи дотримують автори цих складників* (*посібники для аналізу, повнотекстові варіанти яких розміщені у відкритому доступі репозиторіїв ЗВО, обирали випадково, за принципом «кульок лототрону») (Таблиця 1).

Як бачимо, жодний із посібників не містить всіх обов'язкових структурних компонентів навчальної книги, передбачених Додатком 1 наказу МОН № 588. Можна зауважити, що Додаток уміщує лише методичні рекомендації. Це й справді так. Та який освітній потенціал посібника, якщо він містить лише теоретичний блок (і яка у цьому разі його відмінність від курсу лекцій); теоретичний блок і тестові завдання; теоретичний блок і питання для самоконтролю? Чи є таке навчальне видання компетентнісно орієнтованим? Мабуть, що ні.

В умовах досягнення Україною Цілей сталого розвитку компетентнісно орієнтоване навчання стає пріоритетом, тому посібники нового покоління потребують урахування оновлених цілей освіти, змісту, форм, методів, засобів навчання, виховання, контролю й самоконтролю майбутніх фахівців, які не лише оволодіють спеціальними й соціальними навичками, матимуть сформовані на високому рівні ті чи ті компетентності (передбачені освітньою програмою), а й будуть здатні до самоаналізу, самооцінки, самопроєктування, самореалізації, самоконтролю, саморозвитку в подальшій професійній діяльності.

Отже, пріоритетом під час укладання навчального посібника для здобувачів вищої освіти визначаємо компетентнісний зміст як текстового, так і позатекстового компонентів, що можливо лише за урахування *компетентнісного підходу* до навчання в процесі структурного, змістового й інформаційного наповнення навчальної книги.

Таблиця порівняльного аналізу структурних складників навчальної книги
«Методолгія та організація наукових досліджень» різних авторів та років видань

Вихідні дані	Рік випуску	Рекомендація	Зміст	Вступ	Основний текст	Питання для самоконтролю	Тести	Обов'язкові та додаткові задачі,	довідково-інформаційні дані для	апарат для орієнтації в матеріалах книги	Інше
Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2006. 206 с.	2006	МОН	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Основи методології та організації наукових досліджень: навчальний посібник для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.	2010	МОН	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Краус Н.М. Методологія та організація наукових досліджень: навчально-методичний посібник. Полтава: Оріяна, 2012. 183 с.	2012	-	+	+	+	-	+	-	-	-	глосарій; експрес-контроль; методичні рекомендації; карта аудиторної та самостійної роботи; порядок організації контролю та оцінювання знань; додатки
Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / В.М. Михайлов та ін. Харків: ХДУХТ, 2014. 220 с.	2014	вчена рада	+	+	+	-	+	-	-	-	методичні рекомендації; завдання для самостійної роботи
Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 260 с.	2016	вчена рада	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Зацерковний В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.	2017	вчена рада	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін.; за ред. І. С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ: ВПЦ «Київський університет», 2018. 607 с.	2018	вчена рада	+	+	+	-	-	-	-	-	завдання для самостійної роботи

Здобувач вищої освіти має розуміти задля чого він вивчає ту чи ту дисципліну, опановує тему, виконує завдання; усвідомлювати компетентності, які будуть сформовані, роль їх у майбутній фаховій діяльності. Ця думка вже стала *чільноруховою* в сучасних педагогічних концепціях (уважаємо, це найбільш вдалий варіант відповідника слову-чужизмові *mainstream*, взятий із словника «Словотвір» – slovotvir.org.ua). Щоб забезпечити таке розуміння, усвідомлення, викладач, автор посібника, має дотримати рівноваги між інформативністю й доступністю. Якщо текст написано (1) надто складно, ірраціонально, хаотично, завдання сформульовано нечітко, некоректно, занадто об'ємно, незрозуміло щодо змісту й способу виконання; (2) примітивно, занадто просто, – в обох випадках здобувач або обере навчальну книгу іншого автора (якщо та відповідатиме його запитам), або втратить мотивацію вивчати дисципліну. При цьому потрібно врахувати специфіку мислення студентської молоді в епоху інформаційного суспільства. Сьогодні загальноживаним стає слово «і-серфінг», що означає процес перескакування з однієї вебсторінки на іншу (за Cambridge Dictionary іменник *surfing*, з ремарками [U] (INTERNET), означає активність проведення часу відвідування різних вебсайтів в Інтернеті). Призвичаївшись до надміру інформації, сучасна молодь звикла «серфінгувати» й у процесі читання навчальної літератури, перескакуючи з рядка на рядок, зі сторінки на сторінку, з посібника на посібник. Це також має врахувати автор під час створення навчальної книги й використати з користю для себе й здобувачів.

Отже, компетентнісний підхід до навчання буде зреалізовано в посібникові, якщо: 1) матеріал матиме щонайменше два обов'язкові блоки – теоретичний і практичний; 2) текстовий та позатекстовий компоненти посібника буде скеровано на формування означених в освітній програмі компетентностей; 3) матеріал теоретичного блоку подано стисло, зрозуміло, лаконічно з відповідними покликаннями на використані джерела; 4) в електронних варіантах посібників, розміщених на сайтах ЗВО, використано гіперпосилання задля ознайомлення здобувачів із джерелами, які мають інформаційну й наукову цінність та «відсіювання» тих, які її не мають; 5) дотримано рівноваги між інформативністю й доступністю; 6) наявні завдання різної складності відповідно до рівнів засвоєння інформації: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка (згідно з таксономією Б. Блума); 7) урівноважено завдання, скеровані на формування спеціальних та соці-

альних навичок; 8) запропоновано завдання, що вимагають креативного чи творчого підходу до вирішення їх.

Безперечно, має бути зреалізовано *студенто-центрований підхід* до навчання (ми вважаємо, що це підхід, хоча в наукових працях часто натрапляємо на трактування його як моделі чи принципу навчання). Ідея студентоцентризму полягає в тому, що викладач (і ЗВО загалом) має коригувати навчальний процес з урахуванням запитів і можливостей кожного здобувача, тобто студент є стрижнем (центром) сучасного освітянського простору.

Як реалізує означений підхід викладач у межах дисциплін, навчання яких він забезпечує? По-перше, розробляє багатоваріантний НМКД, що уможливорює якісне засвоєння її з опертям на початковий знаннєвий рівень, психологічні особливості, інтелектуально-особистісний потенціал, мотиви, стратегічну мету й проміжні цілі здобувача; по-друге (надзвичайно важливо!), враховує можливості е-навчання, що уможливорює взаємодію суб'єктів освітнього процесу незалежно від їхньої локації; по-третє, надає зрозумілу інформацію про критерії оцінювання, методи, прийоми навчання, форми роботи та контролю тощо; по-четверте, залучає студентів до викладання окремих тем, участі в семінарах, круглих столах, конференціях, конкурсах наукових робіт; по-п'яте, дослухається до їхніх ідей стосовно поглибленого опрацювання чи й оновлення питань, що розглядають в межах теми, й таке інше. Таке, на перший погляд, ніби «загравання», «поступливість» викладача, насправді має неабиякий вплив на особистість майбутнього фахівця: формує в здобувачів готовність і здатність аргументувати обрану позицію, переконувати співрозмовників, незалежно від їхнього соціального статусу, брати відповідальність (у ЗВО – за індивідуальну траєкторію навчання; в подальшій фаховій діяльності – за власні рішення) тощо.

Як має зреалізувати означений підхід автор посібника? Розробити електронний курс. Або хоча б електронний посібник. Маємо на увазі не статичний (що дублює паперове видання у форматі pdf чи іншому), а з елементами мультимедійності, мультимедійний, інтерактивний або ж інтелектуальний. Такий посібник забезпечить інтерактивну взаємодію між суб'єктами навчального процесу, що є надзвичайно важливим для різних груп замовників освітніх послуг: осіб з особливими потребами; здобувачів за дуальною формою; тих, хто навчається у двох ЗВО водночас; працює (зокрема й за кордоном); має сім'ю;

бажає спробувати нові форми інтерактивної взаємодії тощо.

Отже, студентоцентрикований підхід до навчання буде зреалізовано в посібникові, якщо автор: 1) окрім традиційного паперового створить *НЕ статичний* електронний посібник з вільним доступом до нього через локальну мережу ЗВО або Всемережу; 2) розробить алгоритм багатоваріантної інтерактивної взаємодії зі здобувачами в умовах не обов'язкової фіксації їх у конкретній академгрупі чи курсі (але з урахуванням специфіки дисципліни, наприклад, в межах освітнього компонента «Методологія та організація наукових досліджень» обов'язковою є «прив'язка» до спеціальності); 3) розробить алгоритм гнучкої інтерактивної взаємодії як зі здобувачами, які мають досвід самоосвіти, розвинене критичне мислення, сформований понятійно-категорійний апарат, ціннісні настанови наукового пізнання, так і з тими, які не мають їх.

Якість навчального матеріалу посібника, на нашу думку, тісно пов'язана й із урахуванням *діяльнісного підходу* до навчання. Передовсім маємо на увазі мовленнєву діяльність. Майбутній фах магістрів корелює з науково-педагогічною комунікацією, яка, своєю чергою, передбачає вправне послуговування мовними засобами в різних комунікативних ситуаціях. Такої вправності можемо досягти лише за умови рівнобіжного тренування всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Для того щоб бути вправним у комунікації, магістранту недостатньо лише засвоїти понятійно-категорійний апарат дисципліни, потрібно, щоб слова-поняття «включалися» в його реальне життя і науково-педагогічну діяльність, задовольняли справжні потреби. Пам'ять людини фіксує всі вивчені слова-поняття, однак відтворює їх автоматично лише за умови регулярного вживання (в змодельованих чи реальних комунікативних ситуаціях), а отже, викладач, автор посібника, має дібрати такі завдання, що спонукатимуть здобувачів до різних видів мовленнєвої діяльності. Це сприятиме не механічному, а логічному запам'ятовуванню

й водночас формуванню усвідомлених мотивів вивчення дисципліни.

Отже, діяльнісний підхід до навчання буде зреалізовано в посібникові, якщо автор: 1) у процесі добору текстового й позатекстового матеріалу зацентрує увагу на рівнобіжному тренуванні всіх видів мовленнєвої діяльності; 2) у завданнях до практичного блоку передбачить: а) цілеспрямоване сприймання-спостереження, якому властива плановість, послідовність і систематичність, включення розумових операцій зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації об'єктів сприймання; б) участь магістрантів у змодельованих чи реальних науково-педагогічних комунікативних ситуаціях; в) науковому дискурсі. Означені завдання скеровані на інтелектуально-творчий процес, що безпосередньо впливає й на мовленнєву діяльність – вербальне оформлення мислительно-мовних операцій, яке передбачає поетапну реалізацію, наявність внутрішньої схеми дій, оформлення й структурування за допомогою системи мовних одиниць і правил, зовнішнє вираження (говоріння, письмо) / невивраження (слухання, читання), орієнтовану на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб здобувачів освіти.

Висновки. Підсумовуючи, можемо стверджувати, що якість освітніх послуг ЗВО, його привабливість для потенційних абітурієнтів, починається з усвідомлення викладачем відповідальності за якість структурного, інформаційного й змістового наповнення НМКД загалом й посібників, які посилюють їх, зокрема; навчальні книги нового покоління мають бути компетентісно орієнтованими й ураховувати специфіку мислення студентської молоді в епоху інформаційного суспільства; автор має дотримати обов'язкових структурних складників посібника, зазначених у положеннях / методичних рекомендаціях / вимогах відповідних ЗВО (звісно, з певним варіюванням); забезпечення якісного контенту навчальних книг нового покоління можливе лише за опертя автора на компетентісний, студентоцентрикований і діяльнісний підходи до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/surfing> (дата звернення: 15.03.2020).
2. Видання. Основні види. Терміни та визначення. (ДСТУ 3017: 2015). URL: http://lib.zsmu.edu.ua/upload/intext/dstu_3017_2015.pdf (дата звернення: 13.03.2020).
3. Кулик О. Д. Значущість soft skills для якісної підготовки майбутніх педагогів в умовах досягнення Україною цілей сталого розвитку. *Education for Achieving Sustainable Development: collective monograph. Katowice: Publishing House of Katowice School of Technology*, 2020. Р. 178–188.
4. Наказ МОН № 588 від 27 червня 2008 р. Щодо видання навчальної літератури для вищої школи. URL: https://www.psyh.kiev.ua/images/Nakaz_mon_588_2008.pdf (дата звернення: 15.03.2020).

5. Наказ МОН № 486 від 18 квітня 2014 р. Деякі питання скасування процедури надання Міністерством освіти і науки грифів навчальній літературі для вищих навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-skasuvannya-protseduri-nadannya-ministerstvom-osviti-i-nauki-grifiv-navchalny-literaturi-dlya-vishchikh-navchalnikh-zakladiv> (дата звернення: 15.03.2020).
6. Словотвір: словник відповідників запозичених слів. URL: <http://slovotvir.org.ua/> (дата звернення: 16.03.2020).
7. «Цілі Сталого розвитку: Україна» у 2017 році. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf (дата звернення: 12.02.2020).
8. Сенека Луцій Анней (младший). Афоризми. *Енциклопедія мудрости* / сост. К. Антриевская, М. Агеев, И. Атрощенко, Е. Атрощенко, Н. Герасименко и др. Можайск : Роосса, 2007. С. 132–142.

REFERENCES

1. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/surfing> (access date: 15.03.2020) [in English].
2. Vydannia. Osnovni vydy. Terminy ta vyznachennia. (DSTU 3017: 2015). [The publication. Main species. Terms and definitions. (DSTU 3017: 2015)]. URL: http://lib.zsmu.edu.ua/upload/intext/dstu_3017_2015.pdf (access date: 13.03.2020). [in Ukrainian].
3. Kulyk, O. D. Znachushchist soft skills dlia yakisnoi pidhotovky maibutnix pedahohiv v umovakh dosiahnennia Ukrainoiu tsilei staloho rozvytku [The significance of soft skills for the quality training of future teachers in the context of Ukraine's achievement of sustainable development goals]. *Education for Achieving Sustainable Development: collective monograph*. Katowice : Publishing House of Katowice School of Technology, 2020. P. 178–188 [in Ukrainian].
4. Nakaz MON № 588 vid 27 chervnia 2008 r. Shchodo vydannia navchalnoi literatury dlia vyshchoi shkoly [MES Order № 588 of June 27, 2008. On the educational literature publication for higher education]. URL: https://www.psyh.kiev.ua/images/Nakaz_mon_588_2008.pdf (access date: 15.03.2020) [in Ukrainian].
5. Nakaz MON № 486 vid 18 kvitnia 2014 r. Deiaki pytannia skasuvannia protsedury nadannia Ministerstvom osvity i nauky hryfiv navchalnii literaturi dlia vyshchikh navchalnykh zakladiv. [MES Order № 486 of April 18, 2014. Some issues of granting procedure cancellation by the Ministry of Education and Science of the visas for educational literature for higher educational institutions]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-skasuvannya-protseduri-nadannya-ministerstvom-osviti-i-nauki-grifiv-navchalny-literaturi-dlya-vishchikh-navchalnikh-zakladiv> (access date: 15.03.2020) [in Ukrainian].
6. Slovotvir: slovnyk vidpovidnykiv zapozychenykh sliv [Word formation: dictionary of borrowed words matches]. URL: <http://slovotvir.org.ua/> (access date: 16.03.2020) [in Ukrainian].
7. “Tsili Staloho rozvytku: Ukraina” u 2017 rotsi [“Sustainable Development Goals: Ukraine” in 2017]. URL: http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf (access date: 12.02.2020). [in Ukrainian].
8. Seneka Lutsyi Annei (mladshyi). Aforizmy. *Jenciklopedija mudrosti* [Aphorisms. Wisdom Encyclopedia] / sost. K. Antrievskaja, M. Ageev, I. Atroshhenko, E. Atroshhenko, N. Gerasimenko i dr. Mozhaik: ROOSSA. pp. 132-142 [in Russian].

УДК 373.2:37.064.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208678>**Анжеліка КУРЧАТОВА,***orcid.org/0000-0002-5498-9323*

доктор філософії в галузі освіти,

старший викладач кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *kurchat67@gmail.com*

ВПЛИВ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ПЕРСОНАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ

У статті проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми впливу міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку. Адже суспільство є інститутом, який завжди продукує образ особистості, процес розвитку якої спрямований на досягнення соціуму, його предметів і відношень, історично вироблених форм і способів спілкування з природою і норм людських взаємин.

Характеризовано сутність поняття «міжособистісні стосунки» та їх вплив на поведінку старших дошкільників. Саме у дошкільні роки формуються психологічні механізми особистості, нові психологічні якості і форми поведінки, Я-концепція, система якостей, які забезпечують психологічну готовність дитини до школи, закладаються основи морального розвитку.

Зацентовано увагу на понятті «конформність», оскільки саме це явище є досить поширеним не тільки серед дітей старшого дошкільного віку, а й соціуму загалом.

Міжособистісні стосунки істотно впливають на формування особистості. Найбільш яскраво вони виявляються в невеликих дитячих об'єднаннях, що будуються в основному на почутті взаємної симпатії, емоційної прив'язаності. В таких об'єднаннях дошкільники вчаться проявам чутливості, чуйності, піклуванню про іншого, допомозі один одному, тобто тут беруть свій початок перші паростки доброзичливого ставлення до оточуючих людей та своїх ровесників.

У взаємовідносинах дітей старшого дошкільного віку починає активно формуватися комунікативна та соціальна компетентність, а взаємодія дитини з однолітками і дорослими набуває особливих рис. При цьому співпраця розглядається як тип взаємодії в спільній діяльності.

Система дошкільної освіти на цей час орієнтована на підхід до дитини як до особистості, що розвивається, яка потребує розуміння та поваги її інтересів і прав. Освітня робота з дітьми спрямована на забезпечення умов, які відкривають дитині можливість самостійних дій з освоєння навколишнього світу. За цього підходу особливої значимості набуває вплив міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, старші дошкільники, персональна поведінка, навчання, виховання.

Angelika KURCHATOVA,*orcid.org/0000-0002-5498-9323*

Doctor of Philosophy in Education,

Senior Lecturer at the Department of Preschool Education

of V. O. Sukhomlinskyi National University of Mykolaiv

(Mykolaiv, Ukraine) *kurchat67@gmail.com*

THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN SENIOR PRESCHOOLERS ON PERSONAL BEHAVIOR

The article presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the influence of interpersonal relationships of children of senior preschool age on personal behavior. After all, society is an institution that always produces an image of the individual, whose development process is aimed at achieving society, its objects and relationships, historically developed forms and ways of communicating with nature and the norms of human relationships.

The article describes the essence of the concept of "interpersonal relations" and their influence on the behavior of older preschoolers. It is in preschool years that psychological mechanisms of personality, new psychological qualities and behaviors, the Self-concept, the system of qualities that ensure the psychological readiness of the child for school are formed, and the foundations of moral development are laid.

Attention is focused on the concept of "conformity", since this phenomenon is quite common not only among children of senior preschool age, but also in society as a whole.

Interpersonal relationships significantly affect the formation of personality. They are most clearly manifested in small children's associations, built mainly on a sense of mutual sympathy, emotional attachment. In such associations, preschoolers learn by showing sensitivity, sensitivity, caring for each other, helping each other, that is, the first sprouts of a friendly attitude towards people around them and their peers originate here.

Communication and social competence begins to be actively formed in the relationships of older preschool children, and the child's interaction with peers and adults acquires special features. At the same time, cooperation is considered as a type of interaction in joint activities.

The pre-school education system is currently focused on the approach to the child as a developing person, which requires understanding and respect for its interests and rights. Educational work with children is aimed at providing conditions that allow children to take independent actions to explore the world around them. In this approach, the influence of interpersonal relationships of older preschool children on personal behavior becomes particularly important.

Key words: interpersonal relationships, senior preschoolers, personal behavior, training, education.

Постановка проблеми. Успіх трансформаційних процесів, характерних для сучасного українського суспільства, значною мірою визначається тим, наскільки будуть створені умови для реалізації свободи особистості, наскільки суспільство буде сприяти вихованню людини в дусі гуманізму, формуванню в неї моральних орієнтацій, цінностей, норм поведінки. Стандарт дошкільної освіти в Україні наголошує на розвитку базових якостей особистості, в основі яких лежать процеси формування моральної поведінки дітей дошкільного віку (2012). Сформовані в дошкільному віці, основні моральні спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя. Уявлення про моральні норми стають підґрунтям для моральних почуттів, мотивів, принципів і норм поведінки дітей.

Значної актуальності як на теоретичному рівні, так і в практиці виховання підростаючого покоління сьогодні набуває проблема формування в дітей старшого дошкільного віку взаємовідносин з оточуючими людьми, котрі ґрунтувалися б на інтеріоризованих моральних якостях, адекватній самооцінці й відображали ставлення дитини до самої себе як до суб'єкта, доброзичливих взаємин з оточуючими. Такі відносини характеризуються дружніми взаєминами, співробітництвом, взаємодопомогою, повагою та піклуванням один про одного і на основі цього виробленням персональної поведінки.

Стосунки з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Досвід цих перших відносин є фундаментом для подальшого розвитку особистості дитини, оскільки визначає особливості її ставлення до себе, оточуючих та навколишнього середовища.

Особливої важливості ця тема набула в теперішній час, коли досить поширеним стало явище булінгу – агресивна і вкрай неприємна поведінка однієї дитини або групи дітей стосовно іншої дитини, що супроводжується постійним фізичним і психологічним впливом. Така поведінка спонукає повернутися до розгляду проблеми взаємовідносин між дітьми на ранніх етапах онтогенезу. Саме тому в своїй статті ми хочемо звернути увагу на вплив міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку.

Аналіз досліджень. Проблеми впливу міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку присвячені дослідження В. Нечаєвої («Формування колективних взаємин дітей старшого дошкільного віку, «Моральне виховання в дитячому садку»), окремі питання відносин дітей дошкільного віку з однолітками подані в працях Л. Артемової, А. Аржанової, А. Булатової, К. Вольцис, Я. Коломинського та інших.

Зокрема, особливості міжособистісних взаємин дітей з дорослими та однолітками в різних видах діяльності розглядали М. Єлагіна, О. Смирнова (в пізнавальній діяльності), Т. Антонова, Н. Короткова, Н. Пантіна (в ігровій діяльності), О. Кононко, Т. Піроженко, Р. Терещук (в спільній самостійній діяльності); особливості самоідентифікації дітей дошкільного віку в системі взаємин з однолітками та дорослими вивчали М. Боришевський, О. Венгер, Д. Ельконін, А. Рузька, Г. Счастлива та багато інших. Значної уваги проблемі міжособистісних стосунків дітей з ровесниками приділяли такі вчені, як В. Абрамєнкова, І. Дубровіна, М. Лісіна, В. Мухіна, В. Утробіна, Д. Фельдштейн та інші.

Дослідження показують, що вже в дошкільному віці між дітьми складаються доволі складні відносини. Задовго до того, як в процесі організованої вихователем сумісної діяльності сформуються ділові контакти, між дітьми виникають особисті відносини, що базуються на почуттях симпатії чи антипатії, прихильності чи неприйняття, байдужості.

Мета статті. Метою статті є з'ясування впливу міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми впливу міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку зумовило насамперед визначення сутності поняття «міжособистісні стосунки».

Психологічний словник дає таке визначення: міжособистісні стосунки – це взаємозв'язки, які суб'єктивно переживаються, об'єктивно проявляються в характері та способах взаємного впливу людей у процесі спільної діяльності та спілкування (Психологічний словник, 1982: 96).

Міжособистісні стосунки – це взаємозв'язки між окремими людьми (групами людей), які об'єктивно виявляються в характері і способах взаємних впливів людей один на одного в процесі різних видів спільної діяльності, зокрема спілкування, та суб'єктивно переживаються і оцінюються ними (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук та ін., 2012: 63).

Міжособистісні стосунки зароджуються й найбільш інтенсивно розвиваються в дошкільному віці, оскільки від самого народження дитина живе серед людей і неминуче вступає з ними в певну взаємодію. Перші відносини як з дорослими, так і з однолітками закладають фундамент для подальшого розвитку особистості дитини. Цей досвід багато в чому визначає особливості самосвідомості дитини, її ставлення до оточуючого світу, поведінку.

Спілкування дошкільників з ровесниками абсолютно не подібне до спілкування з дорослими. Вони по-іншому розмовляють, дивляться один на одного, інакше поведуться. Перше, на що звертається увага, – це надзвичайно яскраве емоційне забарвлення самого процесу дитячого спілкування. Дітям майже не вдається це робити спокійно, тихо. Вони галасують, пищать, сміються, бігають, лякають один одного і при цьому перебувають у неймовірному захваті. В спілкуванні однолітків спостерігається приблизно вдсятеро більше яскравих, експресивно-мімічних проявів, що виражають найрізноманітніші емоційні стани: від шаленого невдоволення до бурхливих радощів, від ніжності й співчуття до бійки.

Ще одна важлива особливість контактів дітей виявляється в нестандартності їхньої поведінки, відсутності будь-яких правил і етичних форм. Якщо в спілкуванні з дорослими діти притримуються чи намагаються притримуватися певних поведінкових норм, то під час взаємодії з однолітками використовують неочікувані та непередбачувані звуки й рухи. Вони можуть скакати, кривлятися, передражнювати один одного, видавати різноманітні звуки, слова тощо. Таке спілкування дає дитині свободу, можливість проявити свою ініціативу, оригінальність, самобутнє начало (Якименко, Луценко, 2012: 389).

В умовах суспільної дошкільної освіти, коли дитина постійно знаходиться з іншими дітьми, вступає з ними в різноманітні контакти, складається дитяче суспільство, де дитина здобуває перші навички поведінки в колективі, установлення взаємин не наставниками, а рівними учасниками спільного життя і діяльності. Вплив групи однолітків на розвиток особистості полягає

насамперед у тому, що саме в умовах спілкування з ними дитина постійно стикається з необхідністю застосовувати на практиці засвоєні норми поведінки стосовно інших людей, пристосовувати ці норми і правила до різноманітних конкретних ситуацій (Шайда, 2007: 325).

Дитина, яка постійно перебуває серед однолітків, має з ними різноманітні стосунки, набуває перших навичок поведінки у колективі, встановлює рівноправні і рівноцінні взаємини, набуває досвіду співжиття і співдіяльності. Саме серед однолітків дитина формується як суспільна істота. За таких обставин вона діє, реалізує себе «як суб'єкт, особа, що живе своїм життям, як член маленького суспільства з його інтересами, вимогами, зв'язками» (О. Усова).

Взаємодія дитини з однолітками – це не тільки прекрасна можливість спільно пізнавати навколишній світ, але і можливість спілкування з дітьми свого віку, можливість спілкування з хлопчиками і дівчатами. Діти дошкільного віку активно цікавляться один одним, у них з'являється виражена потреба у спілкуванні з однолітками.

Вплив дитячого оточення на розвиток особистості дітей, засвоєння ними норм поведінки забезпечує також колективна думка. У групі 3-річних дітей її ще немає, думка однієї дитини не впливає на думку іншої. Однак у віці 4–5 років діти починають прислухатися до думок однолітків, підкоряються думці більшості, навіть якщо вона суперечить їхнім враженням і знанням, тобто виявляють конформність (Павелків, Цигипало, 2015: 198).

Конформність (лат. *Conformis* – подібний) – тенденція людини змінювати свою поведінку під впливом інших людей, пристосовувати її до їхніх вимог (Словник української мови, 1970-1980: 356).

Яскравим прикладом вияву схильності до конформності є дослід, під час якого спеціально підготовлені діти сказали про червоний і синій м'ячі, що вони обидва червоні. Дитина, яка не брала участі у змові, вислухавши думку однолітків, на питання про колір м'ячів також відповіла, що вони червоні.

Таким чином, перед педагогами і психологами постає завдання пошуку найбільш дієвих засобів впливу на міжособистісні стосунки дітей старшого дошкільного віку для подальшого формування персональної поведінки кожної особистості. Ефективність таких засобів залежить не лише від загальних вікових особливостей розвитку поведінки, а й від урахування специфічних особливостей поведінки конкретної дитини та умов, в яких вона набуватиме необхідних особистісних якостей для міжособистісних стосунків.

У зв'язку з цим виникає необхідність дослідити персональну поведінку старших дошкільників в процесі міжособистісних стосунках, які виявляються у різних видах дитячої діяльності, та віднайти найбільш адекватні засоби психолого-педагогічного впливу на кожну дитину з метою формування її особистої поведінки.

Експериментом було охоплено 50 дітей старшого дошкільного віку (25 шестирічних і 25 семирічних дошкільників), які виховуються в ЗДО № 103 міста Миколаєва та склали експериментальні групи Е6 і Е7.

Нами було розроблено програму розвитку персональної поведінки старших дошкільників у різних видах діяльності, організація та зміст якої передбачали оптимізацію мотиваційного й регуляційного структурних компонентів поведінки старших дошкільників відповідно до персональних ліній розвитку.

Оптимізація персональних ліній розвитку поведінки старших дошкільників під час міжособистісних стосунків в умовах ЗДО здійснювалася через проведення розвивальної роботи з ними в чотирьох підгрупах. Така організація експерименту дала змогу реалізувати основні принципи психолого-педагогічного проектування взаємодії дитини з дитиною, які ґрунтуються на здійсненні особистісно-орієнтованого спілкування й суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини з дитиною.

Залучення дітей до активної взаємодії відбувалось через: свідоме прийняття і постановку значимих для них цілей; оволодіння засобами управління своєю поведінкою (планували дії; самостійно керували процесом їх виконання; підпорядковували їх власному задуму, інструкції чи сприйнятому зразку; здійснювали корекцію власних дій відповідно до результату; долали перешкоди на своєму шляху до цілі та доводили розпочату справу до логічного завершення), постійної актуалізації цінності виявлення уваги, щирості, інтересу, співпереживання, співрадування, співчуття для досягнення узгодженості в діяльності, діалогічної та полілогічної взаємодії.

Зазначені вміння давали дитині можливість здійснювати свідомий вибір, стверджуватись у своїх можливостях, здобувати впевненості у своїх силах, адекватно сприймати труднощі й розширювати межі можливостей для їх подолання, підтримка ровесника не лише в його радостях, а й у бідах, поразках і прорахунках. Бажання дитини дотримуватись норм моральної поведінки (включаючи і прояви позитивних моральних якостей у конфліктних ситуаціях, прагнення стримувати себе, керувати своїми емоціями, використовувати пра-

вила поведінки у конфліктних ситуаціях, уникати гострих суперечок, доброзичливо спілкуватися з однолітками); стійке прагнення плекати високі моральні якості та чесноти; бажання виявляти витримку й демонструвати емоційно-позитивну суб'єкт-суб'єктну позицію до прояву ровесниками ознак конфліктної поведінки, незгоди у міжособистісних стосунках; прагнення використовувати засоби встановлення, прояву, дотримання і відновлення міжособистісної згоди з однолітками.

Впровадження зазначеної програми відбувалося на основі виокремлених психолого-педагогічних умов оптимізації взаємодії дитини з дитиною з метою розвитку персональної поведінки дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Такими умовами визначено: прилучення дитини до системи активної взаємодії; створення дорослими атмосфери довірчої партнерської взаємодії вихованця з вихованцем, яка ґрунтується на емоційно теплому ставленні один до одного, їх щирій зацікавленості проблемами; заохочення дітей до ініціативних, самостійних дій, надання їм права вибору, прогнозування своїх можливостей та успіхів у власній діяльності; переживання дитиною тимчасових невдач та спільних пошуків і шляхів їх подолання; використання стимульного характеру оцінки досягнутих дітьми результатів; забезпечення педагогами максимального рівня мотивації дитячої діяльності у процесі найрізноманітніших видах діяльності: ігровій, руховій, природничій, предметній, образотворчій, музичній, театралізованій, літературній, сенсорно-пізнавальній і математичній, мовленнєвій, соціокультурній та інших; вміння дошкільників активно приймати та самостійно ставити мету дій; робити вибір однієї з декількох бажаних цілей; створювати програму дій; керувати процесом її реалізації, відповідно до задуму, інструкції чи зразка, коригувати свої дії; разом з іншими мобілізувати зусилля на подолання труднощів, які виникають на шляху, та досягати бажаного результату. Включення дітей у «ситуації співпереживання (співрадості, співчуття), співроздумів», «ситуації колективного переживання успіху» за процес досягнення та якості як індивідуального, так і спільного для всіх результату діяльності.

Наведемо приклад однієї з вправ, запропонованих програмою.

Вправа «Мир миром пироги з сиром»

Мета: спонукає дітей відмовитися від бійок, суперечок і сліз, замінивши їх на обговорення проблем між собою.

Інструкція: (діти об'єднуються в групи по 4–5 осіб). Кожній групі надається конфліктна

ситуація, яку вони повинні вирішити шляхом мирного обговорення. Рекомендовані варіанти конфліктних ситуацій:

1. «Вас штовхнули, коли ви пили сок, у результаті сок вилився на одяг. Кривдник при цьому сказав: «Сам винен!». Ваші дії».

2. «Ваш рушничок для витирання рук навмисно скинули на підлогу. Ваші дії».

3. «Вас назвали тваринкою, наприклад, мавпочкою. Ваші дії».

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що міжособистісні стосунки дітей старшого дошкільного віку мають значний вплив на їх персональну поведінку. Старші дошкільники дуже піддаються впливу та прислухаються до думки своїх ровесників. Вони починають усвідомлювати особливості своєї поведінки, а в міру засвоєння загальноприйнятих норм і правил використовують їх як мірки для оцінки себе і навколишніх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Микляева Ю. В. *Дошкільна педагогіка: учебник для академического бакалавриата*. Москва : «Юрайт», 2015. 496 с.
2. Гавриш Н., Брежнева О., Кіндрат І., Рейпольська О. Розумне виховання сучасних дошкільнят. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 176 с.
3. Коломенский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Москва : Просвещение, 1988. 164 с.
4. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. 2-ге видання, виправлене. Вид-во: «Академвидав». 2015. 400 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища шк., 1982. 214 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Из-во: Питер, 2000. 720 с.
7. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Каравела, 2012. 463 с.
8. Словник української мови: в 11 тт. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. С. 624.
9. Шайда Н. П., Шайда О. Г. Криза міжособистісних стосунків та її вплив на особливості розвитку самооцінки дітей. Вісник Національного університету цивільного захисту України. 2007. Випуск 1. С. 325–333.
10. Якименко Л. Ю., Луценко В. О. Особливості міжособистісних відносин в дитячому колективі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць*. 2012. Випуск 16. Книга 1. С. 389–396.

REFERENCES

1. Vynogradova N. A., Myklyayeva N. V., Myklyayeva Yu. V. *Doshkol'naya pedahohyka: uchebnyk dlya akademicheskoho bakalavryata*. [Preschool education: a textbook for academic undergraduate study]. Moscow : Yuryt, 2015, pp. 254-258 [in Ukrainian].
2. Havrysh N., Bryezhnyeva O., Kindrat I., Reypol's'ka O. *Rozumne vykhovannya suchasnykh doshkil'nyat*. [Smart education of modern preschoolers]. Publishing House: Slovo, 2015, 176 p. [in Ukrainian].
3. Kolomenskiy Ya. L., Pan'ko E. A. *Uchitelyu o psikhologii detey shestiletnego vozrasta*. [To the teacher about psychology of children of six years of age.]. M.: Education, 1988. 164 p. [in Russian].
4. Pavelkiv R. V., Tsyhypalo O. P. *Dytyacha psykhohohiya . 2-he vydannya, vypravlene*. [Child psychology. 2nd edition, revised]. Publishing house: "Academica". 2015. 400 p. [in Ukrainian].
5. *Psykhohohichnyy slovnyk / za red. V. I. Voytka*. [Psychological Dictionary / ed. V. I. Voitko]. Kyiv : Higher School, 1982, 214 p. [in Ukrainian].
6. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. [Fundamentals of General psychology]. Publishing house: Piter, 2000. 720 p. [in Russian].
7. Skrypchenko O. V., Dolyns'ka L. V., Ohorodniychuk Z. V. ta in. *Zahal'na psykhohohiya: pidruchnyk dlya stud. vyshch. navch. zakl.* [General psychology: textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv : Karavela, 2012. 463 p. [in Ukrainian].
8. *Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tt*. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols]. USSR Academy of Sciences. Institute of Linguistics; in a row. IK Bilodid. Kiyv : Scientific Thought, 1970-1980, P. 624 [in Ukrainian].
9. Shayda N. P., Shayda O. H. *Kryza mizhosobystisnykh stosunkiv ta yiyi vplyv na osoblyvosti rozvytku samoostinky ditey*. [The crisis of interpersonal relation sandits impact on the development of children's self-esteem]. Bulletin of the National University of civil protection of Ukraine. 2007. Issue 1. Pp. 325-333 [in Ukrainian].
10. Yakymenko L. Yu., Lutsenko V. O. *Osoblyvosti mizhosobystykh vidnosyn v dytyachomu kolektyvi*. [Features of interpersonal relations in children's collective]. Theoretical and methodological problems of education of children and students: collection of scientific works. 2012. Issue 16. Book 1. Pp. 389–396 [in Ukrainian].

Катерина КУШНІР,

orcid.org/ 0000-0002-3356-9813

кандидат педагогічних наук,

*старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) kusnirkaterina@gmail.com*

Тетяна РАСТРУБА,

orcid.org/ 0000-0003-2232-1190

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри вокально-хорової майстерності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) rastruba_1510@ukr.net*

КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Наголошується на значенні креативної педагогіки в системі наук про людину та освітню теорію і практику як визначну галузь та на її провідних тенденціях. Виокремлюється її об'єкт, предмет, принципи, способи організації, ознаки, специфічний педагогічний супровід. Визначаються чинники для досягнення справжньої креативності.

Мета статті – дослідити сучасні тенденції розвитку музичної освіти (креативну педагогіку) у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати наукового пошуку показали, що сучасні тенденції в музичній освіті уможливають розвиток креативного начала в навчанні й вихованні. Найбільш ефективний розвиток креативності в дітей та молоді забезпечується завдяки безперервній системі освіти та комплексному педагогічному впливу. Водночас він можливий за певних педагогічних умов: цілеспрямовано сформоване навчальне середовище; наявність зразка креативної поведінки особистості вчителя як персоніфікатора творчих можливостей учнів; співтворчість учителя й дітей; підтримка творчої атмосфери у створенні ситуації успіху тощо. Креативна педагогіка є запорукою оновлення музичної освіти, яка сприятиме розвитку нової генерації.

Наукова новизна полягає у спробі виокремлення та систематизації провідних сучасних тенденцій музичної освіти в річищі креативної педагогіки. Автори зосереджуються на деяких підходах музичної педагогіки: орф-підхід, монтессорі-підхід, сузукі-підхід, евритмія, метод VAPNE та Body Percussion, «Столбіца», релятивна система, впровадження яких позитивно впливає на фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Підкреслюється, що наразі ідеї креативної педагогіки у сфері музичної освіти активно впроваджуються сучасними просвітителями у вигляді не тільки педагогічної діяльності, а й науково-методичної роботи. Доведено, що креативна педагогіка є запорукою оновлення музичної освіти, яка сприятиме розвитку нової генерації.

***Ключові слова:** креативна педагогіка, музична освіта, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

Kateryna KUSHNIR,

orcid.org/ 0000-0002-3356-9813

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Senior Lecturer of the Department of Vocal and Choral Training, Theories and Methods of Music Education
of Vinnitsa Mykhailo Kosybynsky Pedagogical University
(Vinnitsa, Ukraine) kusnirkaterina@gmail.com*

Tetiana RASTRUBA,

orcid.org/ 0000-0003-2232-1190

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor of the Department of Vocal and Choral Skills
of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) rastruba_1510@ukr.net*

CREATIVE PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The purpose of the article is to investigate current trends in the development of music education, in particular creative pedagogy.

The research methodology is based on an interdisciplinary approach, which involves the use of not only General scientific methods of analysis, synthesis and generalization, but also the method of comparative analysis, which is used in understanding the problems associated with the study of the influence of creative pedagogy on the development of music pedagogy.

The results of scientific research have shown that modern trends in music education make it possible to develop a creative beginning in teaching and upbringing. The most effective development of creativity in children and youth is provided through a continuous system of education and comprehensive pedagogical influence. Creative pedagogy is the key to updating music education, which will contribute to the development of a new generation.

The scientific novelty consists in an attempt to identify and systematize the leading modern trends in music education in the context of creative pedagogy. In particular, ORF-pedagogy, education on the basis of rhythmic movements, the BAPNE method, a relational system and "stolbitsa". The creative current of modernity of course includes education based on the classical heritage of famous teachers: M. Montessori, S. Suzuki, etc.

We believe that these studies do not fully represent the full range of approaches to understanding the problem of creative pedagogy from the perspective of music education. Of course, this problem is not completely solved and requires further research. In particular, on the art-therapy impact of music with the help of modern approaches in the work of inclusive education.

The practical significance of the work is that the actual material and the results obtained regarding the current trends in music education, which constitute the essence of creative pedagogy, will contribute to the expansion of the area of pedagogical thought, the study of the value-semantic component of scientific discourse.

Key words: creative pedagogy, music education, future music teachers.

Постановка проблеми. Неоднозначна політична та економічна ситуація в нашій державі у третьому тисячолітті, інтеграція, глобалізація суспільного розвитку приводять до розробки та впровадження нових стратегій і напрямів науково-педагогічної діяльності. Зростає попит у дослідженнях проблеми навчання й виховання молодого покоління в умовах високої динаміки соціальних процесів та підвищення активності людини з поглибленою рефлексією й ціннісними орієнтаціями.

На тлі ринкових відносин значною кількістю дітей та молоді нівелюються життєві цінності, зокрема й художні, що стає важливою проблематикою музичної педагогіки. Дискусійного характеру набувають питання впливу музичного мистецтва на формування художньої культури учнів та студентів, творчого ставлення до музично-виконавської діяльності і критичного сприйняття результатів мистецького виконання. За цих обставин на початку XXI століття науковці починають активно займатись пошуком основоположних позицій щодо освітньої політики. Це привело до переосмислення змісту певних традиційних категорій у теорії та практиці естетичного виховання з одночасним пошуком цілісних підходів до глибинного осмислення значення естетного в організації особистісного досвіду людини, до аналізу теперішнього художнього світосприйняття.

Наразі в педагогіці все більше посилюється раціональне над почуттєвим, що неабияк збіднює внутрішній світ молодої людини та негативно впливає на її світогляд, емоційно-почуттєву сферу тощо. Низький рівень музичної культури в суспільстві засвідчує відсутність у нього музично-художнього смаку та спілкування із кращими зразками музичного мистецтва й домінування в повсякденні низькопробної масової музики. Теперішній попит на неї дещо деформується внаслідок тотальної комерціалізації (другорядність класич-

ної та народної музики). На сьогодні трактування молоддю музики виступає передусім як засіб розваги. Як наслідок, це призводить до актуалізації проблеми компетентності дітей та молоді в організації щодо сфери естетичних цінностей життя й культури. Відповідно особливої уваги заслуговують наукові пошуки в галузі художньої освіти та естетичного виховання засобами музичного мистецтва.

Аналіз досліджень. Процеси модернізації освіти, зокрема музичної, завжди були предметом дослідження багатьох науковців (В. Андреев, В. Граць, О. Красовська, Д. Мазоха, Л. Масол, О. Михайличенко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Н. Опанасенко, Г. Падалка, Я. Полохан, Т. Потанчук, Т. Турчин, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, В. Черкасов, О. Щолокова тощо). Одностайність думок педагогів полягає в тому, що вони підкреслюють важливість ролі мистецтва в житті людини, але в сучасних умовах виникає необхідність переосмислення цього, особливо щодо освітньої діяльності.

Сучасна наука охоплює всі грані аналізу поданого питання: теорія й методика музичного виховання, практика викладання мистецьких дисциплін, теоретико-методологічні засади загальної мистецької та музично-педагогічної освіти, дидактичні принципи музично-педагогічного процесу та його форми, методи, прийоми і способи організації. Нова парадигма спонукає науковців до пошуку інших підходів у музичній освіті. Звідси з'являються різні моделі музично-освітнього процесу, які охоплюють ідеї педагогів минулого, тільки з позиції сьогодення: Е. Жак-Далькроза (ритмопластичне виховання), К. Орфа (елементарне музикування), Й. Гендера (органічне поєднання музики, слова, жесту), З. Кодая (музика як джерело душевного збагачення), Б. Бартока (значення фольклору в музичному вихованні), Ш. Сузукі (абсолютна віра в безмежність дитячого потенціалу), Вальфдорської педагогіки,

педагогіки Монтессорі, особистісно орієнтована педагогіка тощо. Водночас широкої популярності набувають креативні розробки сучасних дослідників: В. Драганчук, К. Завалко, Н. Миронової, Т. Рокитянської, В. Петрушина, Г. Побережної, Т. Тютюнникової, С. Фір, Т. Черноус, М. Чистякової тощо.

Мета статті – дослідити сучасні тенденції розвитку музичної освіти (креативну педагогіку) у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Теперішня освітня реформа нашої держави одним із головних завдань висуває дотримання принципу дитиноцентризму, студентоцентризму. Дотримуватись цього принципу педагогам буде вкрай важко, якщо не впроваджувати в навчання й виховання нові технології, нові підходи, нові ідеї тощо. І головне – якщо не засвоїти правило постійного оновлення власних знань, тобто стати людиною з новим мисленням. Доведено, що «вчорашня» система освіти, заснована на традиційній дидактиці, яка вважає навчання процесом об'єктивно детермінованого розвитку, що забезпечується тільки передачею учням уже відомих знань, готувала кваліфікованих спеціалістів лише для репродуктивної діяльності. Сучасне ж суспільство потребує креативних особистостей, адже вони володіють вищим рівнем адаптації, соціалізації та певною мірою відповідають світу, який постійно змінюється й оновлюється.

За цих обставин увага вчених прикута до проблеми виявлення та розвитку креативного потенціалу особистості дитини в умовах навчання й виховання, зокрема й музичного. Постає необхідність розробок нових парадигмальних основ організації педагогічного процесу в сучасних закладах освіти. Так виникає спрямування в педагогіці під назвою «*креативна педагогіка*».

Дефініція «*креативна*» походить від латинського слова *creatio* – створення. Учені розглядають креативну педагогіку як науку та мистецтво творчого навчання, вважаючи її різновидом педагогіки, протилежній іншим видам. Нам імпує думка Д. Хохлової, що креативна педагогіка вивчає найперше цілеспрямовану діяльність з активного розвитку й формування особистості, її здібностей. Дискусійного характеру набувають переконання вченої в тому, що об'єктом такої педагогіки виступає система педагогічних явищ, пов'язаних із розвитком індивіда. Ці явища і становлять освіту, а в контексті нашого дослідження така освіта має акцентувати свою увагу на творчому розвитку (Хохлова, 2012: 297–301).

Зважаючи на подані висловлювання, вбачаємо деяку дилему. Постає питання, чи не може будь-яка педагогіка бути креативною. Відповідаючи на нього, необхідно дещо уточнити, що, власне кажучи, будь-яка педагогіка має креативну (творчу) орієнтацію. Наприклад, проблемне навчання, програмоване навчання тощо, адже всі вони орієнтовані на розвиток творчих здібностей учнів. Однак для досягнення ефекту справжньої креативності необхідно:

- створити в навчальному процесі атмосферу відцентрованої (яка виходить за межі вузької спеціалізації), надкритичної (допускається тільки доброзичлива, конструктивна критика) взаємодії, що сприятиме розкриттю й розвитку творчих здібностей дітей та молоді;

- переорганізувати навчальний процес так, щоб учень став творцем, а навчальний матеріал – засобом досягнення творчої мети;

- увести додатковий навчальний матеріал, який містив би опис і демонстрацію дії евристичних прийомів з одночасним урахуванням проблемного навчання для дійсного розвитку своїх творчих здібностей.

Надаючи креативній педагогіці статусу інноваційної віхи педагогіки, важливо визначити її предмет та об'єкт. Так, *предметом* креативної педагогіки, на думку М. Зіновкіної, є психологопедагогічні особливості, закономірності та механізми формування креативної особистості в системі безперервної освіти (Зіновкіна, 2007: 306). *Об'єктом* є креативна особистість, у межах навчальної дисципліни, на всіх стадіях онтогенезу. Не можемо не підкреслити, що, відповідно до визначеного предмета та об'єкта, креативна педагогіка виступає передусім як міждисциплінарна галузь наукового знання й водночас є досить самостійною. Але головним усе ж таки залишається те, що креативна педагогіка здатна розвинути в особистості інноваційне прагнення, креативність (творчість) та конкурентоздатність у сучасному суспільстві.

На сьогодні склалась певна традиція розуміння креативності як здатності, яка віддзеркалює глибинні якості індивіда створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, виходити за межі відомого; як інтегральна сутність особистості, яка уможливило втілення її творчих нахилів. Креативну педагогіку характеризують за допомогою таких ключових понять: інтуїція, фантазія, уява, обдарування, оригінальність, талант, ініціативність, висока самоорганізація, працелюбність, наполегливість. Погодимось, що особистість, котра володіє цими якостями, знаходить

задоволення не тільки в досягненні мети, а скоріше в самому процесі творчості.

Не є дивним той факт, що, відповідно до оновлення сучасної системи освіти, пов'язаної з гуманізацією навчання й виховання, зумовлюється необхідність складання певних педагогічних умов, які забезпечать розвиток творчих здібностей кожного учня/студента. Відомо, що педагогічні умови – це сукупність факторів, принципів та різних виховних засобів, пов'язаних між собою, які сприяють особистісному зростанню дітей та молоді. За цих обставин навчально-виховний процес має виступати гарантом суб'єктної позиції учня та вчителя. Тому, на наш погляд, вихід такої освіти на більш якісний рівень – рівень саморозвитку – буде сприяти підвищенню ефективності творчого розвитку та саморозвитку особистості індивіда.

Тож педагогічну діяльність, спрямовану на створенні креативного середовища, виокремлює низка *ознак*: уважне ставлення до незвичайних питань та ідей, демонстрація їх цінності; надання учням великої самостійності; складання вільної, невимушеної навчальної атмосфери. Водночас особливого значення набуває організація *педагогічного супроводу*, спрямованого на реалізацію креативного навчального середовища. Така організація має вибудовуватись навколо інтересів дітей та молоді й виконувати адаптивну функцію, водночас відповідати суб'єктивним потребам тих, хто навчається. Такий педагогічний супровід може здійснюватись у двох варіантах: груповий та індивідуальний.

Як перший вид супроводу, так і другий широко використовуються в музичній освіті. Зокрема на групових формах, відповідно до предмета нашого дослідження, має складатись креативне середовище шляхом співпраці викладача та учнів, діалогізації, використання завдань, які спонукають до творчої активності. Індивідуальні – передбачають створення умов індивідуального розвитку індивіда через надання йому свободи у прийнятті самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки. Як у першому разі, так й у другому, неодмінно потрібно дотримуватись певних *принципів супроводу*: пріоритет інтересів дитини; безперервність; мультидисциплінарність супроводу; формування єдиного ставлення до учня зі сторони всіх учасників супроводу; постійний інформаційний обмін; визнання пріоритету цінності того, хто навчається. Відповідно до цього, педагог допоможе усвідомити учню власну спроможність, підтримає його впевненість у собі й відчуття особистісної значимості.

Багато науковців переконують, що вирішальну роль у навчанні відіграє позиція самого вчителя,

його творчий ентузіазм, атмосфера свободи та самопрояв, який він створює. Наразі є багато *прийомів* досягнення цього: виявлення інтересу до дій учнів, визнання та похвала безлічі варіантів відповідей, ознайомлення з іншим поглядом щодо вже відомих процесів та явищ тощо. Сучасні вимоги до педагога, котрий здійснює так званий педагогічний супровід, особливо в умовах Нової української школи, полягає в тому, що він має бути не інформатором, а координатором, менеджером, коучем, фасилітатором з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та молоді, організатором діалогу. До його обов'язків уходять підтримка та спрямування пошуку найбільш ефективних шляхів засвоєння знань, заохочення цікавих знахідок, аналіз невдалих спроб, стимулювання учнів до усвідомлення власної поразки та перемоги. Тут варто підкреслити, що взірцем для копіювання є не певний алгоритм дій, а найперше – творче спрямування особистості вчителя, його креативна поведінка.

Вищесказане спонукає нас загострити увагу на деяких тенденціях музичної освіти, які відображають креативну педагогіку й сьогодні набирають усе більшої популярності. Зокрема *орф-педагогіка*, яка націлює на розвиток музичальності людини, параметри її слуху, компетенції, коли індивід може робити щось із музикою, а значить, отримувати насолоду від музикування. Орф-підхід є досить поширеним феноменом у всьому світі (Австрія, Німеччина, США, Чехія, Росія тощо) й налічує велику кількість науковців (Д. Гудкін, В. Жилін, В. Келер, А. Стін, Т. Тютюнникова, Б. Хазельбах, Дж. Фрейзі тощо), котрі досить ретельно досліджують сутність поданої проблеми. У нашій державі активно проводить роботу в цьому напрямі Орф Шулверк Асоціація під керівництвом С. Фір, створена у 2018 році.

Особливість орф-підходу полягає в тому, що він зорієнтовує на потреби дитини, котра розглядає музику як базову систему, подібну мовленню. Це спосіб виховання й навчання через мистецтво творчості, в основі якого лежить мова й рух, музика і драма. Такий підхід спрямований на розвиток людини, підтримку її цілісності, покращення контакту з собою і світом – вчимося роблячи та творячи (Завалко, 2020: 181). Основні завдання орф-педагогіки: навчити грати на музичному інструменті, співати, краще пізнавати своє тіло, керувати ним, розвивати почуття ритму, зрозуміти закономірності музики, створювати ситуації творчості, розвивати природну музичальність, пізнавати різні емоції, орієнтуватись у просторі й часі, мислити абстрактно, залучити всіх дітей до

музики, розкріпачити індивідуальні сили дитини. Водночас здійснення цих завдань неодмінно має підпорядковуватись таким принципам: навчання від цілого музичного твору до його деталей; від простого до складного; від спонтанного до заданого; від практики гри до нотної грамоти тощо.

Головна ідея К. Орфа звучить у форматі повідомлення всім педагогам, що здатність та потреба в музикуванні людини насправді вроджена, адже в неї є все, щоб музикувати – голос, тіло, руки. Автор переконував, що для того, щоб насолоджуватись процесом музикування, людині нічого не потрібно, тому що в неї є все із собою: тілесні інструменти та голос (Завалко, 2018: 162). Це і є основна концепція орф-педагогіки, тобто креативний підхід або креативна педагогіка. Уся музична діяльність відбувається на основі імпровізації (діти проявляють свій креатив, відчують потребу ділитись цим один з одним, потребу брати щось в інших та співпрацювати). Це передусім групова форма роботи, хоча деякі прийоми не виключають й індивідуальну, коли в кожній дитині є своя роль та функції.

Особливістю орф-підходу є те, що педагог, який упроваджує його у своїй професійній діяльності, відкриває власне поле діяльності, він є унікальним, синтезуючи педагогічні принципи відповідно до власного світобачення, типу музичальності, потреби самовираження. Водночас він має дотримуватись базових орфовських технік, які є ключовими для практичної діяльності орф-педагогіки, прояву креативу. Викладач, застосовуючи цей підхід, має чітко усвідомлювати, для чого він це робить та як це робити. Головним правилом, яке пронизує весь навчальний процес, має бути вислів – «Музичне виховання і щасливі діти». За цих обставин сучасний учитель, музичний керівник – це не інструктор із підготовки свят, а той, хто знає, як розвинути в учнів творчі здібності.

Ще однією тенденцією музичної освіти є її спрямованість до виховання на основі *евритмії* (Вальфдорська педагогіка, А. Білий, М. Волошин, Т. Кисельова, М. Сабашникова, А. Тургнева, М. Штайнер, Р. Штайнер тощо). Евритмію сьогодні поділяють на педагогічну, сценічну, гігієнічну та лікувальну, що засвідчує її широке використання для різної вікової категорії в різних галузях.

Використовуючи евритм-підхід у педагогічній діяльності, викладач уможливіло більш глибоке вивчення дітьми навчального матеріалу з одночасним стимулюванням прояву їх креативності. Наприклад, у процесі пізнання музичних законів метру, ритму, мелодії, гармонії, інтервалів тощо.

Цю креативну педагогіку – евритмію – ще називають гімнастикою душі (Костина, 2007: 568). Більшою мірою за допомогою такого підходу педагог зуміє побачити в дітях природну музичальність, їх справжнє ставлення й бачення того чи іншого музичного твору, предмета чи явища. Така педагогічна спрямованість однозначно допоможе дитині самовиразитись, зрозуміти значимість та цінність людської особистості.

Українським популярним у музично-освітньому середовищі сьогодення є тенденція до спрямування використання *методу ВАРНЕ* (Х.-А. Марина, 1998) – уміння управляти інтелектом. В – біомеханіка, А – анатомія, Р – фізіологія, N – неврологія, Е – етномузикознавство (Basis of VAPNE, 2014). Цей підхід спирається на розвиток: швидкості реакції, концентрації уваги, планування й організації цілей, когнітивної активності, пам'яті, контролю емоційними складниками тощо. Тобто можна сказати, що в його основі лежать психологічні якості людини. Однак цей метод можна активно впроваджувати і в музичну діяльність, оскільки його девізом є навчання через тіло, а як уже зазначено вище, тіло є музичним інструментом, коли кожна особа, користуючись ним, набуває безпосереднього досвіду у вивченні музичних елементів (темп, ритм тощо). Про важливість ритміки наголошував ще Е.-Ж. Далькроз (Жак-Далькроз, 2010: 248), виокремивши її в окрему галузь музичної педагогіки.

Унікальність цієї віхи креативної педагогіки полягає в тому, що її можна застосовувати протягом усього життя людини (від 6 до 99 років). Цей метод ще інтерпретують як *Body Percussion*, який є не просто музичним методом, а методом когнітивного стимулювання мозку для розвитку уваги, пам'яті, концентрації. Сучасний педагог, володіючи методикою *Body Percussion*, сприятиме розвитку вміння імпровізувати музиканту-початківцю, коли окремі звуки об'єднуються в колективні ритми та мелодії, а учасники починають взаємодіяти один з одним. Повторюючи та посилюючи звукові ефекти, експериментуючи засобом нової ритмічної мови, учні починають занурюватись у світ музичної імпровізації.

Споглядаючи цю течію креативної педагогіки з позиції дидактики, зазначимо, що для її успішної реалізації викладачу у процесі професійної роботи необхідно використовувати комплекс вправ, спрямованих на звуковидобуття (варіації-ігри: тихо – голосно, повільно – швидко, ритмічно – хаотично тощо); розширення знань основних ритмічних малюнків; дотримання основного ритму та сольної партії; складання

спільної композиції. Такий вид діяльності сприятиме загальному поєднанню учнів з одночасним підкресленням значимості та унікального кожного окремо. Такі ритмічні ігри можна використовувати в колективній формі роботи, що є суттєво важливим для виховання школярів чи студентів (уроки музичного мистецтва, хоровий клас, ансамбль тощо).

Водночас не можемо оминати таку світову тенденцію в музичній освіті як використання в навчанні й вихованні *релятивної системи* (Угорщина, Чехословаччина, Австрія тощо) (Кодаї, 1982: 288). Такий підхід допомагає вчителю урізноманітнити свій дидактичний інструментарій, зокрема на основі принципу розрізнення на слух ступенів звукоряду допомагає розвинути ладовий слух учнів. Наразі ця система інтегрувалась із болгарським методом (Б. Трічкова) «*Столбіца*» (Пеєв, 1967: 166) і покращила таким чином поєднання у процесі співу слухових, зорових і рухових аналізаторів. Використовуючи ці методи, сучасна музична освіта безумовно стає креативною, адже містить у собі безліч творчих завдань, які діти можуть виконувати самостійно. Зоровий супровід руху мелодії чи окремих звуків допомагає дітям оволодіти навиками вільного інтонування. Звичайно, для кожної вікової категорії цей підхід має певні правила та закономірності, які викладач неодмінно повинен урахувати.

До креативної течії сучасності, звісно, відноситься й виховання на основі класичної спадщини відомих педагогів. Серед них неоціненний внесок зробила М. Монтесорі (Монтесорі, 2000: 272), педагогічна концепція якої полягає у «вільному вихованні». Звичайно, така педагогіка в межах чинних шкільних програм більшою мірою малоздійсненна, хоча велику надію покладаємо на стратегію Нової української школи. Водночас приватні центри розвитку, школи, студії тощо активно використовують цей креативний підхід. Розглядаючи монтесорі-ідеї з позиції музичної педагогіки, стає зрозумілим, що музичний розвиток має ступінчастий характер. Наприклад, вправи щодо відтворення шумів, звуків, «слухання тиші» тощо розвивають сприйняття й диференціацію різних звуковисотностей, дрібну моторику, слухову пам'ять. За переконанням ученої, дитину першочергово потрібно захопити, зачарувати будь-яким засобом (Монтесорі, 2014: 550).

Досить відомою є ще одна тенденція в музичній освіті, яка дотримується ідей японського скрипаля й педагога Ш. Сузукі (Сузукі, 2005: 192). Ця креативна педагогіка так і називається – «сузукі-

педагогіка», головна концепція якої зводиться до основного правила «Народження таланту», тому що за переконанням Ш. Сузукі, оскільки діти люблять наслідувати, то неодмінно проявлять бажання скопіювати дорослого. Тобто вони з неймовірною легкістю можуть навчитись і грі на музичному інструменті. Сузукі-метод зводиться до дотримання певних принципів: віра в музичні здібності будь-якої людини; щире бажання допомогти дитині; залучення до діяльності батьків. На перший погляд, це прості принципи, але вони привносять суттєвий вклад у музичний розвиток особистості дитини.

Аналіз деяких тенденцій сучасної музичної освіти показав, що на цю мить є досить велика кількість угруповань, центрів, шкіл, об'єднань, спільнот тощо, які активно впроваджують усі новітні напрями креативної педагогіки у свою діяльність. Це підтверджується не тільки їх практичною роботою з вихованцями, а і проведенням різноманітних конференцій, семінарів, тренінгів, фестивалів, концертів, майстер-класів на всеукраїнському й міжнародному рівнях із залученням зарубіжних та вітчизняних педагогів-практиків (Й. Брунстром, В. Бучко, К. Завалко, К. Кул, Л. Поспешилова, Т. Рокитянська, М. Салій, С. Серратоза, Ю. Сладковська, Т. Тютюнникова, С. Фір тощо). Метою їх проведення є розповсюдження нових підходів до роботи з новітніми прогресивними методиками музичного розвитку особистості дитини, авторських напрацювань, набуття іншого досвіду та знань.

Висновки. Отже, сучасні тенденції в музичній освіті орф-підхід, монтесорі-підхід, сузукі-підхід, евритмія, релятивна система, «Столбіца», метод VAPNE та Body Percussion уможливають розвиток креативного начала в навчанні й вихованні. Найбільш ефективний розвиток креативності в дітей та молоді забезпечується завдяки безперервній системі освіти та комплексному педагогічному впливу. Водночас він можливий за певних педагогічних умов: цілеспрямовано складене навчальне середовище; наявність зразка креативної поведінки особистості вчителя як персоніфікатора творчих можливостей учнів; співтворчість учителя й дітей; підтримка творчої атмосфери у складанні ситуації успіху тощо.

Розробкою таких питань і має займатись креативна педагогіка як фундаментально-прикладна педагогічна галузь. Звичайно, подана проблема не є остаточно вирішеною й потребує подальшого дослідження. Зокрема, щодо арт-терапевтичного впливу музики за допомогою сучасних підходів у роботі інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Basis of BAPNE method. 2014. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://www.percussion-corporal.com/en/bapne-method>. Дата доступу: 01.04.2020 р.
2. Жак-Далькроз Е. Ритм. Москва : Класика-XXI, 2010. 248 с.
3. Завалко К. Музична педагогіка: інноваційно-психологічний аспект. Навчально-методичний посібник. Київ : ЦУЛ, 2020. 181 с.
4. Завалко К., Фір С. Основи орф-педагогіки: начальнo-методичний посібник / під заг. ред. К. Завалко. Чернігів : ПАТ «Десна», 2018. 162 с.
5. Зиновкина М. НФТМ-ТРИЗ: Креативное образование XXI века (Теория и практика) : монография. Москва : МГИУ, 2007. 306 с.
6. Кодаї З. Вибрані статті / перекл. з угорськ. І. Мартинова, ком-т П. Вейса. Москва : Рад. композитор, 1982. 288 с.
7. Костина Э. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2007. 568 с.
8. Монтессорі М. Допоможи мені це зробити самому : збірник фрагментів з перекл. книг М. Монтессорі і статей російських авторів про педагогіку М. Монтессорі / укл. М. Богуславський, Г. Корнетов. Москва : Карапуз, 2000. 272 с.
9. Монтессорі М. Мій метод: керівництво по вихованню дітей від 3 до 6 років / перекл. А. Колесникова, Е. Рязанцева. Москва : Центрполіграф, 2014. 550 с.
10. Пеев І. Болгарський метод «столбца» Б. Тричкова. Питання методики виховання слуху / І. Пеев, С. Крістаєва. Ленінград, 1967. 166 с.
11. Сузукі Ш. Взрощені з любов'ю: класичний підхід до виховання талантів / перекл. С. Борич. Москва : Попурі, 2005. 192 с.
12. Хохлова Д. Актуалізація статусу креативної педагогіки в сучасному міждисциплінарному знанні. *Вестник Университета (ГУУ)*. 2012. №15. С. 297–301.

REFERENCES

1. Basis of BAPNE method. 2014. Rezhy'm dostupu: <http://www.percussion-corporal.com/en/bapne-method>.
2. Zhak-Dalkroz, E. *Ritm*. [Rhythm]. Moscow : KLasika-XXI [in Russian], 2010.
3. Zavalko, K. *Muzychna pedahohika: innovatsiino-psykholohichnyi aspekt*. [Musical pedagogy: innovative and psychological aspect.]. Kyiv : TsUL [in Ukrainian], 2020.
4. Zavalko, K., Fir, S. *Osnovy orf-pedahohiky* [The foundations of Orff-pedagogy]. Chernihiv : PAT «Desna» [in Ukrainian], 2018.
5. Zynovkina, M. *NFTM-TRYZ: Kreatyvnoe obrazovanye XXI veka* [Creative education of the XXI century]. Moskva : MHYU [in Russian], 2007.
6. Kodai, Z. *Vybrani statti* [Featured articles]. Moskva: Radyanskiy kompozytor [in Russian], 1982.
7. Kostyna, E. *Kreatyvnaia pedahohyheskaia tekhnolohyia muzikalnoho obrazovanyia doshkolnykov* [Creative pedagogical technology of music education for preschool children]. Moskva [in Russian], 2007.
8. Montessori, M. *Dopomozhy meni tse zrobyty samomu* [Help me do it myself]. Moskva: Karapuz [in Russian], 2000.
9. Montessori, M. *Mii metod: kerivnytstvo po vykhovanniu ditei vid 3 do 6 rokov* [My method: a guide to raising children from 3 to 6 years old]. Moskva: Tsentrpolihraf [in Russian], 2014.
10. Peiev, I. *Bolharskyi metod «stolbitsa» B. Trichkova* [Bulgarian method «stolbitsa» B. Trichkova]. Leningrad [in Russian], 1967.
11. Suzuki, Sh. *Vzroshcheni z liuboviu: klasychnyi pidkhid do vykhovannia talantiv* [Grown with love classic approach to training talents]. Moskva: Popuri [in Russian], 2005.
12. Khokhlova, D. *Aktualyzatsiya statusa kreatyvnoi pedahohyky v sovremennom mezhdystryplynarnom znanyu*. [Updating the status of creative pedagogy in modern interdisciplinary knowledge.]. *Vestnyk Unyversyteta (HUU)*. 2012. № 15 [in Russian].

УДК 378.4:61

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208680>

Анна ЛЕВИЦЬКА,
 orcid.org/0000-0002-5563-3353
 аспірантка кафедри педагогіки

Південноукраїнського національного педагогічного університету
 імені К. Д. Ушинського
 (Одеса, Україна) a-io@mail.ua

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена визначенню поняття «готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії» й окресленню шляхів формування означеного конструкту в освітньому процесі закладів вищої медичної освіти. Розглянуто підходи науковців до визначення сутності понять «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність до міжкультурної взаємодії». Визначено, що готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії – це особистісний психологічний стан, який характеризується позитивною настановою на співробітництво із представниками різних культур, установлення з ними довірчих відносин, наявністю знань про традиції своєї та інших культур, дотриманням професійного етикету в медичній галузі, вміннями вербального й невербального спілкування, особистісними і професійними якостями, що сприятиме здійсненню професійної діяльності на високому рівні. Зазначено, що основними вміннями міжкультурної взаємодії є вміння орієнтуватись у феноменах іншого способу життя, іншої свідомості й системи почуттів, ієрархії цінностей; будувати взаєморозуміння у процесі спілкування; сприймати й розуміти факти іншої культури, порівнювати їх із власним світоглядом і культурним досвідом, знаходити між ними відмінності і схожості; визнавати та приймати такі відмінності; шукати взаєморозуміння через компроміс, який поєднує різні позиції співрозмовників; фокусуватись на взаємодії, що відбувається у процесі спілкування; вчитись толерантно ставитись до всіх співрозмовників, приймаючи та поважаючи їх погляди.

Установлено, що шляхами формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії в подальшій професійній діяльності є створення належних умов для розвитку зацікавленості студентів-медиків у вивченні іншої культури, поглиблення знань щодо національно-культурних особливостей та зразків поведінки представників різних культур як у процесі аудиторних занять, так і в межах цілеспрямованої виховної роботи в позааудиторній діяльності.

Ключові слова: майбутні лікарі, готовність до професійної діяльності, готовність до міжкультурної взаємодії.

Anna LEVYTSKA,
 orcid.org/0000-0002-5563-3353
 Postgraduate Student at the Department of Pedagogy
 of South Ukrainian National Pedagogical University
 named after K. D. Ushinskiy
 (Odesa, Ukraine) a-io@mail.ua

FORMING THE READY FOR FUTURE DOCTORS FOR INTERCULTURAL INTERACTION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to defining the concept of “future physicians’ readiness for intercultural interaction” and outlining the ways of formation of the specified construct in the educational process of institutions of higher medical education. The approaches of scientists to defining the essence of the concepts “readiness”, “readiness for professional activity”, “readiness for intercultural interaction” are considered. It is determined that future doctors’ readiness for intercultural interaction is a personal psychological state, characterized by positive attitude to cooperation with representatives of different cultures, establishment of mutual trusting relations with them, availability of knowledge about the traditions of their own and other culture, adherence to professional etiquette in medical profession, medical profession and non-verbal communication, personal and professional qualities, which will facilitate high-level professional act.

It is stated that the basic skills of intercultural interaction are the ability to be guided in the phenomena of another way of life, different consciousness and system of feelings, hierarchy of values; build mutual understanding in the process of communication; to perceive and understand facts of another culture, to compare them with one’s own worldview and cultural experience, to find differences and similarities between them; recognize and accept such differences; seek mutual understanding through a compromise that combines the different positions of the interlocutors; focus on the interaction that occurs in the communication process; learn to tolerate all interlocutors by accepting and respecting their views.

It is established that the ways of forming future doctors “readiness for intercultural interaction in further professional activity is to create proper conditions for the development of medical students” interest in studying another culture, to deepen knowledge of national and cultural characteristics and behaviour patterns of representatives of different cultures as in the process of classroom, classroom and within the purposeful educational work in extracurricular activities.

Key words: future doctors, readiness for professional activity, readiness for intercultural interaction.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні, яке сьогодні відбувається, ставить підвищені вимоги до підготовки конкурентоспроможних майбутніх фахівців, які повинні бути не лише озброєні якісними фаховими знаннями, а вміти використовувати їх у різноманітних професійно-комунікативних ситуаціях у полікультурному середовищі. Особливо це стосується підготовки майбутніх лікарів, професійна діяльність яких зумовлена необхідністю налагодження міжособистісної взаємодії з пацієнтами та їхніми родичами, які можуть відрізнитись своїми традиціями і звичаями. З огляду на зазначене постає необхідність спрямування освітнього процесу в закладах вищої медичної освіти на формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії, здатних до конструктивної взаємодії із представниками інших культур, рас і віросповідань на принципах взаєморозуміння, взаємоповаги та терпимості, до обміну професійним досвідом із вітчизняними та зарубіжними партнерами в умовах різноманітних міжкультурних контактів.

Отже, формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії в подальшій професійній діяльності є важливим завданням викладачів закладів вищої медичної освіти.

Аналіз досліджень. Зазначимо, що питання професійної підготовки майбутніх медичних працівників, формування їхніх особистісних і професійно-значущих якостей постійно перебувають у центрі уваги дослідників, предметом наукових розвідок яких виступають окремі аспекти, а саме: підготовка студентів у медичних вишах (Н. Авраменко, І. Булах, А. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Гирін, М. Гребняк, О. Гуменюк, Л. Дудікова, О. Корж, М. Лісовий, В. Москаленко, М. Мруга, Л. Новакова, Х. Мазепа, І. Мельник, І. Паламаренко, С. Тихолаз, Н. Шигонська, В. Ширококов, Ф. Щербакова, О. Яцишина тощо), професійна діяльність в умовах полікультурного середовища (О. Андрійчук, І. Кузнецова, М. Тарарішкіна, І. Тимошук тощо), формування комунікативної культури (Л. Гепенко О. Крсек, О. Опалюк, Л. Рибалко, О. Уваркіна, Ю. Юсеф тощо), міжкультурне професійне спілкування (Г. Андрєєва, О. Волобуєва, І. Гуменна, К. Олександренко, Л. Орбан-Лембрик тощо).

Сутність готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядалась психологами (Б. Ананьєв, М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Ковальова, В. Мясішев, Д. Узнадзе тощо), педагогами (А. Алексюк, В. Борисов, К. Дурай-Новакова, А. Капська, А. Линенко В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Сластьонін тощо).

Проблеми формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної комунікації і взаємодії у професійній діяльності в полікультурному світі досліджували Л. Гайсіна, Д. Данко, О. Дігіна, М. Заєць, О. Каверіна, І. Козубовська, І. М'язова, Т. Пилип, Л. Почебут, Т. Сенченкова тощо. Натомість, незважаючи на значну кількість наукових праць щодо підготовки й формування готовності майбутніх фахівців, проблема формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії в науковій літературі висвітлена недостатньо.

Мета статті – визначити поняття «готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії» та окреслити шляхи формування означеного конструкта в освітньому процесі закладів вищої медичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним фактом успішного виконання фахівців професійної діяльності в будь-якій галузі є якісна підготовка до її здійснення. За твердженням Т. Танько, «професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» (Танько, 2004: 16). Результатом професійної підготовки в закладах вищої професійної освіти виступає готовність.

У словнику психологічних термінів готовність трактується як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти у професійне середовище, швидко розвиватись у професійному значенні, й подано такі потрактування готовності до трудової діяльності:

1) інтегральне особистісне утворення, що поєднує стійке прагнення до праці в цій галузі, наявність адекватних знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей особистості, які зумовлюють високу ефективність її професійного функціонування саме в цій галузі;

2) цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, становлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння тощо.

Варто зазначити, що проблемі готовності особистості до певного виду діяльності присвячено значну кількість наукових досліджень, де розкривається сутність і структура означеного конструкту. Розглянемо деякі підходи науковців до визначення сутності готовності.

Так, Н. Кобзар розглядає готовність як психічний стан, інтегративну якість особистості з

багатокомпонентною структурою, що є важливим підґрунтям успішного виконання будь-якої діяльності і є ознакою професійної кваліфікації та результатом цілеспрямованої підготовки. Готовність базується на засвоєнні особистістю специфічних знань і вмінь та передбачає формування таких відношень, настанов і якостей особистості, які сприятимуть майбутньому спеціалістові сумлінно розпочати і творчо виконувати професійні обов'язки, завдання й функції (Кобзар, 2011: 49–50).

Дещо по-іншому визначає це поняття О. Ігнатюк, який наголошує на тому, що готовність – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. Дослідником виокремлено декілька аспектів готовності до діяльності, а саме:

- операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності;

- мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення самореалізації тощо);

- соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективну розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів тощо;

- психофізіологічний – готовність систем організму діяти в цьому напрямі.

Кожний стан готовності до діяльності, на думку автора, визначається поєднанням різних чинників, які визначають рівні готовності (Ігнатюк, 2009: 113).

Варто зазначити, що науковцями поняття «готовність до діяльності» тлумачиться по-різному, а саме як:

- стійка характеристика особистості, вона охоплює: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності; адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів (Лісо-вська, 2016: 106);

- умова успішного виконання професійної діяльності, яка формується й удосконалюється як самою людиною, так і всією системою заходів, котрі проводяться державою загалом (Дьяченко, 1986: 49);

- цілісний комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішність діяльності» (Сластенин, 2002: 41);

- складна динамічна система, в якій задіяні різні сторони психіки: інтелектуальна, емоційна, мотиваційна та вольова і яка містить «усвідомлені та неусвідомлені настанови, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінювання своїх можливостей відповідно до очікуваних складнощів і необхідність досягнення певного результату» (Коджаспирова, 2000: 55);

- фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що охоплює ідейно-моральні і професійні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштованість працювати; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» (Кондрашова, 2006: 148).

Формування готовності діяти, акцентує І. Штих, передбачає «послідовність взаємопов'язаних процедур і дій, а саме: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства; усвідомлення цілей виконання завдань; осмислення й оцінку умов, у яких будуть відбуватись майбутні події; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів» (Штих, 2017: 89).

Психологи (Г. Балл, Г. Костюк, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, М. Смутьсон тощо) наголошують на тому, що готовність перебуває в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішної діяльності. Водночас науковцями зазначається, що готовність як передумова будь-якої діяльності є водночас і її результатом.

Однією з особливостей професійної підготовки майбутніх лікарів є формування готовності до професійної взаємодії з оточенням (пацієнтами, їхніми родичами, колегами, медичним персоналом тощо), що передбачає необхідність опанування ними потрібних у подальшій професійній діяльності комунікативних умінь. До таких ключових комунікативних умінь лікаря М. Філоненко віднесено такі: уміння вести бесіду з пацієнтом, урахувати індивідуальні психологічні особливості пацієнтів, керувати своїм психічним станом, переборювати психологічні бар'єри, виявляти співчуття, проникати у внутрішній світ пацієнта, вислухати й дати пораду, аналізувати всі компоненти своєї діяльності (Філоненко, 2008: 131).

Суголосну думку висловлює І. Гуменна, яка зазначає, що готовність професійно діяти в ситуаціях міжособистісної взаємодії є важливим аспектом професійної діяльності майбутніх лікарів. Це

зумовлює необхідність формування у студентів комунікативних умінь і навичок, які необхідні у практичній діяльності лікаря; культури мовлення, що впливає на успіх професійної діяльності лікаря; іншомовну підготовку, яка є умовою налагодження міжнародних, ділових контактів із метою обміну досвідом, організації та проведенні досліджень у медичній сфері; розвиток навичок професійної комунікації під час фахової підготовки майбутніх лікарів (Гуменна, 2015: 47–48).

Отже, готовність до взаємодії в медичній галузі є важливою передумовою здійснення реальної професійної діяльності, яка будується на підставі оптимальних конструктивних відносин і співробітництва.

На нашу думку, в умовах поширення міжнародних зв'язків, а також урахуваючи те, що в Україні сьогодні навчається багато іноземних студентів, важливим завданням медичних закладів вищої освіти є організація освітнього процесу. Це сприятиме формуванню в майбутніх лікарів не просто готовності до професійної взаємодії в подальшій діяльності, а й до взаємодії в полікультурному середовищі, тобто міжкультурної взаємодії.

Ми суголосні з І. Козубовською й Д. Данко, які, розглядаючи готовність студентів до міжкультурної взаємодії, виокремлюють:

– психологічну готовність, яка передбачає наявність позитивної мотивації до міжкультурного спілкування, усвідомлення наявності відмінних якостей, властивостей та особливостей у кожного з учасників міжкультурної взаємодії; позитивна настанова на співробітництво й формування довірливих відносин у процесі взаємодії;

– теоретичну готовність, котра характеризується наявністю необхідної системи знань про культуру, традиції, особливості вербального й невербального спілкування в конкретному полікультурному середовищі;

– практичну готовність, яка свідчить про сформованість в індивіда вмінь і навичок здійснення ефективної міжкультурної взаємодії.

З огляду на це готовність до міжкультурної взаємодії авторами визначається як особистісний стан, що передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання. Він містить мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, побудовані відповідно до наявних знань, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату (Козубовська, 2017: 137).

У контексті мультикультурного середовища Л. Гайсіна розглядає готовність до міжкультурної комунікації, й визначає її як інтегративну якість особистості, яка характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а також умінням взаємодіяти з їхніми представниками (Гайсіна, 2004: 22–23). Аналогічну думку висловлює Н. Кобзар, трактуючи «готовність до міжкультурної комунікації» як інтегративну якість особистості, яка передбачає володіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками, володіння комунікативною, соціокультурною й лінгвістичною компетенціями та наявністю стійких мотивів і позитивного ставлення до міжкультурної взаємодії (Кобзар, 2011: 51).

На підставі аналізу наукового фонду готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії розглядаємо як особистісний психологічний стан, який характеризується позитивною настановою на співробітництво із представниками різних культур, установлення з ними довірчих відносин, наявністю знань щодо традицій своєї та іншої культури, дотриманням професійного етикету в медичній галузі, уміннями вербального й невербального спілкування, особистісними і професійними якостями, що сприятиме здійсненню професійної діяльності на високому рівні.

Отже, наголошує І. Гуменна, підготовка майбутніх лікарів до професійної комунікації, зокрема й міжкультурної, передбачає формування готовності студентів-медиків до професійної діяльності в ситуаціях міжособистісної взаємодії й передбачає таке:

– формування комунікативних умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності лікаря;

– формування культури мовлення, що впливає на успіх професійної діяльності лікаря;

– іншомовну підготовку, яка є умовою налагодження міжнародних, ділових контактів із метою обміну досвідом, організації та проведення досліджень у медичній сфері;

– використання під час навчання майбутніх лікарів інноваційних форм і методів, спрямованих на створення мотиваційного середовища, розвиток навичок професійної комунікації під час фахової підготовки (Гуменна, 2015: 103).

Знання закономірностей і стратегій міжкультурної взаємодії дозволяє досягати взаєморозуміння між представниками різних культур, зважаючи на те, що під час зустрічі з іноземними партнерами кожен із комунікантів діє відповідно до своїх культурних норм. Готовність до міжкультурної взаємодії передбачає оволодіння майбутніми

лікарями під час навчання в полікультурному середовищі закладів вищої медичної освіти культурною конструктивним діалогом та полілогу, набуття ними вмінь сприймати, відтворювати та готувати наукові фахові тексти, виголошувати публічні промови, вести, підтримувати ділову розмову (Лісовий, 2006: 15).

До вищезазначених умінь міжкультурної взаємодії Т. Гринкевич, і з цим важко не погодитись, віднесено також такі вміння:

- орієнтуватись у феноменах іншого способу життя, іншої свідомості й системи почуттів, ієрархії цінностей;
- будувати взаєморозуміння у процесі спілкування;
- бути сприйнятливим до нових ідей та мати об'єктивний погляд на речі, сприймаючи власний досвід як один із багатьох можливих варіантів тлумачення реальності;
- сприймати й розуміти факти іншої культури, порівнювати їх із власним світоглядом і культурним досвідом, знаходити між ними відмінності і схожості;
- визнавати та приймати такі відмінності;
- шукати взаєморозуміння через компроміс, який поєднує різні позиції співрозмовників;
- фокусуватись на взаємодії, що відбувається у процесі спілкування;
- учитись толерантно ставитись до всіх співрозмовників, приймаючи та поважаючи їх погляди (Гринкевич, 2006: 104).

Визначаючи шляхи формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії

в подальшій професійній діяльності, вважаємо необхідним створення належних умов для розвитку зацікавленості студентів-медиків у вивченні іншої культури, поглиблення знань щодо національно-культурних особливостей та зразків поведінки представників різних культур як у процесі аудиторних занять, так і в межах цілеспрямованої виховної роботи в позааудиторній діяльності.

Значною мірою на формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії, на нашу думку, впливає й той факт, що в закладах вищої медичної освіти разом навчаються як українські, так й іноземні студенти, що надає їм можливості включатись до інтеркультурних соціальних процесів під час міжнаціонального спілкування, набувати вмінь толерантного ставлення до представників інших культур.

Висновки. Підсумовуючи, доходимо висновку, що формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії під час навчання і в подальшій професійній діяльності є важливим складником їхньої підготовки в закладах вищої медичної освіти, що зумовлює необхідність організації цілеспрямованої діяльності викладачів, спрямованої на позитивну налаштованість студентів-медиків на співробітництво із представниками різних культур на засадах професійної етики, а також толерантного ставлення і взаємоповаги у професійному спілкуванні. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайсина Л. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование : монография. Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. 113 с.
2. Гринкевич Т. Personality in multicultural society. Іноземні мови в навчальних закладах. 2006. № 2. С. 102–105.
3. Гуменна І. Особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1(48). 2015. С. 100–104.
4. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологическая готовность. Москва : Наука, 1986. С. 49–52.
5. Ігнатюк О. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика : монографія. Харків : НТУ «ХП», 2009. 432 с.
6. Кобзар Н. Готовність майбутніх менеджерів туризму до міжкультурної комунікації та її компоненти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ. 2011. № 14(225). Ч. I. С. 48–52.
7. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : ИЦ «Академия», 2000. 176 с.
8. Козубовська І., Данко Д. Формування готовності іноземних студентів-медиків до міжкультурного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 1(40). С. 136–138.
9. Кондрашова Л. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». *Професійне становлення майбутнього вчителя* : монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
10. Лісовий М. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 196 с.
11. Сластенин В., Исаев И., Шиянов Е. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. Сластенина. Москва. : Академия, 2002. 576 с.
12. Тянько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

13. Філоненко М. Психологія спілкування : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
14. Штих І. Емоційний розвиток майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф. м. Мукачєво, 17–18 травня 2017 р. Мукачєво : вид-во МДУ, 2017. С. 88–90.

REFERENCES

1. Gaysina L. F. Gotovnost studentov vuza k obshcheniyu v multikulturnoy srede i eye formirovaniye [Willingness of university students to communicate in multicultural environment and its formation] : monografiya. Orenburg : RIK GOU OGU. 2004. 113 s. [in Russian].
2. Hrynkevych T. Personality in multicultural society. Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. 2006. № 2. – S. 102–105 [in Ukrainian].
3. Humenna I. R. Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh likariv do profesiinoi komunikatsii [Features of preparation of future doctors for professional communication]. Naukovyi visnyk MNU imeni V.O.Sukhomlyns'koho. Pedagogichni nauky. 2015. № 1 (48). 2015. S.100–104 [in Ukrainian].
4. Diachenko M. I., Kandybovich L. A. Psikhologicheskaya gotovnost [Psychological readiness]. Moskva : Nauka. 1986. S. 49–52 [in Russian].
5. Ilnatiuk O. A. Formuvannya hotovnosti maibutnoho inzhenera do profesiinoho samovdoskonalennia: teoriia i praktyka [Features of preparation of future doctors for professional communication] : monohrafiya. Kharkiv : NTU «KhPI», 2009. 432 s. [in Ukrainian].
6. Kobzar N. V. Hotovnist maibutnikh menedzheriv turyzmu do mizhkulturnoi komunikatsii ta yii komponenty [Willingness of future tourism managers for intercultural communication and its components]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Luhansk. 2011. № 14 (225). Ch. I. S. 48–52 [in Ukrainian].
7. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskii slovar [Pedagogical Dictionary] : dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy. Moskva : ITs «Akademiya». 2000. 176 s. [in Russian].
8. Kozubovska I. V., Danko D. V. Formuvannya hotovnosti inozemnykh studentiv-medykiv do mizhkulturnoho spilkuvannya [Formation of readiness of foreign medical students for intercultural communication]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota». 2017. Vyp. 1 (40). S. 136–138 [in Ukrainian].
9. Kondrashova L. V. Kontsepsiia «Vzaiemodii moralnykh i psykholohichnykh yakosti u zmisti pedagogichnoho profesionalizmu». Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia [The concept of "Interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism". Professional formation of the future teacher] : monohrafichniy ohliad. Kryvyi Rih, 2006. 327 s. [in Ukrainian].
10. Lisovyi M. I. Formuvannya profesiinoho movlennia maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional speech of future medical professionals in higher medical institutions] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 Vinnytsia, 2006. 196 s. [in Ukrainian].
11. Slastenina V. A., Isayev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika [Pedagogy] : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V. A. Slastenina. Moskva. : Akademiya. 2002. 576 s. [in Russian].
12. Tanko T. P. Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedagogichnykh universytetakh [Theory and Practice of Music-Pedagogical Preparation of Future Preschool Educators at Pedagogical Universities] : avtoref. dys. ... d. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2004. 41 s.
13. Filonenko M. M. Psykholohiia spilkuvannya [Psychology of communication] : pidruchnyk. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2008. 224 s. [in Ukrainian].
14. Shtykh I. I. Emotsiynyi rozvytok maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Emotional development of future psychologists in the process of vocational training]. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti rozvytku osobystosti v osvithomu prostori : zb. tez dop. Vseukr. nauk.-prakt. конф. м. Мукачєво, 17–18 травня 2017 р. Мукачєво : vyd-vo MDU, 2017. S. 88–90 [in Ukrainian].

УДК 37.036

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208681>

Людмила ЛІСУНОВА,
orchid.org/0000-0003-1216-3387

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри українського декоративно-прикладного мистецтва та графіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) voxod2009@ukr.net

УКРАЇНЬСЬКА НАРОДНА КАРТИНА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва як найважливішого аспекту їх професійної підготовки засобами української народної картини, вивчення якої посилить якість підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, допоможе сформувати їхній світогляд, підвищить педагогічну майстерність, удосконалим їхнє естетичне сприйняття як складник свідомості – духовного осереддя кожної національної культури. Зазначається, що українська культура органічно занесла до кола традиційних видів народного мистецтва не тільки галузь декоративно-ужиткової творчості, але також і станкову народну картину, історичний шлях якої має мало не трьохсотлітнє існування. У статті зауважується роль найпопулярніших і найулюбленіших творів українського народного живопису: «Козак Мамай», «Козак і дівчина біля криниці» у формуванні естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розглянуті визначні особливості картинного світу М. Приймаченко та К. Білокур, вивчення яких дозволили б студентам розвивати творчі здібності, уяву, створювати художні образи їх власних робіт. У статті наголошено на тому, що в українській народній картині вражає багатство фантазії в зображенні народних свят, де вони набувають неповторного характеру, колоритності, духовності, а, як відомо, найяскравішим джерелом формування естетичного сприйняття особистості є святкові традиції. Зазначено також, що основним зображувальним засобом в українському народному живописі є колір і це необхідно враховувати під час формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Як засвідчують наукові джерела, у слов'янській картині світу наявна своєрідна палітра кольорів. Саме вони її репрезентують українську національну картину світу, виступають основним носієм елементів культури, транслюючи з покоління в покоління культурні надбання етносу. У статті порушується питання використання професійними художниками, такими як О. Саєнко, Г. Міщенко, О. Потапенко, у своїй творчості принципів українського традиційного мистецтва взагалі й української народної картини зокрема.

Ключові слова: українська народна картина, естетичне сприйняття, ментальність.

Lyudmila LISUNOVA,
orchid.org/0000-0003-1216-3387

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Decorative Applied and Graphic Arts

of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) voxod2009@ukr.net

THE UKRAINIAN NATIONAL PICTURE AS A MEANS OF FORMING THE AESTHETIC ACCEPTANCE OF FUTURE TEACHERS OF THE ART

The article focuses on the problem of forming aesthetic perception of future visual arts teachers, as an important aspect of their professional training by means of Ukrainian folk picture, whose study will enhance the quality of future teachers' training, help to form their worldview, increase their pedagogical skills, improve their aesthetic perception as a part of consciousness – the spiritual focus of every national culture. It is noted that Ukrainian culture organically included in the range of traditional forms of folk art not only a branch of decorative and applied creativity, but also a easel folk picture, the historical path of which has almost three hundred years of existence. The article marked the role of the most popular and most favorite works of Ukrainian folk painting: “Kozak-Mamay”, “Cossack and girl near the Wells” in the formation of aesthetic perception of future visual arts teachers.

The outstanding features of the art world M. Prymachenko and K. Bilokor, whose study would allow students to develop creative abilities, imagination, to create artistic images of their own work, were considered. The article emphasizes that in Ukrainian folk picture affects the richness of fantasy in the image of national holidays, where they acquire a unique character, color, spirituality, and as you know, the brightest source of aesthetic perception of the personality are festive traditions. It is also noted that the main imaging means in the Ukrainian folk painting is the color and it should be taken into account when forming aesthetic perception of future visual arts teachers. As the scientific sources, the Slavic picture of the world there is a kind of color palette. They represent the Ukrainian national picture of the world are the main bearer of cultural elements, broadcasting from generation to generation cultural heritage of the ethnic group. The article raises the question of using professional artists such as O. Sayenko, G. Mishchenko, O. Potapenko in his work the principles of Ukrainian traditional art in general and Ukrainian folk paintings in particular.

Key words: Ukrainian folk picture, aesthetic perception, mentality.

Постановка проблеми. У наш час відродження України, розбудови її суверенної державності, звернення до проблем підвищення якості підготовки педагогів, формування їх професійних якостей і, перш за все, естетичного сприйняття як найважливішого аспекту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами українського народного живопису набуває особливої актуальності й вимагає нових підходів. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти» визначено, що розвиток української національної культури, відродження традиційного мистецтва, модернізація художньої освіти є пріоритетними з огляду на інтеграційні процеси входження України до європейського освітнього простору. Сучасні умови відродження українського мистецтва вимагають нових підходів до вивчення і сприйняття безцінного духовного надбання народу – української народної картини, в якій розкрита ментальність українського народу, параметрами якої є: гуманізм, кордоцентризм, емоційно-почуттєвий характер української душі, взаємодопомога як родинно-сімейна особливість української ментальності, відчуття національної свідомості як невичерпного джерела творчого потенціалу особистості, знань національних традицій, звичаїв, обрядів, своєрідність світосприйняття естетичного мислення, добро, милосердя, почуття м'якого гумору, прив'язаність до землі, оптимізм, життєрадісність, схильність до співпереживання, сентиментальність. Як зазначив Є. Антонович, народна художня творчість є особливим типом естетичного освоєння дійсності, зокрема й естетичного сприйняття етномистецтва. Сучасній національній школі потрібні рішучі кроки щодо оновлення змісту і принципів естетичної освіти, які сприятимуть розкриттю естетико-виховних можливостей українського народного мистецтва (Антонович, 1992: 5).

Академік Вернадський зазначив, що у творах народного мистецтва, де пов'язується художнє з історико-соціальним, проявляється життя даної епохи й даного народу, і що завдяки цьому можна вивчати й розуміти душу народу, різні аспекти його ментальності. Він зауважував глибокий символізм художньої творчості, яка виявляє нам Космос, що проходить крізь свідомість живої істоти».

Визначена тема актуальна ще й тому, що загальний інтерес до форм «низової» художньої культури наприкінці ХХ ст. охопив наукове співтовариство практично всіх країн Європи. Українська культура органічно увела до кола традиційних видів народного мистецтва не тільки галузь декоративно-ужиткової творчості, але також станкову

народну картину, історичний шлях якої налічує мало не трьохсотлітнє існування. Але досі майже всі навчальні видання з теорії та історії образотворчого мистецтва України для ВНЗ не розглядають узагалі народний художній примітив як самостійне і значне явище культури ХХ ст. (Кириченко, 2007).

Аналіз досліджень. Українськими вченими-мистецтвознавцями П. Білецьким, В. Отковичем, А. Жаборюком, О. Найденом, Т. Пошивайло, Ф. Уманцевим виокремлена художня специфіка жанру народної картини, яку вони відносять до образотворчого фольклору, до «народного примітиву». Для порушеної проблеми велике значення мають роботи О. Іваненко, Т. Пошивайло-Марченко, М. Парахіна праці та дисертації О. Кириченко, С. Власенко тощо, які дозволяють скласти уявлення про народну картину як етно-живопис, який виявляє водночас як загальнокультурні, так й індивідуальні характерні сторони.

На особливі цінності народного мистецтва в житті українського народу й використання творів народного мистецтва в культурному просторі й освітньому процесі наголошено в наукових працях таких художників-педагогів: Є. Антоновича, Б. Ананьєва, М. Кіященка, М. Кириченко, О. Найдена, Н. Ростовцева, М. Кір'ян, В. Стрілець.

Творче використання мистецтва у змісті професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядаються в наукових працях І. Зязюна, С. Коновець, В. Маригодова, Н. Миропольської, О. Отич, О. Рудницької, О. Щолокової, О. Смірної тощо.

Важливість методологічних засад естетичного сприйняття мистецтва у процесі навчання розкривається в роботах П. Агутова, В. Болтянського, В. Євдокимова, Н. Миропольської, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницької, Б. Чижевського, Л. Фридмана, О. Щолокової тощо.

О. Рудницька у своєму дослідженні щодо професійної діяльності зазначила, що творча особистість формується тільки творчою особистістю, тому лише педагог-творець (особливо в області мистецтва) може формувати активну, творчу особистість. (Рудницька, 1997: 62).

Інтерес до українського народного живопису в сучасному мистецькому середовищі нерідко супроводжується поверховим трактуванням і як результат – сліпим копіюванням мотивів народного мистецтва без глибокого дослідження його витоків, традицій та еволюції. Незважаючи на те, що в останні роки науковий інтерес до досліджень проблеми цілеспрямованого й послідовного формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами

народного мистецтва не зменшується, необхідно визнати, що фундаментальних праць, які розкривають ці питання, поки що мало.

Мета статті – розкрити підходи до проблеми формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами української народної картини.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Кириченко, сьогодні вже ні в кого не викликає сумнівів те, що народний живописний примітив, який був у культурному просторі протягом ХХ ст. паралельно з мистецтвом «ученим», – така ж важлива грань будь-якої національної культури, як ті явища, на котрі орієнтувалась академічна школа. Сьогодні розвитку системи художньої освіти вимагає розробки занять, спрямованих не лише на оволодіння основами академічного малюнку й живопису, а й занять, які б дозволили особистості розвивати творчі здібності, уяву, створювати художні образи, основними б особливостями яких були б метафоричність, парадоксальність, асоціативність, саморух, багатозначність і незавершеність, індивідуалізоване узагальнення (типологізація), єдність емоційного й раціонального, неповторність, оригінальність. Саме на заняттях із декоративного живопису майбутні вчителі образотворчого мистецтва виконують оригінальні практичні роботи засобами декоративного живопису. Під час таких занять у кожного студента з'являється своя індивідуальна художня манера виконання творчої роботи. Створюючи роботу з декоративного живопису, студенти передивляються репродукції видатних майстрів українського народного живопису, таких як К. Білокур, М. Приймаченко, В. Наконечного, І. Просяника, Г. Шабатури, А. Рак і П. Райко, низки інших художників, які вразили, сподобались, переживають у цей момент емоції, почуття, які були вкладені авторами, аж до переживання естетичної насолоди. Готуючись до роботи над створенням своєї композиції, майбутні вчителі образотворчого мистецтва більш активно і старанно вивчають твори українського народного живопису, в їх свідомості виникає естетична оцінка (структурний елемент естетичного сприйняття). Крім цього, розвивається такий елемент естетичної свідомості як творча уява, фантазія. Від моменту співтворчості у процесі перегляду творів відомих майстрів студенти поступово переходять до створення власної композиції. Образ предмета, який сприймається, завжди складається з чуттєвого враження й певного суб'єктивного доповнення, пов'язаного з досвідом людини. Це доповнення значно перетворює враження й допомагає осмислити й чуттєво прояснити цей образ

(Рудницька, 1997: 67). Проведення занять із декоративного живопису потребує в навчальному процесі використання якомога більшої кількості найбільш естетично виразних, емоційно привабливих творів українського народного живопису та мультимедійних засобів.

Розрізняються два типи живописного зображення: лінійно-площинне й об'ємно-просторове, але між ними немає чітких меж. Для лінійно-площинного живопису притаманні плоскі плями локального кольору, обкреслені контурами, чіткі й ритмічні лінії, які розкривають глядачу певну логіку зображення, розміщення предметів у просторі, але майже не порушують двомірність живописної площини. Цей живопис є декоративним (Кириченко, 2006: 27). На думку О. Найдена, народна картина, як і все традиційне мистецтво, постає не лише художнім відображенням реалій навколишнього світу, а й національною формою духовного буття народу. У такому аспекті твори народного мистецтва слугують дієвим засобом виховання, збереження і примноження духовного потенціалу нації (Найден, 2018: 6).

Вищим і найоригінальнішим видом народного малярства в Україні стає світська народна картина, яка охоплює різні жанри малярства – історичний, побутовий, портретний, символічний (Жолтовський, 1966: 57). Український народний живопис бере свій початок від візантійського іконопису («високий» стиль) і східнохристиянського іконописного живопису, в основу якого закладались народні традиції. Останній був більш доступний широким верствам населення (Крип'якевич, 2002: 567). Поетично-образна система мислення минулого проявлялась також і через думи, балади, історичні пісні. Побутові народні картини писались і під впливом народного епосу: легенд, народних казок, байок, притч, дум. На заняттях із декоративного живопису з метою формування естетичного сприйняття майбутнім учителям образотворчого мистецтва пропонується доповнити такі заняття іншими видами мистецтва (музикою, літературою), що надихає студентів на створення оригінальних робіт, посилює естетичний вплив на особистість, стимулює творчу діяльність. Так, наприклад, під час вивчення народної картини «Козак-Мамай» відбувається прослуховування пісень та віршів про «Козака Мамая», про українське козацтво. Одним із найпопулярніших і найулюбленіших творів українського народного образотворчого мистецтва XVII–XIX ст. була народна картина, відома під назвою «Козак-бандурист», або «Козак Мамай». Мотив козака-бандуриста варто вважати дуже раннім. Він сягає до середини і другої половини

XVII ст., часу народно-визвольної війни українського народу. Саме від цього первісного мотиву й пішли численні варіації, які українські народні майстри-живописці з великою любов'ю писали на стінах хат, на дверях, шафах, скринях, на кахлях, на посуді, на полотні й навіть на вуликах (Дашкевич, 2011: 205). У народній картині «Козака-бандуриста» чи «Козака Мамая» ясно проглядається канонічність абсолюту, де все зображення – це символи-архетипи, де за знаковістю зображального елементу постає його семантика: Дуб – символ світового дерева, бандура символізує Музу і Слово, Кінь – символ Сонця, руху життя і належності до світу небесного. Таким чином, зображені знакові форми крім візуального віддзеркалення, мають асоціативне навантаження, і змістовний «міф про правдиву душу» сприймається як часовий. Натомість, головний зміст – надчасовий, через який переломлюється часове земне існування. Унаслідок цього знаковість на рівні змісту набуває символу – герой переростає межі земного існування і стає безсмертним, належним до божественної сутності буття. Отже, зміст «Козака Мамая» в народній уяві мав образно-інтуїтивне сприйняття світу безмірного й вічного (Шаповал (Лісунова), 2007: 127). Діставши значне розповсюдження на всіх українських землях, народна картина особливо була поширеною на Лівобережжі та Київщині. Сюжет цей має давнє походження, а починаючи з XVIII й до кінця XIX століття набуває великої популярності на території Чернігівщини, Харківщини, Полтавщини, коли український народ протягом XVIII-XIX ст. боровся за суверенність, самостійність, незалежність і саме з козацтвом пов'язував свої мрії про щасливе життя (Бушак, 2013–2019: Т. 13).

Не менш цікавою щодо формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва є сюжет народної картини «Козак і дівчина біля криниці». На думку Г. Міщенко, народна картина із другої половини XX століття на тлі глобалізаційних вітрів, немов фенікс із попелу, своїм з'явленням на авансцені культурно-мистецького життя задекларувала незнищенність народної творчості, яка сягає у глибину віків і яка в наш час у народній картині бачиться найбільш акумулятивною й найбільш перспективною, такою, що дає уявлення про сталість її тематики й сюжетів («Біля криниці», «Козак і дівчина», «Козак від'їжджає, дівчинонька плаче», «Тікай Петре з Наталкою» та інші). До багатьох із них народні майстри поверталися протягом не одного століття. Як зазначив О. Найден, космологія картини «Козак і дівчина біля криниці» заснована на онтологічному факторі зустрічі воїна-вогню разом із конем (симво-

лом сонця) й дівчини-криниці – втіленим образом води. Криниця – важливий компонент сюжету народної картини «Козак і дівчина біля криниці», сакральний полісемантичний атрибут багатьох фольклорних творів. До того ж криниця є суттєвою ланкою зв'язку між козаком і дівчиною. Криниця – не так місце або споруда, як символ, смисл, значення, образ до якого «прив'язані воїн і дівчина». Картина «Козак і дівчина біля криниці», набуває багатшого змісту щодо фольклорних символіко-сакральних атрибутів. Кожний із них окремо або, особливо, у сполученнях («воїн-дівчина», «воїн-кінь», «воїн-дівчина-кінь-криниця») асоціює цілий світ фольклорних мотивно-образних та подієво-ситуаційних елементів сюжеттики казок, колядок, ліричних пісень, легенд, билин, переказів і міфів (Найден, 2018: 48).

Найяскравішим джерелом формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва є святкові традиції. Український Sacrum – сфера святого, священного, освяченого – розкривається через ідею світовідношення як СВЯТОВІДНОШЕННЯ, що визначає сакральні горизонти етнокультури, зокрема світогляду, ментальності, мистецтва, фольклору. Світ сприймається тут як «свято», а святість і святковість збігаються не лише етимологічно, а й буттєво, екзистенціально, феноменологічно (Личковах, 2006: 153).

У народній картині вражає багатство фантазії в зображенні народних свят, де вони набувають неповторного характеру, колоритності, духовності: В. Наконечного «Різдво» та «Син Божий народився», Т. Дедової «Різдвяний вечір», «Водохреще», «Ніч на Купала», І. Сколоздри «Рік новий народився», «Гаївки», «Писанки», «Веснянки», І. Просяника «Щедрий вечір», «Іде, Весна, іде!», «Купайло», «Великдень», «Ор-Дана (Водохреще)», С. Чуприна «Дівич-вечір на купала у с. Степань», «Обжинки в селі Степань. Рівненщина», О. Мороза «Щедрий вечір, добрий вечір», «На Івана Купала».

Надзвичайним, неповторним, самобутнім явищем для формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва є творчість М. Приймаченко й К. Білокур. О. Данченко у книзі «Народні майстри», розглядаючи творчість М. Приймаченко, пише, що за характером та задумом її твори близькі до традиційних народних картинок, які раніше були поширеними в Україні (Данченко, 1982) (4). Це ніби згусток емоційних дитячих вражень і від рідної природи, і від медяників, які робились у вигляді фантастичних звірів, і від настінних хатніх розписів, старовинних вишивок, тканин, вибійки, і від пісень, від казок, від легенд, і від самого життя.

Переглянувши твори К. Білокур, П. Пікассо довго не міг повірити, що їх створила проста селянка. «Якби у Франції була така жінка, ми б змусили весь світ говорити про неї», – захоплено сказав художник (Гончар, 1975: 4). О. Найден зазначив, що картинний світ Марії Приймаченко – світ, так би мовити, реальних обставин, космологія якого ближча до язичницької стихійної космології із простором, поділеним на плани – небесний, земний, хтонічний, – із чітким розподіленням добра і зла, то картинний світ Білокур здебільшого побудований із різних просторових площин, або із семантичних просторово-темпоральних сфер, які проте дифузно з'єднані між собою, зрештою становлять складний фольклорний образ, одним зі складників якого є словесний, вітальної сили, одухотворений красою цвітіння рослинний світ.

Творчість П. Райко безпосередньо пов'язана з її захопленням традиційним українським розписом на стінах, із багатством антропоморфних та зооморфних символічних образів, де використовується образ Світового дерева, вазона із квітами. Живопис П. Райко тяжіє до примітивної архаїки Н Собачко-Шостак, К. Кислякова, О. Мускура, П. Горицвіт, Г. Шабатури, А. Ліпатова, С. Стародубцева, Н. Дровняка. Творчість українських «наївних» художників ХХ століття від Г. Рак, П. Райко відзначається яскравим колоритом, гумористичним спрямуванням сюжету, оптимістичним позитивним наповненням, зв'язком із попередніми традиціями народної картини. Багато професійних художників (зокрема О. Саєнко, Г. Міщенко, О. Потапенко) використовували у своїй творчості принципи українського селянського мистецтва. Наприклад, К. Малевич в автобіографії писав: «<...> Я не пішов ані шляхом античності, ані відродження, ані передвижництва. Я залишився на боці мистецтва селянського й почав писати картини у примітивному дусі» (Юр, 1993: 12). Як зазначили Б. Лобановський та Д. Горбачов, витоки творчості Малевича пов'язані із селянськими настінними розписами.

Основним зображувальним засобом в українському народному живописі є колір і це необхідно враховувати під час формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Як зазначив Р. Юнг, колір є однією з найважливіших характеристик більшості творів мистецтва. Через емоційне відбиття дійсності можна виявити семантику несвідомої дії кольору, яка міститься в архетипах колективного несвідомого, що безпосередньо впливає на глибину естетичного сприйняття світу (Юнг, 1991: 234). Як засвідчують наукові джерела, у слов'янській картині світу є дванадцять основних кольорів: червоний, оранжевий, жовтий, зелений,

блакитний, синій, фіолетовий, білий, чорний, сірий, а також рожевий та коричневий. Саме вони й репрезентують українську національну картину світу, виступають основним носієм елементів культури, транслюючи з покоління в покоління культурні надбання етносу. (Фрумкіна, 1984: 135). Колір в українській народній картині має яскраво виявлене сакральне значення й духовне наповнення. На Україні традиційно білому кольору приділяється особлива увага. Адже із цим кольором пов'язаний колір національного житла – білі хатинки, одягу – хустини-намітки як символ сімейного стану жінки. Своєрідним оберегом України є білий покрив (омофор) Богоматері, як символ миру. Улюблені кольори українського народу – кольори червоної гамаї. Це передусім червоні нитки у вишиванці рушника як символ краси й любові. Жовтий і синій кольори – це священні барви українського народу. Це кольори державного прапора: хліб (пшениця, жито, тощо) і простір (небо). Зелений колір як символ весни, воскресіння природи, символічні значення «щастя», «молодості», «сили». На думку С. Власенко, як світоглядна та естетична категорія, як феномен художнього мислення і творчості, естетика наївізму відтворює в образотворчому мистецтві щире, безпосереднє, стихійне народне світовідношення – «дух народу», яскраво відтворений в українській народній картині.

Висновки. Дивовіт української народної картини – філософське осмислення образу вічного народження, вмирання і відтворення, уявлення про мудрий животворний початок рідної української природи, українського пісенно-поетичного фольклору. Народний майстер є носієм традицій своєї культури, відображає прадавній досвід свого народу, творить відповідно до свого естетично-ментального бачення світу.

Отже, поглиблене вивчення майбутніми вчителями української народної картини сприяє формуванню їх естетичного сприйняття, розвитку національного світогляду, слугує засобом пізнання самого себе та довкілля, значно підвищує рівень професійної майстерності студентів. Поряд із яскравим взірцем рукотворного відтворення ментальності українського народу: неповторними, самобутніми вишивками, килимами, писанками, народними ляльками, гончарними виробами, витинанками, українська народна картина становить безцінне духовно-мистецьке національне надбання, несе величезний потенціал для формування всіх структурних складників естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва, передає сутність етнічних смаків та вподобань, національних живописно-декоративних розумінь, образних уявлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонович С., Захарчук-Чугай Р. Декоративно-прикладне мистецтво. Львів : Світ, 1992. 272 с.
2. Білокур К. Альбом репродукцій (вступне слово О. Гончара) Київ : Мистецтво, 1975. 24 с. 70 с. іл.
3. Бушак С. «Козак Мамай». Енциклопедія сучасної України : у 30 т / за ред. І. Дзюба та ін. ; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. Київ, 2003–2019. Т. 13.
4. Данченко О. Мати й син. Народні майстри (серія «У світі прекрасного»). Київ : Рад. школа, 1982. 128 с.
5. Дашкевич Я. Східні джерела іконографії «Козака Мамаю» «Майстерня історика. Джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни» / за ред. А. Гречило, М. Капраль, А. Фелонюк. Львів, 2011. С. 205.
6. Жолтовский П. Украинская народная картина. Декоративное искусство. 1966. № 12. С. 54–58.
7. Історія української культури / за ред. І. Крип'якевича Київ : Либідь, 2002. 656 с.
8. Кириченко М. Український народний декоративний розпис. Київ : Знання-Прес, 2006. С. 25–27.
9. Кириченко О. Вивчення українського народного примітиву ХХ століття в курсі історії образотворчого мистецтва для художніх спеціальностей вищих навчальних закладів (до постановки проблеми). *Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії: вибрані матеріали. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ, 2007 http://www.culturalstudies.in.ua/kns1_4.php 3 (дата звернення: 5.04.2020 р.).
10. Личковах В. Український Sacrum: світовідношення (крос-культурні горизонти філософії етнокультури). Філософія етнокультури та морально-естетичні стратегії громадського самовизначення. Чернігів, 2006. С. 153–173.
11. Найден О. Українська народна картина. Поетика. Семантика. Космологія. Київ : Стило, 2018. 240 с.
12. Рудницька О. Мистецтво у професійній підготовці вчителя. Наукові записки психолого-педагогічного факультету. Полтава. 1997. Ч. 1. С. 62–66.
13. Фрумкина Р. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа. Москва : Наука, 1984. 175 с.
14. Шаповал Л. (Лісунова Л.) Естетико-символічне вираження емоційно-почуттєвого кордоцентризму в українській народній картині «Козак Мамай». *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв.* 2007. № 1. С. 127–138.
15. Юнг Р. Архетип і символ. Москва : Ренесанс, 1991. 304 с.
16. Юр. М. Народные источники и русское искусство начала XX века. Авангард и его русские источники / за ред. Е. Петрова Киев, 1993. С. 12.

REFERENCES

1. Antonovych Ye. A., Zakharchuk-Chuhai R.V. 1992. Dekorativno-prykladne mystetstvo [Arts and crafts]. Lviv: Svit [in Ukrainian].
2. Bilokur K. V., 1975. Albom reproduksii.(vstupne slovo O.Honchara) [Album of Reproductions. (Introductory Word by O. Gonchar)]. Kyiv : Mystetstvo [in Ukrainian].
3. Bushak S. M., 2003 — 2019. Kozak Mamai In: I.M. Dziuba, ed. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy : u 30 t. [An Encyclopaedia of Modern Ukraine]. Kyiv, T. 13 [in Ukrainian].
4. Danchenko O. S., 1982. Maty y syn. Narodni maistry. (seriia “U sviti prekrasnoho”) [Mother and Son. Folk Masters. (Series “In the World of the Beautiful”)]. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
5. Dashkevych Ya. R., 2011. Eastern iconography sources “Cossack Mamaia” In: A. Hrechylo, M. Kapral, A. Feloniuk., ed. “Maisternia istoryka. Dzhereloznavstvo ta spetsialni istorychni dystsypliny” [“Workshop of the historian. Source studies and special historical disciplines”]. Lviv. P. 205 [in Ukrainian].
6. Zholtovskiy P. M., 1966. Ukrainskaia narodnaia kartyna. [Ukrainian folk painting] Decorative art. no.12, pp. 54–58 [in Ukrainian].
7. Krypiakivych I. Ed., 2002. Istoriia ukrainskoi kultury. [History of Ukrainian culture.]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
8. Kyrychenko M. A., 2006. Ukrainskyi narodnyi dekorativnyi rozpys. [Ukrainian Folk Decorative Painting.]. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].
9. Kyrychenko O. I., 2007. Studying the Ukrainian folk primitive of the twentieth century in the history of fine arts for artistic specialties of higher education institutions (before the problem is raised). *Khudozhno-osvitnii prostir Ukrainy v konteksti novitnoi istorii: vybrani materialy.* [online] Kyiv Available at: http://www.culturalstudies.in.ua/kns1_4.php 3 [Accessed 5 April 2020] [in Ukrainian].
10. Lychkovakh V. A., 2006. Ukrainskyi Sacrum: svitovidnoshennia (kros-kulturni horizonty filosofii etnokultury). [Ukrainian Sacrum: Attitudes (Cross-Cultural Horizons of Ethnoculture Philosophy)]. Filosofii etnokultury ta moralno-estetychni stratehii hromadskoho samovyznachennia. Chernihiv. pp. 153–173 [in Ukrainian].
11. Naiden O. S., 2018. Ukrainska narodna kartyna. Poetyka. Semantyka. Kosmolohiia. [Ukrainian folk painting. Poetics. Semantics. Cosmology]. Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
12. Rudnytska O. P., 1997. Mystetstvo u profesiinii pidhotovtsi vchytelia. [The art of teacher training]. Naukovi zapysky psykholoho-pedahohichnoho fakultetu. Poltava. Ch.1. pp. 62–66 [in Ukrainian].
13. Frumkina P. M. 1984 Tsvet, smisl, skhodstvo. Aspekt psykholynhvystycheskoho analiza. [Color, meaning, similarity. Aspects of psycholinguistic analysis.]. Moskva: Nauka [In Russian].
14. Shapoval L. V., (Lisunova L. V.) 2007. Estetyko-symvolichne vyrazhennia emotsiino-pochuttievoho kordotsentryzmu v ukrainskii narodnii kartyni «Kozak-mamai». [Aesthetic and symbolic expression of emotional and sensual cordocentrism in the Ukrainian folk painting Kozak-Mama]. Kharkov: Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv no. 1, pp.127–138 [in Ukrainian].
15. Iunh R., 1991. Arkhetyp i symvol. [Archetype and Symbol]. Moskva: Renesans [in Russian].
16. Yur. M., 1993. Narodnye ystochnyky y russkoe yskusstvo nachala KhKh veka. In: E. Petrov, ed. Avanhard y eho russkye ystochnyky [The Avant-Garde and its Russian Sources]. Kyiv, p. 12 [in Russian].

УДК 373.2.015.311

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208683>**Олена ЛІТІЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-7004-3837**кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри дошкільної освіти**Педагогічного інституту**Київського університету імені Бориса Грінченка**(Київ, Україна) o.litichenko@kubg.edu.ua*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито теоретичні аспекти виховання культури праці в дітей дошкільного віку. Доведено актуальність питання у зв'язку з оновленням змісту дошкільної освіти та пошуком нових підходів до організації розвивальної діяльності дітей. Проаналізовано поняття «культура праці» в дослідженнях вчених. З'ясовано, що виховання культури праці дітей дошкільного віку розглядається як складник загальної культури та найвищого прояву рівня трудової вихованості. Результати досліджень українських науковців свідчать, що дітям дошкільного віку доступно розуміння праці, її змісту й результату. Опанування трудовими діями не є основною метою виховання дітей, важливо формувати в дітей позитивне, творче ставлення до праці. Закцентовано увагу на значенні трудової діяльності в розвитку особистості вихованця. Розглянуто вікові особливості трудової діяльності в дошкільному віці. З'ясовано, що сучасні наукові дослідження фрагментарно висвітлюють питання виховання культури праці дітей дошкільного віку.

Автором здійснено спробу розкрити поняття «виховання культури праці дітей дошкільного віку». Виокремлено складові компоненти культури праці дітей дошкільного віку: знання про зміст і значення праці, інтерес та бажання здійснювати трудову діяльність, ціннісне ставлення до трудової діяльності, розвиток елементарних умінь і навичок практичної діяльності. Обґрунтовано, що підвищення рівня культури праці в дітей сприяє змістовній трудовій діяльності, вдосконаленню рівня умінь і навичок, розширенню кругозору, підвищенню рівня задоволення власною діяльністю, розкриттю творчого потенціалу дитини у виконанні трудових завдань, усвідомленню цінності праці для себе та для інших. Здійснено аналіз сучасних програм розвитку дітей дошкільного віку, з'ясовано, що в них містяться завдання трудового виховання, спрямовані на формування елементів культури праці.

Ключові слова: культура праці, праця, трудова діяльність, діти дошкільного віку.

Olena LITICHENKO,*orcid.org/0000-0002-7004-3837**Candidate of Pedagogical Sciences,**Lecturer at the Department of Preschool Education**of Pedagogical Institute**of the Kyiv Borys Grinchenko University**(Kyiv, Ukraine) o.litichenko@kubg.edu.ua*

THEORETICAL ASPECTS OF EDUCATION OF WORK CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN

The article reveals the theoretical aspects of education of work culture in preschool children. The urgency of the issue in connection with updating the content of preschool education and finding new approaches to the organization of children's educating activity has been proved. The concept of "work culture" in researches of scientists is analyzed. It has been found that education of work culture of preschool children is considered as a component of the general culture and the highest manifestation of the level of labour education. The results of Ukrainian scientists' researches show that preschool children have an understanding of work, its content and result. Mastering work actions is not the main purpose of education children, it is important to form a positive attitude towards work for children, to develop creativity. Emphasis is placed on the importance of labour activity in the development of a child's personality. The age peculiarities of labour activity in preschool age are considered. It is found that modern scientific researches fragmentary highlight the issues of education of work culture in preschool children.

The author made an attempt to expose the concept of "education of work culture in preschool children". The components of work culture of preschool children are distinguished: knowledge about the content and meaning of work, interest and desire to carry out labour activity, value attitude to labour activity (of other people and own), development of skills and elements of practical activity. It is substantiated that increasing the level of work culture in children contributes to meaningful work activity, improving the level of the child's skills, widening the outlook of children, increasing the level of satisfaction with their own activity (self-fulfilment), disclosing the child's creative potential in performing work tasks, awareness of the value of work for themselves and others. The analysis of modern programs of development of preschool children is carried out; it is found out that they contain tasks of labour education aimed at forming elements of work culture.

Key words: education of work culture, work culture, labour activity, preschool children.

Постановка проблеми. Дошкільний період життя людини характеризується швидкими змінами в когнітивних здібностях, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку. Загальновідомо, що в дітей високий рівень сприйнятливості до соціальних впливів. У дошкільному дитинстві відбувається активний розвиток елементів довільності поведінки, самосвідомості, внутрішніх етичних позицій, виникнення ієрархії мотивів та узагальненням емоційних переживань. Це дозволяє стверджувати про самостійність і свідомість у трудовій діяльності дітей дошкільного віку, а отже, про утворення стійкого інтересу до трудової діяльності, формування розуміння й відчуття потреби у праці. Саме тому трудове виховання розглядається в педагогіці як важливий напрям роботи з дітьми.

Аналіз досліджень. Теоретичний аналіз наукових праць фахівців у галузі дошкільної освіти (Л. Артемова, З. Борисова, Т. Введенська, В. Логінова, Л. Маширина, М. Машовець, М. Матусик, М. Мірзаабдулаєва, В. Нечаєва, О. Проскура, Ю. Приходько, Т. Поніманська) свідчить про значне накопичення теоретичних напрацювань і практичного досвіду трудового виховання дітей дошкільного віку.

На думку З. Борисової, Д. Ельконіна, В. Нечаєвої, Т. Маркової, Д. Сергєєва, А. Люблінської, суть трудового виховання зводиться до того, що в дошкільний період дитинства можна й потрібно формувати загальні компоненти трудової діяльності (вміння планувати, діяти доцільно, заздалегідь представляти результати своїх дій). Значення праці полягає у виховному впливі на особистість дитини, оскільки це основа самореалізації особистості, пробудження у вихованця творчого потенціалу. За даними досліджень Б. Ананьєва, до 5–6 років дитина може повністю охопити весь процес діяльності від постановки мети до отримання результату. Це дозволяє говорити про можливість повного освоєння дітьми трудових процесів, посилення для їхнього віку (Дудкевич, 2012).

У сучасній дошкільній педагогіці трудове виховання розглядається як процес формування в дітей суспільних мотивів до трудової діяльності, поваги до праці дорослих, бережного ставлення до результатів, звички до трудової діяльності (Поніманська, 2013, Машовець, 2018). Серед найактуальніших проблем виділяють питання залучення до трудової діяльності та формування позитивного ставлення дитини до праці, формування культури праці.

Питання формування культури праці дітей дошкільного віку як складник загальної культури

та найвищого прояву рівня трудової вихованості розглядалось на початку 90-х років ХХ століття у працях Г. Беленької (Беленька, 1994). Проте подальшого дослідження означене питання не отримало. Оновлення системи дошкільної освіти актуалізувало проблему формування культури праці в дітей дошкільного віку.

Мета статті – узагальнити наукові думки вчених щодо виховання культури праці в дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Показником розвитку будь-якої держави є рівень виховання культури окремої особистості й суспільства загалом. Одним із пріоритетних завдань системи освіти є формування молодого покоління з високим рівнем культури.

Культура праці є невід’ємним складником загальної культури людини та розглядається вченими як система цінностей, які втілюються в поведінкових нормах і правилах. На думку вчених, становлення особистості має ґрунтуватись на засвоєнні дітьми, починаючи з наймолодшого віку, загальнолюдських цінностей, виховання загальної культури, культури власної діяльності як її складника.

В «Енциклопедії освіти» поняття «культура праці» висвітлено в широкому розумінні як матеріальну культуру, до якої належить стан продуктивних сил, трудових навичок людей; система моральних орієнтирів і зовнішніх економічних, соціальних, технічних, організаційних, психофізіологічних, екологічних, естетичних і суспільно-політичних умов, які під час трудової діяльності забезпечують задоволення потреб в економічному й соціальному добробуті працівника (Енциклопедія освіти, 2008). Отже, культуру праці варто розглядати як особливий складник культурного розвитку людини, адже вона поєднує в собі не лише трудову діяльність зі створення матеріальних і духовних благ, а і психологічну та розумову діяльність (сферу свідомості). Варто зауважити, що вчені глибоко пов’язують духовна культура із сутністю діяльності людини. Щоб засвоїти духовні цінності та зробити їх особистісними характеристиками людської діяльності людині потрібні не тільки знання, а й уміння їх оцінювати, прагнення удосконалювати свої знання, уміння, навички. Тому виховання культури праці неможливе без формування в особистості морально-етичних, світоглядних, естетичних й емоційно-вольових уявлень про цінності праці.

В єдності культури праці й загального гармонійного розвитку особистості В. Сухомлинський убачив основний принцип трудового виховання.

Педагог справедливо зазначав, що гармонійного, всебічного розвитку, освіченості, духовного багатства, моральної чистоти – усього цього людина досягає лише за умови, коли поряд з інтелектуальною, моральною, естетичною й фізичною культурою досягає високого ступеня культура праці, трудової творчості (Сухомлинський, 1977).

С. Матушкін виокремив складники загальної культури праці: добросовісне виконання навчально-трудова обов'язків і водночас виявлення творчості, ініціативи, почуття колективності, взаємодопомоги; уміння й навички виконувати доручену роботу якісно і в установлені терміни, добре розуміючи процес цього виду праці; уміння швидко включатись у роботу, правильно планувати її, цінувати фактор часу; дотримуватись правил поведінки, які забезпечують ділову обстановку під час роботи в навчальних майстернях, а також правил техніки безпеки й санітарії; бережливого ставлення до обладнання, інструментів та матеріалів [38].

О. Аніщенко вважає, що культура праці передбачає культуру мислення (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, абстрагувати, узагальнювати), техніку навчання трудових дій (уміння виконувати дії – стихійні або цілеспрямовані, типові для певного виду праці, володіння доцільними й раціональними прийомами та методами роботи) гігієну розумової праці, мотивацію до трудової діяльності, культуру поведінки під час виконання трудового завдання (1). Отже виховання культури праці потребує від педагогів значної підготовки та комплексної роботи з дітьми, що передбачає долучення вихованців до фізичної й розумової праці доступної їхньому віку (Аніщенко, 2009).

Рівень культури праці визначається такими вміннями: елементарно планувати свою роботу, вважаючи її частиною трудової діяльності всього колективу чи групи; утримувати в чистоті своє місце роботи й раціонально використовувати інвентар для праці та матеріали; працювати швидко й охайно, дотримуючись правил техніки безпеки й застосовувати доцільні прийоми праці; якісно виконувати трудові дії; виконувати інструкції вихователя спиратись на власний, раніше здобутий досвід точно й відповідно до вимог, які ставляться в певний період навчання, виготовляти вироби; вміти користуватись планом-схемою виробу; виконувати поставлене завдання виявляти творчість та розумову ініціативу (Аніщенко, 2009).

Дослідження О. Запорожця, А. Люблінської, В. Нечаєвої переконують, що до 5 років дитина

дошкільного віку може відрізнити працю від гри. Діти вирізняють працю як серйозну справу, тому вважають доцільною участь вихованців у найпростіших видах трудової діяльності.

Для дітей дошкільного віку праця має свої особливості: умовність, відсутність суспільно значущого результату, основний акцент на виховну та розвивальну значущість дитячої праці. Водночас така праця є результативною, але пріоритетним результатом тут виступає нематеріальне (вирощена рослина, виготовлена іграшка, накритий стіл), а моральне втілення – усвідомлення дитиною значення докладених зусиль (Машовець, 2018).

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти трудове виховання розглядається як цілеспрямований процес формування в дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності. У процесі трудової діяльності формується загальне позитивне ставлення до навколишньої дійсності; тому варто формувати культуру праці з дитинства (Поніманська, 2013).

Дослідження, здійснені у 80–90-х роках ХХ століття Г. Беленькою та О. Булатовою доводять, що вдосконалення роботи із трудового виховання дітей дошкільного віку потребує формування в дітей дошкільного віку культури праці (Беленька, 1994, Булатова, 1977).

На думку Г. Беленької у старшому дошкільному віці діти здатні усвідомити значення культури праці для її результату, а також засвоїти такі уміння як самостійне визначення мети праці, планування й організація трудового процесу, вміння раціонально використовувати матеріали та обладнання, виховувати фактор часу в роботі, об'єктивно оцінювати результати праці (Беленька, 1994, 2014).

Дослідницею було з'ясовано, що оволодіннями культури праці відбувається за певного рівня розвитку самостійності дитини. Розвиток самостійності – одна з умов ефективної роботи з розвитку та формування в дітей навичок культури праці. Г. Беленька доводить, що процеси оволодіння основами культури праці й набуття дитиною самостійності у трудовій діяльності взаємопов'язані і взаємозумовлені, оскільки оволодівши знаннями і вміннями, трудовими навичками, дитина набуває необхідної самостійності (Беленька, 2010).

Дослідниці дійшла висновку, що формувати в дитини культуру праці – це означає виховувати в неї звичку утримувати в порядку місце, де вона працює, навчається, грається; звичку доводити до кінця розпочату справу, бережно ставитись до іграшок, речей, книг. Діти в середньому, а особливо у старшому дошкільному віці, пови-

нні навчитись готувати все необхідне для занять, праці, підібрати іграшки відповідно до ігрового змісту.

Дослідження О. Булатової та Г. Беленької засвідчують природний потяг вихованців до цікавих, змістовних занять, уміння цінувати час. У старшому дошкільному віці дитина учиться регулювати свою діяльність і відпочинок, швидко й організовано виконувати гігієнічні процедури, ранкову гімнастику. Це є основою для формування в неї навичок ефективної організації праці. Спеціально організовані види діяльності в закладі дошкільної освіти дозволяють закласти основи культури праці, які будуть розвиватись й удосконалюватись у майбутньому. Уміння організовувати трудову діяльність є важливим складником культури праці (Беленька, 1994, 2014, Булатова, 1977).

Висновки. Отже, виховання культури праці в дітей дошкільного віку розуміємо як цілеспрямований процес формування системи знань про зміст і значення праці, ціннісного ставлення до трудової діяльності (власної та інших людей), розвитку вмінь і навичок елементів практичної діяльності.

Основними складниками виховання культури праці визначаємо: знання дітей про професії дорослих (суть їх трудової діяльності), господарсько-побутову працю людей; формування позитивного ставлення до власної праці та праці інших людей, розуміння її цінності; інтерес до трудової діяльності, бажання брати участь у спільній діяльності з дорослими та іншими дітьми; уміння самостійно планувати та органі-

зувати власну діяльність (підготувати необхідні матеріали та інструменти), досягати поставленої мети (результату праці), за необхідності запитувати поради в дорослого, просити про допомогу; розвиток умінь і навичок елементарної трудової діяльності, пов'язаних із самообслуговуванням, господарсько-побутовою діяльністю, працею на природі, художньою працею, ефективність участі дитини у праці (колективній чи спільній) – уміння взаємодіяти і працювати в колективі з дітьми; якісно виконувати доручену справу (за доручення дітей або вихователя), вміння помічати й коректно вказувати на помилки в роботі інших ідей, допомагати у вирішенні спільних завдань; ступінь розкриття творчого потенціалу дитини у виконанні роботи, її задоволення власною діяльністю (самореалізація).

Дослідження із трудового виховання дітей переконують – у дошкільному дитинстві закладаються основи культури праці як складника загальнолюдської культури. На основі аналізу Базового компонента дошкільної освіти та сучасних програми розвитку дітей дошкільного віку зазначаємо, що в нормативній базі визначено завдання, спрямовані на виховання культури праці, формування основних її складників. Проте проблема теоретично розроблена недостатньо, тому педагогіки-практики не мають чітких рекомендацій щодо того, як треба їх вирішувати. Дослідження переконливо доводять, що питання виховання культури праці у вихованців ЗДО має здійснюватись цілісно й систематично, це відкриє подальші перспективи для досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О. Проблема наукової організації праці учнів загальноосвітньої і професійної школи в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX – XX століття) : дис. ... д. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2009. 518 с.
2. Беленька Г. Виховання елементів культури праці в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1994. 171 с.
3. Беленька Г. Праця в житті сучасної дитини. *Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти*. Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка», 2010. С. 325–337.
4. Беленька Г. Самостійність формується в праці. *Палітра педагога*. 2014. № 4. С. 3–5.
5. Булатова О. Культура праці і бережливість – риси комуністичні. *Дошкільне виховання*. 1977. №3. С. 31–34.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
8. Матушкин С. К вопросу воспитания трудолюбия. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-vospitaniya-trudolyubiya/viewer> (дата звернення 02.04.2020 р.).
9. Машовець М. Трудове виховання дітей дошкільного віку: пошук нових ідей. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(2). С. 147–153.
10. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.
11. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа. Київ, 1977. Т. 4. 495 с.

REFERENCES

1. Anishchenko O. Problema naukovoї orhanizatsii pratsi uchniv zahalnoosvitnoi i profesiinoї shkoly v istorii rozvytku pedahohichnoi nauky i praktyky v ukraini (kinets XIX – XX stolittia) [The problem of scientific organization of work of

students of secondary and vocational school in the history of the development of pedagogical science and practice in Ukraine (end of XIX – XX century)]. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. Kyiv, 2009. 518 s. [in Ukraine]

2. Bielenka H. V. Vykhovannia elementiv kultury pratsi u ditei starshoho doshkilnoho viku. [Upbringing of work culture elements in preschool children]. Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 1994. 171 s. [in Ukraine]

3. Bielenka H. Pratsia v zhytti suchasnoi dytyny. [Work in the life of a modern child]. Dytna – pedahoh: suchasnyi pohliad. Psykholoho-pedahohichni ta sotsialni aspekty suchasnoi doshkilnoi ta pochatkovoї osvity. Luhansk : Vyd-vo DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet im. Tarasa Shevchenka», 2010. S. 325–337. [in Ukraine]

4. Bielenka H. Samostiinist formuietsia v pratsi. [Independence is formed in work]. Palitra pedahoha. 2014. № 4. S. 3–5. [in Ukraine]

5. Bulatova O. Kultura pratsi i berezhlyvist – rysy komunistychni [Labor culture and thrift - communist traits]. Doshkilne vykhovannia. 1977. №3. С. 31–34. [in Ukraine]

6. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / hol. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukraine]

7. Dutkevych T. V. Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. Navch. posib. K.: Tsentр uchbovoi literatury, 2012. 424 s. [in Ukraine]

8. Matushkyn S. E. K voprosu vospytanyia trudoliubya [To the issue of industrious industriousness] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-vospitaniya-trudolyubiya/viewer> (data zvernennia 02.04.2020) [in Ukraine]

9. Mashovets M. A. Trudove vykhovannia ditei doshkilnoho viku: poshuk novykh idei. [Labor education of preschool children: search for new ideas]. Innovatyka u vykhovanni. 2018. Vyp. 7(2). S. 147-153. [in Ukraine]

10. Ponimanska T.I. Doshkilna pedahohika [Preschool pedagogy]: pidruchnyk . 2-he vyd., dopovn. K.: Akademydav, 2013. 464 s. [in Ukraine]

11. Sukhomlynskyi V.O. Pavlyska serednia shkola [Paul's High School]. K., 1977. T. 4. 495 s. [in Ukraine].

Світлана ЛУПАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3111-5340

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) svetlana.luparenko@gmail.com*

ЗМІСТ, ФОРМИ Й МЕТОДИ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнено зміст, форми та методи розвитку підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти. Розкрито підприємницьку компетентність студента як складник його професійної компетентності, який виявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку, упровадженні нових ідей, прагненні та вмінні розв'язувати проблеми у професійному, соціальному та повсякденному житті. Вона забезпечує спрямованість діяльності на досягнення комерційного успіху, зокрема, в реалізації різних проєктів (технічних, соціальних тощо). Розкрито можливості змісту освіти для формування підприємницької компетентності студентів, які полягають в інтеграції економічних дисциплін та інших навчальних предметів, спрямованих на формування лідерських якостей, творчості, самостійності й активності студентів, їхнього досвіду практичної й науково-дослідної діяльності, ключових і тих компетентностей, що є значущими для майбутньої практичної діяльності фахівця. Визначено форми й методи формування підприємницької компетентності студентів, а саме: лекції (проблемні лекції, лекції-візуалізації тощо), практичні заняття, семінари, виробниче навчання і практика, самостійна робота (під час занять та позааудиторна, в межах створення центрів молодіжного підприємництва й малих студентських підприємств), проєктне навчання, тренінги (зокрема: тренінги спілкування, креативності та ефективної взаємодії з людьми), workshop (інтенсивна групова взаємодія, яка передбачає поєднання теоретичних презентацій, колективних дискусій і практичних занять), майстер-класи, бесіди, диспути, круглі столи, зустрічі з успішними випускниками, підприємцями у відповідній професійній галузі, ігри (ділові й дидактично-пізнавальні), методи ситуаційного аналізу, кейс-метод, «мозкова атака» тощо. Зроблено висновок про важливість поєднання аудиторних та позааудиторних форм та методів навчання в закладах вищої освіти задля ефективного формування підприємницької компетентності студентів.

Ключові слова: підприємницька компетентність, студенти, зміст, форми, методи, заклади вищої освіти.

Svitlana LUPARENKO,

orcid.org/0000-0002-3111-5340

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) svetlana.luparenko@gmail.com*

THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article is dedicated to the generalization of content, forms and methods of development of students' entrepreneurial competence in higher educational institutions. Entrepreneurial competence of a student is considered to be a part of his professional competence. It is shown in his motivated ability to creative search, introduction of new ideas, desire and ability to solve problems in professional, social and everyday life. Also, entrepreneurial competence provides focus of activities on achieving commercial success, in particular in implementation of various projects (technical, social etc.). The article depicts the opportunities of the educational content for formation of students' entrepreneurial competence. It means integration of economic disciplines and other subjects aimed at formation of students' leadership qualities, their creativity, independence and activeness. Forms and methods of formation of students' entrepreneurial competence have been determined. They are lectures (problem lectures, visualization lectures etc.), practical classes, seminars, job training and practice, independent work (in class and extracurricular, as part of the creation of youth entrepreneurship centres and small student enterprises), project learning, trainings (for example, communication trainings, creativity trainings, effective social interaction trainings), workshop (intensive group interaction which means combination of theoretical presentations, collective discussions and practical classes), master classes, talks, disputes, "round tables", meetings with successful graduates and entrepreneurs in the relevant professional field, games (business and didactic-cognitive games), methods of situational analysis, case-method, "brain-storm" etc. The author has concluded about the importance of combination of class and extracurricular forms and methods of education in higher educational institutions for effective formation of students' entrepreneurial competence.

Key words: entrepreneurial competence, students, content, forms, methods, higher educational institutions.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток сучасного світу та швидкий темп життя зумовлюють потребу у формуванні активної, ініціативної, організованої та енергійної особистості, цілеспрямованої у своїх діях і наполегливої в досягненні запланованого. Такій особистості легше адаптуватись до мінливих умов життя та вимог оточення.

Окрім того, сучасні реалії соціокультурного життя вимагають від будь-якої особистості розуміння політичних і соціально-економічних підвалин функціонування держави, усвідомлення особливостей організації економічної сфери, володіння елементарними вміннями оптимально організувати свій час, бюджет, внутрішні та зовнішні ресурси з максимальною користю для себе. Це так само посилює важливість формування в особистості знань з економіки, підприємницьких умінь та навичок, соціальних та організаторських здібностей задля якнайуспішнішої самореалізації в суспільстві, добробуту, гармонійного існування в соціумі та формування бажання й готовності докладати зусиль для соціального розвитку й економічного зростання у країні.

З огляду на це актуальною є проблема формування підприємницької компетентності особистості. Водночас важливо зазначити, що саме у студентські роки створюються сприятливі умови для розвитку підприємницької компетентності, оскільки, з одного боку, молодь виявляє стійке прагнення спробувати свої сили в різних професіях, самореалізуватись, вона відкрита до нових ідей, змін та смілива в їх утіленні; а з іншого боку, заклади вищої освіти спрямовують багато уваги на формування лідерських якостей студентів, їхньої активної життєвої позиції та здатності реалізувати себе в різних сферах діяльності, зокрема й у підприємницькій.

Аналіз досліджень. Необхідно підкреслити, що певні питання формування підприємницької компетентності особистості досліджувались вітчизняними науковцями. Зокрема, Н. Морзе, Н. Балик вивчали вплив інформаційних технологій на формування підприємницької компетентності студентів. І. Гуменюк, О. Овчарук детально досліджували суть і значення підприємницької компетентності як важливої ключової компетентності фахівця. Окрім того, А. Булах, О. Сулаєва, М. Ткаченко розробили моделі формування підприємницької компетентності особистості. Проектне навчання як важливу умову формування підприємницької компетентності досліджували Ю. Баніт, В. Майковська, О. Продіус, Ю. Продіус. Педагогічні умови формування підприємниць-

кої компетентності студентів розкрито у працях О. Земки, М. Ткаченко. Водночас важливо зазначити, що більшість дослідників розкривають специфіку формування підприємницької компетентності з урахуванням особливостей підготовки студентів певного фаху.

Утім, питання узагальнення змісту, форм і методів формування підприємницької компетентності студентів не стало предметом дослідження вчених, що й зумовило цей науковий пошук.

Мета статті – узагальнити зміст, форми та методи формування підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Підприємництво передбачає здатність особистості оперативно реагувати на новітні ідеї та можливості їх утілення в життя, уміння планувати й керувати проектами соціальної, культурної, комерційної цінності (European Union, 2006).

Підприємницька компетентність – інтегрована якість особистості, яка передбачає її спроможність співвідносити власні економічні потреби й інтереси з наявними трудовими, матеріальними, природними та екологічними ресурсами, потребами, вимогами та інтересами соціуму, організувати власну професійну та підприємницьку діяльність, орієнтуватись в етиці відносин у колективі; оцінювати й аналізувати свої здібності та професійні можливості, співвідносити їх із вимогами й потребами ринку праці, розробляти, впроваджувати й оцінювати плани підприємницької діяльності та проекти, розробляти моделі дій, приймати обґрунтовані рішення, презентувати й поширювати інформацію щодо результатів економічної діяльності (Ткаченко, 2018), застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку (Морзе, Балик, 2015: 11; Овчарук, 2003). Вона базується на навичках критичного мислення, творчості, ініціативності, наполегливості, вмінні розв'язувати проблеми і співпрацювати (European Union, 2006).

Підприємницька компетентність є однією із ключових компетентностей особистості (разом з інформаційно-комунікаційною, соціальною, громадянською, загальнокультурною, здоров'язбережувальною, математичною й базовими компетентностями в галузі природознавства й техніки, спілкуванням державною, рідною й іноземними мовами, умінням учитись (Морзе, Балик, 2015; European Union, 2006).

Підприємницька компетентність студента є складником його професійної компетентності. Вона виявляється в мотивованій здатності людини до творчого пошуку, впровадженні нових ідей,

розв'язанні різних проблем у професійному, соціальному та повсякденному житті та забезпечує спрямованість діяльності майбутнього фахівця на досягнення комерційного успіху в реалізації різноманітних проєктів (технічних, соціальних тощо) (Морзе, Балик, 2015; Сулаєва, 2011). Підприємницька компетентність студента передбачає сформованість у нього лідерських якостей, уміння працювати в команді, розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення в умовах невизначеності, мотивувати зусилля інших людей, створювати організаційні структури (Морзе, Балик, 2015: 10).

Принципами розвитку підприємницької компетентності студентів є (Булах, 2015: 160; Сулаєва, 2011): принципи гуманізації та технологізації, безперервності й багаторівневості професійного навчання, науковості і творчості, активності, самостійності і свідомості студентів, єдності і взаємозв'язку теоретичної, практичної, підприємницької й виробничої підготовки, системності й цілісності (формування підприємницької компетентності є цілісним процесом, на який впливають внутрішні й зовнішні фактори); спрямованості процесу професійного навчання на формування професійних умінь майбутніх фахівців, здатних до активної творчої діяльності тощо (Сулаєва, 2011).

Необхідно зауважити, що формування компетентності, зокрема підприємницької, в закладах вищої освіти передбачає інтеграцію соціально-економічних, загальнонаукових, загальних професійних та спеціальних дисциплін, що повинно забезпечити розвиток аналітичних навичок студентів, формування їхньої готовності до змін, мотивації діяльності (навчальної, професійної, підприємницької), досвіду керівництва й самоорганізації, комунікативних навичок тощо. Організаційно-педагогічні умови закладів вищої освіти повинні забезпечувати набуття студентами досвіду успішних дій із розв'язання реальних життєвих ситуацій, завдань і розвиток рефлексії (Майковська, 2019).

Формування підприємницької компетентності студентів забезпечується інтеграцією навчальних дисциплін, зокрема економічної спрямованості («Економічна теорія», «Основи підприємництва», «Основи підприємницької діяльності маркетингу, менеджменту», «Бізнес-планування у професійній діяльності», «Бізнес: сутність та організація», «Економіка й організація виробництва» тощо) (Булах, 2015; Земка, 2017; Сулаєва, 2011), а також інших навчальних предметів, спрямованих на формування лідерських якостей, творчості,

самостійності й активності студентів, досвіду практичної діяльності («Основи права», «Етика й естетика», «Соціологія», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Інформатика» тощо). З огляду на це зміст освітніх програм повинен відповідати певним вимогам, зокрема: можливість отримання фундаментальних знань під час вивчення дисциплін; набуття студентами досвіду практичної та науково-дослідної діяльності; формування ключових компетентностей і тих компетентностей, що є значущими для майбутньої практичної діяльності фахівця (Булах, 2015; Земка, 2017; Сулаєва, 2011; Майковська, 2019).

Відповідно, з метою формування підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти впроваджуються такі форми й методи (Баніт, 2019; Гуменюк, 2019; Земка, 2017; Майковська, 2019; Морзе, Балик, 2015; Продіус О., Продіус Ю., 2013):

- лекції (проблемні лекції, лекції-візуалізації тощо), які створюють основу для орієнтації студентів в інформаційних джерелах, їх доступності й корисності, можливості використання навчального матеріалу для подальшої самоосвіти;

- практичні заняття, що орієнтуються на діяльнісний складник підприємливості;

- семінари, які дозволяють розширити, перерити й відкоректувати отримані під час лекцій знання;

- виробниче навчання і практика, які створюють сприятливі умови для практичного використання здобутих знань, умінь і навичок – компонентів підприємницької компетентності;

- самостійна робота (під час занять та позааудиторна), що дозволяє студентам виявити свої творчі здібності, вдосконалити здобуті знання та вміння і спробувати застосувати їх самостійно в нових ситуаціях з метою набуття життєвого і професійного досвіду. Окрім того, позааудиторна самостійна робота передбачає залучення студентів до самостійної підприємницької діяльності в межах створення центрів молодіжного підприємства та малих студентських підприємств. Це дає студентам можливість розвинути навички працевлаштування, ефективної роботи в команді, планування й управління організацією;

- проєктне навчання. Так, найважливіша роль у формуванні підприємницької компетентності студентів належить методу проєктного навчання – творчій навчальній роботі з розв'язанням практичного завдання, цілі якої досягаються у процесі теоретичного опрацювання і практичної реалізації ідей під керівництвом викладача

(Майковська, 2019). Проектне навчання передбачає потрапляння студентами в ситуації, коли вони «навчаються в реальній справі» й мають можливість активно конструювати знання. Викладачі спрямовують і допомагають студентам у виборі проектів та стратегій їх реалізації. Розрізняють декілька типів проектів: проект-завдання (студенти в команді разом працюють над проектом, обраним викладачем, і застосовують розроблену ним методику, але рівень сформованості їхньої мотивації та практичних навичок мінімальний); проект-дисципліна (викладач визначає предметну галузь певного проекту й загальний підхід до його реалізації, а студенти вирішують самі, якими проектами будуть займатись, та виробляють стратегію їх реалізації); проект-стартап (студенти майже самостійно обирають проект, а також підхід до його реалізації) (Морзе, Балик, 2015);

– тренінги, зокрема: тренінги спілкування, які спрямовані на вироблення оптимального стилю спілкування та комунікативних умінь студентів; тренінги креативності, що націлені на розвиток уяви та логічного мислення особистості; тренінги ефективної взаємодії з людьми;

– workshop – інтенсивна групова взаємодія, яка передбачає поєднання теоретичних презентацій, практичних занять та колективних дискусій. Ця взаємодія спрямовується на активне розв'язання заздалегідь запропонованих запитань і проблем її учасниками;

– майстер-класи, націлені на формування вмінь та навичок у конкретній діяльності чи професійній сфері;

– бесіди, дискусії, диспути, круглі столи, що дозволяють студентам поділитись досвідом та ідеями в розв'язанні реальних професійних і життєвих ситуацій;

– зустрічі з успішними випускниками, підприємцями у відповідній професійній галузі, завдяки чому студенти мають можливість отри-

мати інформацію безпосередньо від професіоналів, дослідити досвід їхньої роботи, проаналізувати досягнення і труднощі практичної діяльності в певній професійній галузі;

– ігри (ділові й дидактично-пізнавальні), які дозволяють студентам змодельовати, розібрати і «прожити» певні ситуації професійної діяльності та життя;

– методи ситуаційного аналізу, кейс-метод, «мозкова атака», які знайомлять студентів із реальними справами й ситуаціями їхньої професії;

– важливо зазначити, що розвитку підприємницької компетентності сприяє також проведення позакласних заходів (вікторин, турнірів, конкурсів, олімпіад, змагань тощо), це разом з аудиторною діяльністю дозволяє цілісно вплинути на формування підприємницької компетентності студентів.

Висновки. Отже, формуванню підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти сприяє інтеграція навчальних дисциплін і застосування різноманітних організаційних форм та методів аудиторної та позааудиторної роботи, зокрема: лекцій, практичних занять, семінарів, виробничого навчання і практики, самостійної роботи, проектного навчання, тренінгів (спілкування, креативності та ефективної взаємодії з людьми), workshop, майстер-класів, бесід, диспутів, «круглих столів», зустрічей з успішними випускниками, підприємцями у відповідній професійній галузі, ділових і дидактично-пізнавальних ігор, методів ситуаційного аналізу, методу «мозкової атаки», кейс-методу тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка вивчається. Перспективу її подальшої розробки вбачаємо в розкритті освітніх технологій, що сприяють формуванню підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баніт Ю. Інтегроване самопроекткування підприємницької компетентності студентів – майбутніх економістів засобами інтерактивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 23–27.
2. Булах А. Модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9(53). С. 157–165.
3. Гуменюк І. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 26. Ч. 1. С. 52–57.
4. Земка О. Педагогічні умови формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. праць. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 15. С. 48–53.
5. Майковська В. Теоретико-методичні аспекти формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навчально-методичний посібник / наук. ред. О. Семенов. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 226 с.

6. Морзе Н., Балик Н. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2015. № 1. С. 8–17.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ : К. І. С., 2003. 295 с.
8. Продиус О., Продиус Ю. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх менеджерів у сфері зовнішньоекономічної діяльності. *Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу й тестових форм контролю знань студентів* : матер. наук.-метод. семінару. Одеса : Наука і техніка, 2013. Вип. 7 : Методологічні основи дистанційного навчання. С. 70–74.
9. Сулаєва Е. Формирование предпринимательской компетентности у студентов техникума : автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2011. 22 с.
10. Ткаченко М. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2018. 347 с.
11. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. December 30. P. I.394/10-I.394/18.

REFERENCES

1. Banit Yu. Integrovane samoproektuvannya pidpryemnytskoi kompetentnosti studentiv – maibutnih ekonomistiv zasobamy ingeraktyvnoho navchannia [Integrated self-projecting of entrepreneurial competence of students – future economists by means of interactive training]. *Innovative pedagogy*. 2019. Issue 14. T. 1. P. 23–27 [in Ukrainian].
2. Bulakh A. Model formuvannia pidpryemnytskoi kompetentnosti uchniv profesiyno-tehnichnyh navchalnyh zakladiv shveinoho profilu [Formation Model of Vocational Education of Sewing Profile Pupils' Enterprise Competence] *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2015. № 9 (53). P. 157–165 [in Ukrainian].
3. Humeniuk I. Formuvannia pidpryemnytskoi kompetentnosti maibutnih fahivtsiv pedahohichnoho profilu [Formation of entrepreneurial competence of future specialists in pedagogical sphere]. *Pedagogical education: theory and practice*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 2019. Issue 26. Part 1. P. 52–57 [in Ukrainian].
4. Zemka O. V. Pedahohichni umovy formuvannia pidpryemnytskoi kompetentnosti maibutnih uchyteliv tehnolohiy [Pedagogical conditions of forming entrepreneurial competence of future teachers of Technologies]. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical sciences"*. Cherkasy : Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University, 2017. Issue 15. P. 48–53 [in Ukrainian].
5. Maikovska V. I. Teoretyko-metodychni aspekty formuvannia pidpryemnytskoi kompetentnosti maibutnih fahivtsiv sfery obslyhovuvannia [Theoretical-methodical aspects of formation of entrepreneurial competence of future specialists in service sector]. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Макаренко, 2019. 226 p. [in Ukrainian].
6. Morze N., Balyk N. Skliahy formuvannia pidpryemnytskoi kompetentnosti maibutnih informatykyv [Ways of formation of future computer scientists' entrepreneurial competence] *Information Sciences and Information Technologies in educational establishments*. 2015. № 1. P.P. 8–17 [in Ukrainian].
7. Ovcharuk O. V. Kompetentnosti iak kliuch do formuvannia zmistu osvity. Strategiia reformuvannia osvity Ukrainy. *Competences as a key to formation of content of education. Strategy of education reforms in Ukraine*. Kyiv : K.I.S., 2003. 295 p. [in Ukrainian].
8. Prodius O. I., Prodius Yu. I. Kompetentnisnyi pidhid u pidhotovtsi maibutnih menezheriv v sferi zovnishnioekonomichnoi diialnosti [Competence approach in training future managers in the sphere of foreign economic activity]. *Ways of realization of credit-module system of organization of educational process and test forms of control of students' knowledge : seminar proceedings*. Odessa : Science and technique, 2013. Issue 7 : Methodological foundations of distance learning. P. 70–74 [in Ukrainian].
9. Sulaieva Ye. P. Formirovaniye predprinimatelskoi kompetentnosti u studentov teknikuma [Formation of entrepreneurial competence of college students] : Extended abstract of PhD thesis : 13.00.08. Shuya, 2011. 22 p. [in Russian].
10. Tkachenko M. V. Formuvannia pidpryemnytskoi kompetentnosti maibutnih fahivtsiv restorannoho hospodarstva u profesiyno-tehnichnyh navchalnyh zakladah [Developing entrepreneurial competency of future restaurant industry specialists at vocational education institutions] : PhD thesis : 13.00.04 / The Institute for Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 2018. 347 p. [in Ukrainian].
11. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. December 30. P. I.394/10-I.394/18.

УДК 378:002.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208685>**Євгенія ЛУЦЕНКО,***orcid.org/0000-0002-6858-5274*

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом

Класичного приватного університету

(Запоріжжя, Україна) *zlatanova1203@gmail.com*

СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТОРСЬКОЇ ФУНКЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянута проблема забезпечення спрямованості змісту підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності. У процесі фахового навчання майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти необхідно здійснювати їхню спеціальну підготовку до реалізації фасилітаторської функції. Показано, що зміст цієї підготовки визначається комплексом компетентностей та відповідних їм програмних результатів навчання, пов'язаних із реалізацією фасилітаторської функції. Показано, що ідея спрямованості змісту фахових дисциплін на підготовку майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності визначається інтегративним характером нормативно заданих освітніх результатів. Ця спрямованість змісту розглядається нами з міждисциплінарних позицій і визначається такими положеннями: філософськими (виникнення нової інтегративної здатності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції внаслідок поєднання раніше не пов'язаних між собою якостей); психологічними (неухильне дотримання принципу єдності загального і професійного розвитку особистості; формування й розвиток професійних компетентностей студентів на основі введення метадисциплінарної інтеграції змісту підготовки); методичними (поєднання форм, методів і засобів процесу підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції на основі механізму інтеграції). Можливість інтеграції загальних і фахових компетентностей у змісті підготовки майбутніх фахівців забезпечується введенням метадисциплінарних тем «Фасилітаторська функція менеджера», «Методи фасилітації в менеджменті», «Психологічні основи спілкування й керівництва групою», «Фасилітаторські технології в бізнесі» тощо. Уведення метадисциплінарних тем забезпечує формування у студентів уявлення про фасилітацію і фасилітаційну функцію менеджера, їх значення в його професійній діяльності й необхідність оволодіти цією функцією створює підґрунтя для оволодіння низкою спеціальних методів фасилітації.

Ключові слова: менеджер, фасилітація, фасилітаторська функція менеджера, зміст професійної підготовки менеджера, метадисциплінарні теми.

Yevheniia LUTSENKO,*orcid.org/0000-0002-6858-5274*

Postgraduate Student at the Department of Education

and Educational Institution Management

of Classic Private University

(Zaporizhzhia, Ukraine) *zlatanova1203@gmail.com*

ORIENTATION OF CONTENT OF PROFESSIONAL DISCIPLINES TO PREPARATION OF FUTURE MANAGERS FOR REALIZATION OF THE FACILITATOR FUNCTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The article deals with the problem of ensuring the orientation of the content of the training of future managers to the realization of the facilitator function in professional activity. In the course of professional training of future managers in higher education institutions it is necessary to carry out their special preparation for realization of the facilitator function. It is shown that the content of this training is determined by a set of competences and the corresponding programmatic learning outcomes related to the implementation of the facilitator function. It is shown that the idea of orienting the content of professional disciplines to preparation of future managers for the implementation of the facilitator function in professional activity is determined by the integrative nature of the regulatory defined learning outcomes. This orientation of the content is considered by us from the interdisciplinary points of view and is defined by the following provisions: philosophical (the emergence of a new integrative ability of future managers to realize the facilitator function as a result of a combination of previously unrelated qualities); psychological (strict adherence to the principle of unity of common and professional development of the individual; formation and development of professional competences of students on the basis of introduction of metadisciplinary integration of content of preparation); methodic (combination of forms, methods and means of the process of preparation of future managers for realization of the facilitator function based on the mechanism of integration). The possibility of integrating general and professional competences in the content of preparation of future specialists is ensured by the introduction of metadisciplinary topics "Manager's Facilitator Function", "Facilitation methods in management", "Psychological basis of communication and group management", "Facilitation technologies in business" etc. The introduction of metadisciplinary topics provides students with understanding of facilitation and facilitation function of manager, their importance in his/her professional activity and the need to master this function, creates a foundation for mastering a number of special methods of facilitation.

Key words: manager, facilitation, facilitation function of a manager, content of the professional training of a manager.

Постановка проблеми. Аналіз сучасного стану вітчизняної системи вищої професійної освіти показує доцільність використання інтегрованих підходів до підготовки майбутніх менеджерів, здатних до конкуренції у сфері професійної діяльності. Власне, визначена у Стандарті вищої освіти (Стандарт вищої освіти) інтегральна компетентність структурно містить значний спектр загальних і фахових (спеціальних) компетентностей і передбачає інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти. Ця інтегративність забезпечується належним змістом професійної підготовки фахівців. Конкурентоздатність сучасного менеджера визначається домінуванням соціально-психологічних, особистісних компонентів діяльності, його здатностями здійснювати безперервну ефективну комунікацію, зворотний зв'язок, працювати в умовах невизначеності зі значними масивами інформації, реалізувати комплекс функцій менеджера. Водночас усе більшого значення набуває фасилітаторська функція менеджера. Інтегровано поєднуючи класичні риси відомих функцій менеджменту, зокрема, планування, організацію, мотивацію, контроль, координацію, фасилітаторська функція менеджера постає як відповідь на управлінські виклики сьогодення. Ефективна реалізація фасилітаторської функції менеджера забезпечує становлення високої корпоративної культури, створює позитивний вплив на міжособистісну взаємодію та успішне вирішення конфліктів.

Аналіз досліджень. В аспекті фасилітації на сьогодні психологами висвітлені етапи, динаміка фасилітації, формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх психологів (О. Кондрашихіна, Л. Петровська, Т. Сорочан тощо). Широкий спектр досліджень було проведено із проблеми педагогічної фасилітації. Зокрема, розкрито її особливості, зміст, структуру, методи і прийоми застосування у процесі підготовки вчителів та педагогів вищої школи (Є. Врублевська, О. Димова, І. Жижина, О. Фісун, С. Хілько, К. Шевченко тощо). Проте відсутні дослідження, присвячені реалізації фасилітаторської функції менеджера.

Різні аспекти підготовки майбутніх менеджерів досліджено у працях вітчизняних науковців: С. Моргунової, О. Пшеничної, О. Романовського, Л. Сатановської, Л. Служинської, М. Чеботарьова тощо. Зміст та реалізацію функцій менеджера висвітлено у класичних працях Д. Габарро, П. Друкера, Т. Котарбінського, Д. Коттера, Г. Мінцберга, Г. Нікіфорова, А. Файоля та інших

(Друкер, 2003: 398; Котарбинский, 1975: 271; Мінцберг, 2008: 412; Никифоров, 2004: 639). У межах компетентнісного підходу розроблено державний стандарт підготовки менеджерів у закладах вищої освіти, а на його основі – низку освітньо-професійних програм цієї підготовки. Проте в цих дослідженнях спрямованість змісту фахових дисциплін на підготовку майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності не розглядалась.

Отже, незважаючи на інтенсивні дослідження науковців, проблема забезпечення спрямованості змісту фахових дисциплін на підготовку майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності не знайшла свого належного вирішення в теорії й методиці професійного навчання.

Мета статті – вирішити проблему забезпечення спрямованості змісту підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Найважливішою проблемою національної університетської освіти є підвищення якості компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців відповідно до напрацьованої в останні роки потужної нормативної бази. Так, у Законі «Про освіту» підкреслюється, що «Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань.» (Закон «Про освіту». стаття 17.1).

Аналіз теорії і практики підготовки майбутніх менеджерів показав, що в ній є невідповідність між нормативним і теоретико-методичним обґрунтуванням цього процесу. На сьогодні реалізація інституційного та структурного аспектів модернізації професійної підготовки майбутніх менеджерів випереджає реалізацію її змістового аспекту. На часі саме змістовий аспект модернізації, який є визначальним для якості підготовки майбутніх менеджерів, оскільки він зберігає своє значення за змін інституційного і структурного характеру, які зачіпають університетську освіту. Завдяки прийняттю Державного стандарту вищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» визначено та систематизовано характеристики процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів на основі компетентнісного підходу. Завдяки цьому загальні та професійні компетентності майбутніх менеджерів визначені як дидактичний об'єкт їхньої професійної підготовки. У нашому дослідженні ми звернули увагу на зміст фахової під-

готовки майбутніх менеджерів, який базується на інтеграції компетентностей і програмних результатів навчання, та пов'язаний з реалізацією майбутніми менеджерами фасилітаторської функції у професійній діяльності.

Фасилітація (від англ. *facilitate* – допомагати, спрямовувати, полегшувати) – одночасно процес, група навичок і набір інструментів, які дозволяють ефективно організувати групове обговорення («Что такое фасилитация»). Фасилітаторська функція менеджера інтегрує його здатності, пов'язані зі знаходженням правильного методу, який дозволяє групі працювати творчо й результативно. Інакше кажучи, це спеціальні дії, спрямовані на організацію групової роботи, які забезпечують її ефективність, дозволяють ідентифікувати проблему та прийняти конструктивне рішення, покращити діяльність організації, фірми, підприємства.

Для того, щоб оволодіти цією функцією, у майбутніх менеджерів повинна бути сформована низка компетентностей (Стандарт вищої освіти України):

- здатність керувати організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту;
- здатність вибирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту;
- здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію під час вирішення професійних завдань;
- здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість та мотивувати персонал організації;
- здатність створювати та організовувати ефективні комунікації у процесі управління;
- здатність аналізувати і структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення;
- розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності.

Результати підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності теж є інтегрованими, оскільки в них знайшли відображення потреби та інтереси різних зацікавлених сторін: тих, які працюють, і майбутніх менеджерів, окремих роботодавців та їх об'єднань, держави, суспільства загалом і складників його соціально-професійних груп.

Ці результати відповідають переліченим компетентностям і мають такий вигляд (Стандарт вищої освіти України):

- демонструвати знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства;

- демонструвати навички виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень;

- описувати зміст функціональних сфер діяльності організації;

- виявляти навички пошуку, збирання та аналізу інформації, розрахунку показників для обґрунтування управлінських рішень;

- виявляти навички організаційного проектування;

- застосовувати методи менеджменту для забезпечення ефективності діяльності організації;

- демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи;

- мати навички обґрунтування дієвих інструментів мотивування персоналу організації;

- демонструвати навички аналізу ситуації та здійснення комунікації в різних сферах діяльності організації;

- оцінювати правові, соціальні та економічні наслідки функціонування організації;

- ідентифікувати причини стресу, адаптувати себе та членів команди до стресової ситуації, знаходити засоби до її нейтралізації;

- демонструвати здатність діяти соціально відповідально та громадсько свідомо на основі етичних міркувань (мотивів), повагу до різноманітності та міжкультурності;

- демонструвати навички самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань, бути критичним і самокритичним;

- виконувати дослідження індивідуально та/або у групі під керівництвом лідера.

Саме інтегративним характером нормативно заданих освітніх результатів була зумовлена ідея спрямованості змісту фахових дисциплін на підготовку майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності. Насамперед ця спрямованість змісту розглядається нами з міждисциплінарних позицій і визнається такими положеннями:

- філософськими: виникнення нової інтегративної здатності (здатності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції) внаслідок поєднання раніше не пов'язаних між собою якостей;

- психологічними: неухильне дотримання принципу єдності загального і професійного розвитку особистості; формування й розвиток професійних компетентностей студентів на основі введення метадисциплінарної інтеграції змісту підготовки;

- методичними: поєднання форм, методів і засобів процесу підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції на основі механізму інтеграції.

Принципова можливість інтеграції загальних і фахових компетентностей у змісті підготовки майбутніх фахівців може бути забезпечена введенням метадисциплінарних тем. Такими темами є: «Фасилітаторська функція менеджера», «Методи фасилітації в менеджменті», «Психологічні основи спілкування й керівництва групою», «Фасилітаторські технології в бізнесі» тощо. Введення метадисциплінарних тем забезпечує цілеспрямоване формування позитивної мотивації та пізнавального інтересу майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності, створює уявлення про фасилітацію й фасилітаційну функцію менеджера, їх значення в його професійній діяльності й необхідність оволодіння цією функцією, оволодіння низкою спеціальних методів фасилітації (Future Search («Пошук майбутнього»), Work Out («Вихід за рамки»), Brainstorming («Мозковий штурм»), Polarization of opinion («Поляризація думок»), Open Space («Відкритий простір»)) (Програма «Активні громадяни» тощо).

У межах метадисциплінарних тем навчання майбутніх менеджерів базується на квазіпрофесійному варіанті контекстного навчання, ядром якого є застосування системи ситуацій, націлених на розвиток у студентів здатності самостійно опанувати новий досвід, аналізувати свою діяльність, приймати рішення, наближені до реальної професійної діяльності. У структуру ситуації вводиться спеціально організована рефлексивна діяльність, унаслідок якої відбувається зміна керуючих цінностей і стратегій професійної поведінки майбутніх менеджерів. Із цією метою застосовувались проблемна лекція, проблемний виклад, моделювання діяльності менеджера-фасилітатора, комплексне практичне завдання, дискусія, комплекс програм Microsoft Office 2010, кейс-технології тощо. Особливого значення набуває самостійна робота студентів, яка організовується викладачами фахових дисциплін за допомогою платформи Moodle та їхніх сторінок у соціальних мережах, виконання студентами різноманітних завдань, опанування фасилітаторськими методами.

Висновки. У процесі фахового навчання майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти необ-

хідно здійснювати їхню спеціальну підготовку до реалізації фасилітаторської функції. Показано, що зміст цієї підготовки визначається комплексом компетентностей та відповідних їм програмних результатів навчання, пов'язаних із реалізацією фасилітаторської функції. Показано, що ідея спрямованості змісту фахових дисциплін на підготовку майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності визначається інтегративним характером нормативно заданих освітніх результатів. Ця спрямованість змісту розглядається нами з міждисциплінарних позицій і визначається такими положеннями: філософськими (виникнення нової інтегративної здатності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції внаслідок поєднання раніше не пов'язаних між собою якостей); психологічними (неухильне дотримання принципу єдності загального і професійного розвитку особистості; формування й розвиток професійних компетентностей студентів на основі введення метадисциплінарної інтеграції змісту підготовки); методичними (поєднання форм, методів і засобів процесу підготовки майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції на основі механізму інтеграції). Можливість інтеграції загальних і фахових компетентностей у змісті підготовки майбутніх фахівців забезпечується введенням метадисциплінарних тем «Фасилітаторська функція менеджера», «Методи фасилітації в менеджменті», «Психологічні основи спілкування й керівництва групою», «Фасилітаторські технології в бізнесі» тощо. Введення метадисциплінарних тем забезпечує формування у студентів уявлення про фасилітацію й фасилітаторську функцію менеджера, їх значення в його професійній діяльності й необхідність оволодіти цією функцією створює підґрунтя для оволодіння низкою спеціальних методів фасилітації.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в розробці педагогічно обґрунтованої методики вимірювання та оцінки інтегрованих освітніх результатів, пов'язаних із формуванням готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Друкер П. Практика менеджмента. Пер. с англ. Москва : Вильямс, 2003. 398 с.
2. Закон «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / под ред. проф. Г. Попова ; пер. с польск. Л. Васильева и В. Соколовского. Москва : Экономика, 1975. 271 с.
4. Мінцберг Г. Зліт і падіння стратегічного планування. Київ : Видавництво Олексія Капусти, 2008. 412 с.
5. Никифоров Г. Психология менеджмента : учебник для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 639 с.
6. Програма «Активні громадяни». Посібник фасилітатора. Фонд Богдана Гаврилишина. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/britishcouncil.ua/files/ac_toolkit_19th_aug_2014_final_version_ukr_2015_2.pdf.

7. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування». Спеціальність 073 «Менеджмент». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>

8. Что такое фасилитация. Консалтинговая группа Донских. Игровые решения для бизнеса. URL: <https://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/>.

REFERENCES

1. Druker P. *Praktyka menedzhmenta* [The Practice of Management]. Per. s anhl. Moskva : Vyliams, 2003, p 398 [in Russian].

2. Закон «Pro osvitu» [Law "On Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukraine].

3. Kotarbinskyi T. *Traktat o khoroshei rabote* [Treatise on good work] / Pod red. prof. H.Kh. Popova; per. s polsk. L. V. Vasyleva y V. Y. Sokolovskoho. Moskva : Ekonomyka, 1975, p. 271 [in Russian].

4. Mintsberh H. *Zlit i padinnia stratehichnoho planuvannia* [The Rise and Fall of Strategic Planning]. Kyiv : Vydavnytstvo Oleksiia Kapusty, 2008, p. 412 [in Ukraine].

5. Nykyforov H. S. *Psykhohyia menedzhmenta* [Management Psychology]: Uchebnyk dlia vuzov. 2-e yzd., dop. y pererab. Sankt-Peterburh : Pyter. 2004. 639 s. [in Russian].

6. Prohrama «Aktynni hromadiany» [The "Active citizens" program]. Posibnyk fasyliatora. Fond Bohdana Havrylyshyna. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/britishcouncil.ua/files/ac_toolkit_19th_aug_2014_final_version_ukr_2015_2.pdf [in Ukraine].

7. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Higher Education Standard of Ukraine]. Pershyi (bakalavrskyi) riven. Haluz znan 07 «Upravlinnia ta administruvannia». Spetsialnist 073 «Menedzhment». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf> [in Ukraine].

8. Chto takoe fasylytatsyia. Konsaltnhovaia hruppa Donskykh. Igrovyie reshenyia dlia byznesa [What is facilitation. Donskih Consulting Group. Gaming solutions for business]. URL: <https://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/> [in Russian].

УДК 37.018.324 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208686>

Галина ЛЯЛЮК,

orcid.org/0000-0002-4819-6247

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Львівського державного університету внутрішніх справ
(Львів, Україна) *gala_psycholog@ukr.net*

ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНСТИТУЦІЙНИХ УСТАНОВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті висвітлено окремі історичні особливості становлення та практики опікунсько-виховної діяльності у закладах інституційного характеру для дітей-сиріт на теренах України, зокрема Харківської та Волинської губерній кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Представлено огляд дисертаційних досліджень сучасних вчених, які висвітлюють історичні аспекти опіки, виховання й навчання дітей-сиріт та дітей, які потребують соціального захисту, зокрема: Т. М. Головань, І. Б. Плугатор, С. С. Заєць, Н. Я. Рудий, І. С. Голубочка, О. Є. Карпенко, О. В. Кравченко. Проаналізовано першоджерела опіки й виховання дітей-сиріт на теренах українських земель у дохристиянську добу й на теренах Київської Русі за часи правління Ярослава Мудрого і Володимира Мономаха.

Окреслено діяльність доброчинців щодо фінансування створення дитячих закладів у м. Харкові, які займалися опікою та вихованням дітей-сиріт та дітей, які залишилися у важких життєвих умовах. Подано перелік назв двадцяти шести установ для дітей-сиріт м. Харкова, які діяли впродовж 1896–1916 рр.

Виокремлено статистичні дані: 1900 р. – у 63 притулках України виховувалися 2 117 дітей. 1901 р. – Відомство імператриці Марії налічувало 247 сирітських закладів, де перебувало 19 509 дітей, з них 6 630 хлопчиків і 12 879 дівчаток. Таким чином, на українських землях, які входили до складу Російської імперії, під керівництвом Відомства імператриці Марії на початку ХХ ст. була створена певна система опікунських установ для дітей-сиріт, як у столиці, так і губерніях, повітах і сільській місцевості, фактично це була нова форма опіки за бездоглядними дітьми. Недоліком була практична відсутність державної політики єдиного спрямування щодо опіки та виховання дітей-сиріт. Цю ланку де-факто зайняли доброчинні організації, меценати та громадські органи опіки.

Ключові слова: діти-сироти, навчання, виховання, опіка, благодійність, притулок, сиротинець.

Halyna LIALIUK,

orcid.org/0000-0002-4819-6247

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor at the Department of Psychology of Activities in Special Conditions
of Lviv State University of Internal Affairs
(Lviv, Ukraine), *gala_psycholog@ukr.net*

TRUSTEE AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF INSTITUTIONAL ESTABLISHMENTS IN THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

The article highlights some historical peculiarities of formation and practice of trustee and educational activities at schools of institutional character for orphans in the territory of Ukraine, in particular, Kharkiv and Volyn provinces at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries.

A review of dissertation researches of modern scholar covering the historical aspects of custody, upbringing and education of orphans and children who need social protection, is presented, in particular: T. M. Holovan, I. B. Pluhator, S. S. Zaiets, N. Ya. Rudyi, I. S. Holubochka, O. E. Karpenko, O. V. Kravchenko. The sources of custody and upbringing of orphans in the territory of Ukrainian lands in pre-Christian times and in the territory of Kievan Rus during the reign of Yaroslav the Wise and Vladimir Monomakh are analyzed.

The activities of philanthropists in financing the establishment of children's institutions in Kharkiv are determined. Such institutions were involved in the care and upbringing of orphans and children left in difficult living conditions. The list of twenty-six orphanages operating during 1896-1916 in Kharkiv is presented.

Statistical data are allocated: 1900 – 2117 children were brought up in 63 shelters of Ukraine. 1901 – The office of the Empress Maria consisted of 247 orphanages where there were 19,509 children, including 6,630 boys and 12,879 girls.

The practice of institutional establishments for the maintenance of orphans, the poor and needy in the territory of Volyn is considered, namely the activity of the orphanage and children's shelters in Zhytomyr, as well as the activities of the Volyn charity public association dealing with the improvement of orphanages, correctional shelters, schools, and shelters, as well as orphans' vocational education and their protection.

Key words: orphans, education, upbringing, custody, charity, shelter, orphanage.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації української держави зумовлюють зміну ціннісних орієнтирів до науки, освіти й виховання, водночас і Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури проголосила XXI століття (ЮНЕСКО) «Ерою освіти». На тлі історичних умов, що змінюються, потребує вдосконалення й оновлення вітчизняна педагогічна парадигма підготовки у вищій системі освіти кваліфікованих спеціалістів для професійної діяльності із дітьми-сиротами в інституційних установах (дитячий будинок, школа-інтернат). Водночас варто чітко виокремити теоретичні, методологічні концепти, стандарти нової парадигми опіки та виховання означеної категорії дітей. Наголосимо, що із поширенням безробіття, трудової міграції, пошуку роботи за межами України збільшується кількість дітей-сиріт, євро-сиріт, безпритульних. Різногранність окресленої проблеми потребує вирішення на рівні держави й виступає одним із визначних завдань сучасної педагогіки. Ретроспективний аналіз педагогічно-виховних підходів до опікунства над дітьми-сиротами на початку XX ст. допоможе виокремити позитивні конструкти, які сприятимуть вдосконаленню й оптимізації опікунсько-виховної діяльності у сучасних інституційних установах для дітей-сиріт.

Аналіз досліджень. Сучасні науковці з різних освітніх галузей у своїх дисертаційних роботах здійснили вагомий внесок у дослідження історичних аспектів опіки, виховання й навчання дітей-сиріт та дітей, які потребують соціального захисту, зокрема: Т. М. Головань «Становлення і розвиток громадського дошкільного виховання в Криму (друга половина XIX – початок XX століття)» (Головань, 2007: 221), І. Б. Пługатор «Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990)» (Пługатор, 2007: 20), С. С. Заєць «Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина XIX – початок XX століття)» (Заєць, 2010: 22), Н. Я. Рудий «Інститут опіки і піклування в Україні: історико-правове дослідження» (Рудий, 2011: 232); І. С. Голубочка «Проблема соціального розвитку дітей-сиріт в історії вітчизняної педагогіки (друга половина XIX – початок XX століття)» (Голубочка, 2013: 20); О. Є. Карпенко «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» (Карпенко, 2018: 589), О. В. Кравченко «Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст.» (Кравченко, 2019: 690).

Мета статті – висвітлити окремі історичні особливості становлення та практики опікунсько-

виховної діяльності у закладах інституційного характеру для дітей-сиріт на теренах України, зокрема Харківської та Волинської губерній.

Виклад основного матеріалу. Для нашої наукової розвідки актуальним є зосередження уваги на конструктивному аналізі опіки, виховання дітей-сиріт в інституційних установах на українських землях початку XX ст., проте для ґрунтовнішого розуміння означеного коротко звернемося до першоджерел опіки й виховання дітей-сиріт.

Питання опіки, безпеки, соціалізації та соціального розвитку дітей, які залишилися без захисту дорослих, було актуальним в усі часи існування людства, зокрема й родової слов'янської громади. Опіка й виховання дітей-сиріт у дохристиянську добу була представлена у вигляді прийняття у сім'ю – прийомства (це елементи опіки й усиновлення водночас). Дитину, яка з певних причин залишилася без родини, брали у свої сім'ї люди зрілого віку, котрі не мали своїх дітей чи мешкали по сусідству.

Насамперед спонукальним фактором для такої індивідуальної опіки був релігійний чинник, продиктований язичницькими звичаями, бажанням забезпечити собі поховання відповідно до язичницьких обрядів. Водночас й економічний чинник мав місце, оскільки прийнята дитина-сирота мала провадити господарство, підтримувати й шанувати названих батьків й забезпечити їм повагу й опіку у зрілому віці. Якщо помирили батьки, проте родичі у такої дитини були, то вони забирали її у свої сім'ї, де утримували й виховували, як рідних. Таке індивідуальне усиновлення вимагало згоди усіх членів сім'ї на загальних слуханнях громади. З означеного можемо констатувати, що у найдавніший період української історії опікунсько-виховної діяльності усиновлення не мало юридичного підґрунтя, а було лише громадсько-релігійною дією, виявом гуманного ставлення до дитини-сироти. (Становлення інститутів опіки та виховання дітей-сиріт в Україні).

Перші кроки законодавчої регламентації у сфері опіки, захисту прав та інтересів дітей-сиріт було зроблено після прийняття християнства у добу Київської Русі та часи правління Ярослава Мудрого і Володимира Мономаха. Так, у визначній пам'ятці права Київської Русі «Руська Правда» прописано норми, якими регулюється правове положення дітей. У часи правління Ярослава Мудрого і Володимира Мономаха у Київській Русі існувало гуманне ставлення до дітей загалом, а особливо до тих, що залишилися без батьківської опіки, родини, покинутих. Першочерговим обов'язком у своїй діяльності великі князі було

підкування про бідних людей й тих, хто потребує допомоги: немічних, хворих, знедолених та дітей-сиріт. Ярослав Мудрий опікувався професійною підготовкою в училищі, яке створив й утримував, де навчалось 300 юнаків, а Володимир Мономах повчав, що не варто бідних забувати, необхідно їх, за можливістю, годувати, а сиріт забезпечувати (Саблук, 2006: 253–254).

Таким чином, можемо зробити висновок, що функція опіки над знедоленими, бідними та дітьми-сиротами у період Київської Русі була покладена на громаду, дії якої регламентувалися церковними і князівськими прописаними правами. Водночас ця історична доба характерна появою й розвитком інституційних установ опіки, підкування й усиновлення за кошти усієї громади. Офіційну опіку здійснювали монастирі за кошти скарбниці князів. Після занепаду великої держави – Київської Русі, опіку (їжа, притулок) над дітьми-сиротами здійснювали монастирі та церкви.

Установи для дітей-сиріт, знедолених, дітей з бідних родин, безпритульних дітей відкрилися під опікою Церкви та меценатів на початку ХVІІІ ст. Проте перші документи про створення державної системи інституційних установ опіки для означеної категорії дітей датовано останньою чвертю ХVІІІ ст., а державний період функціонування сирітсько-опікунських установ на теренах України здійснено вже після періоду її поділу на губернії в 1872 р.

Початок ХХ ст. характерний для України інтенсивним розвитком науки, формуванням нових ідей та теорій, низкою реформ у галузі освіти, створенням державних інституційних установ, зокрема Міністерства народної освіти. Закладаються основи формування системи державних закладів для опіки над малолітніми сиротами та бездоглядними дітьми. Такі інституції здійснюють опіку й виховання неповнолітніх дітей з незахищених верст населення (щодо яких їхні кровні родичі з об'єктивних причин відмовилися від опіки та усиновлення), «підкидьків» або народжених поза шлюбом. Потреба в сиротинцях зумовлювалася тим, що окрім держави про них ніхто не дбав (Рудий, 2012: 118). Керівництво такими установами було покладено на осіб, які були на державних посадах і не мали практичного досвіду та підготовки управління такого роду інституціями, тому й обов'язки виконувалися формально (Головань, 2007: 15–16).

Таким чином, державна система фінансування означених закладів не мала належного фінансування й керівництва, що призводило до занепаду

таких закладів. Для того щоб компенсувати недоліки державної системи фінансування, були додатково створені дитячі притулки, сирітські будинки, виховні заклади, інституції для дітей, які потребували опіки та охорони, за гроші благодійників і меценатів. Уряд став ініціатором створення благодійних громад, які організовували опікунські заклади для дітей-сиріт та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Так, на початку ХХ ст. Відомство імператриці Марії здійснювало опіку над усіма сирітськими установами, де перебували й виховувалися знедолені діти: сирітські будинки, притулки, гуртожитки-притулки (як нова форма опіки за бездоглядними дітьми) тощо. Завдяки цьому вже на початку ХХ ст. фактично була створена певна система опікунських установ для дітей-сиріт як у столиці, так і губерніях, повітах і сільській місцевості.

У 1900 р. у 63 притулках України виховувалися 2 117 дітей. У 1901 р. Відомство імператриці Марії налічувало 247 сирітських закладів (дитячі притулки, притулки для немовлят, ясла, виховні будинки, ремісничі притулки, рукодільні школи, три школи кухарського спрямування, школа домознавства, дві школи повивальних бабок, одна школа кустарних виробів, одна школа підготовки помічниць-доглядачок для притулків). У цих закладах перебувало 19 509 дітей, з них 6 630 хлопчиків і 12 879 дівчаток. Кількість дітей в означених закладах збільшувалася. Так, у 1901 р. році порівняно з 1900 р. на 790 дітей більше прибуло в опікунські заклади й загалом налічувало 8 109 постійних місць для дітей сиріт обох статей. Найбільшими дитячими притулками були Харківський, Ізюмський, Херсонський, Мелітопольський, Джаршигацький (Таврійська губернія), Маріїнський (м. Керч), Олександрійський (м. Полтава), Дегтерівський (м. Київ) (Рябкина, 2015: 274–275).

Далі висвітлимо діяльність добровольців щодо фінансування створення дитячих опікунсько-виховних закладів у м. Харкові, де особлива активність такого процесу була проявлена наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Спираючись на наукові розвідки О. Кравченко (Кравченко, Благодійні установи для дітей у Харкові (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)), перелічимо опікунсько-виховні й благодійні установи для дітей-сиріт м. Харкова, які провадили свою діяльність у кінці ХІХ ст. початку ХХ ст.: Притулок-ясла церковнопарафіяльного опікуництва при Дмитріївській церкві (1896 р.); Притулок-ясла церковнопарафіяльного опікуництва при

Архангело-Михайлівській церкві (1896 р.); Притулок-ясла церковно-парафіяльного опікунства при Благовіщенській церкві (1896 р.); Притулок для арештантських дітей (1897 р.); Училище для глухонімих (1897 р.); Школа опікунства про бідних римсько-католицького сповідання (1897 р.); Денний притулок «Ясла» для малолітніх дітей бідних мешканців м. Харкова (1897 р.); Притулок-ясла церковнопарафіяльного опікунства при Вознесенській церкві (1898 р.); Ольгинський дитячий притулок працелюбства (1899 р.); Притулок для дворянських сиріт в м. Харків (1899 р.); Товариство піклування про хворих дітей (1899 р.); Товариство сприяння фізичному вихованню дітей і опікування ними (1901 р.); Дитячий притулок Харківського сільського опікунства дитячих притулків (1902 р.); Притулок захисту дітей товариства сприяння фізичному вихованню дітей і опікування ними (1902 р.); Притулок для малолітніх сиріт-дітей ремісничого товариства (1903 р.); Харківське товариство «Будинку Братської Дружини» для опіки сиротами та дітьми-жебракками (1904 р.); Притулок для хлопчиків при Римсько-католицькій церкві ім. Ксьондза Вагнера (1906 р.); Харківське відділення благодійного товариства «Союз для боротьби з дитячою смертністю в Росії» (1906 р.); Опікунське товариство про нічліжно-робітний будинок для безпритульних дітей і підлітків у м. Харкові та його околицях з бюро влаштування їх на навчання ремеслами (1907 р.); Товариство боротьби з жебрацтвом дітей (1909 р.); Опікунський притулок товариства боротьби з жебрацтвом дітей (1910 р.); Виховно-виправний притулок для дівчаток Харківського товариства патронату над неповнолітніми (1912 р.); Виховно-виправний притулок для хлопчиків Харківського товариства патронату над неповнолітніми (1912 р.); Дитячий садок для дітей воїнів Харківського товариства взаємодопомоги працюючих жінок (1914 р.); Харківське товариство патронату над неповнолітніми (1912 р.); Харківське губернське товариство опіки дітей воїнів, напівсиріт (1916 р.).

З окресленого можемо підсумувати, що у м. Харкові кінця XIX ст. – початку XX ст. була організована ґрунтовна допомога у вигляді благодійної підтримки щодо створення та утримання різного роду інституцій опікунського спрямування, а також виховної та освітньої (ремісничої) діяльності. У таких закладах навчалися й виховувалися діти-сироти, діти, які опинилися у складних життєвих обставинах, ситуаціях: хворі, інваліди, безхатченки, неповнолітні злочинці.

Проте О. Кравченко наголошує, що попри значну благодійну діяльність, спільність думок

і цілей опікунства й виховання дітей-сиріт та малозабезпечених, все ж благодійні організації провадили свою діяльність розрізнено. Спроби створення єдиного координуючого центру з метою об'єднання практики дитячих благодійних товариств у Харкові та організації піклування про дітей-жебраків і боротьби проти жебрацтва, здійснені неодноразово за ініціативою правління товариства сприяння фізичному вихованню дітей та міської думи протягом 1906–1914 рр., закінчилися безрезультатно (Кравченко, Благодійні установи для дітей у Харкові (друга половина XIX – початок XX століття)).

Розглянемо далі практику інституційних установ утримування дітей-сиріт, бідних і нужденних на території Волині, зокрема діяльність сирітського будинку і дитячих притулків м. Житомира наприкінці XIX – на початку XX ст.

У Житомирському сирітському будинку повинні були доглядатись круглі сироти (згідно з Ст. 184–195 т. XIII Зводу Законів) віком від 7 до 12 років, проте окрім сиріт там були й діти з дуже бідних сімей. Коли дітям-сиротам виповнювалося 12 років їх віддавали під опіку приватним особам. Проте більшість благодійників використовували дітей-сиріт як домашню прислугу, і діти втікали від них, опиняючись на вулиці. Зважаючи на цю проблему, Волинське земське управління виділяло щорічно 1 000 руб. дитячому притулку відомства установ імператриці Марії для влаштування випускників сирітського будинку до притулку, де діти-сироти навчалися у ремісничих класах (столярного і ковальського ремесел) до досягнення ними вісімнадцятирічного віку. Оскільки Житомирський притулок відомства установ імператриці Марії приймав лише хлопчиків, а доля дівчаток залишалась невлаштованою, земське управління з 1906 р. почало виділяти окремі кошти школі домоводства і сільського господарства Ремезової у с. Вільгорі Острозького повіту для навчання випускниць сирітського будинку (Махорін, Сирітський будинок і дитячі притулки Житомирщини наприкінці XIX – на початку XX ст.).

Дослідник освітньо-просвітницької діяльності громадських товариств Волині XIX – поч. XX ст. О. М. Борейко зазначає, що у вирішенні питань відкриття освітніх закладів та їх діяльності й діяльності позашкільних установ для дітей значну роль відігравали громадські товариства та меценати. На особливу увагу заслуговує діяльність Волинського добродійного товариства сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту, яке відкрило два дитячі притулки: для дівчаток і хлопців.

У кожному із притулків для дітей шкільного віку були організовані невеликі школи, в яких викладалися такі предмети: Закон Божий, читання, письмо, арифметика. Окрім того, дітей навчали рукоділлю, шиттю, вишиванню, плетінню ковдр тощо. Серед навчальних форм варто виділити, крім традиційних, оволодіння дітьми вміннями фарбування вовни, а також попереднє створення (малювання) ескізів ковдр, вишивок тощо. За дітьми закріплювалися певні обов'язки: прибирання приміщення, чергування та підтримування порядку в класі, допомога під час сніданку, обіду. Всі вони виконували доступні для дитячих сил роботи під керівництвом вихователя. Члени товариства допомагали дітям у забезпеченні їх необхідними книгами, сприяли у підготовці до вступу в гімназії (Борейко, 2011: 516–519).

Одним із напрямів роботи громадських товариств була організація виправних притулків для неповнолітніх. Зокрема, 12 травня 1892 р. було затверджено статут Волинського товариства виправних притулків. Навчально-виховна робота у притулку (на території Тригірського чоловічого монастиря) організовувалася згідно з затвердженим режимом дня. Основою морального перевиховання неповнолітніх правопорушників у притулку були гуманність, безперервний нагляд та спілкування вихователів із вихованцями, щоденна спільна молитва та відвідування церкви, спільна праця, проведення читань, бесід (Борейко, 2011: 525).

Отже, з окресленого випливає, що опікунсько-вихована практика інституційних установ, на теренах Волині в означений період була забезпечена громадськими товариствами, які передусім вирішували питання відкриття освітніх закладів і позашкільних установ для надання належної освіти й виховання дітям-сиротам, незахищеним із бідних родин та іншим категоріям населення.

Резюмуючи, зазначимо, що створення в українських губерніях виховних та сирітських будинків відбувалося саме на початку ХІХ ст. В Україні найбільш поширеним типом закладів були сирітські будинки Приказів Громадської Опіки, які діяли в Житомирі, Кам'янці-Подільському, Києві, Одесі, Херсоні, Чернігові. Виховні будинки – в Києві та Харкові. До запровадження земств у 1864 р. турбота про байстрюків і підкидьків покладалась цілковито на Прикази Громадської Опіки (у Чернігівській, Харківській, Херсонській губерніях). У неземських губерніях сирітські будинки були передані у відання земств лише на початку ХХ ст. (у Київській та Волинській губерніях). Головним недоліком виховних закладів Приказів Громадської Опіки була висока смертність серед

вихованців. Призначенням сиротинців було виховання, навчання та подальше влаштування покинутих дітей і сиріт. В українських губерніях були представлені всі типи навчально-виховних закладів Приказів Громадської Опіки, а саме сирітські та виховні будинки, училища для дітей канцелярських службовців, відділення писців та фельдшерські школи (Кравченко, 2019: 161).

Складні соціально-економічні та політичні умови початку ХХ століття зумовлені першою світовою війною, революційним становищем, багатовладдям, нестабільністю соціальної ситуації, спричинили появу нової хвилі безпритульних, дітей-сиріт, жебраків і, відповідно, зростання злочинності на українських землях.

Означене зумовило підвищення уваги та посилення дій державних органів у боротьбі із безпритульністю. З ініціативи Земських і Міських спілок був скликаний з'їзд громадських діячів, у програмі якого обговорювалися питання створення проекту закону про захист дітей, які внаслідок воєнних дій залишилися без опіки батьків. 1917 р. характерний активізацією руйнівних соціальних процесів. Відповідно до результатів лютневої революції 1917 р. створено новий орган адміністративного управління – Міністерство соціальної допомоги, у структурі якого виокремлено відділ соціальної допомоги потребуючим дітям. У документах органу зазначалося, що потрібна кардинальна зміна щодо допомоги дітям-сиротам, від благодійності (забезпечення харчами, одягом, житлом) до соціального виховання. Проте заходи Тимчасового уряду щодо боротьби з безпритульністю та мінімізації злочинності залишилися на рівні паперових проектів. Дитячі заклади опіки, не отримуючи належного фінансування й керування, приходили в занепад, а діти-вихованці поверталися знову на вулицю (Малишко, 2017: 102).

Висновки. Здійснивши ретроспективний аналіз наукових напрацювань науковців з означеного питання, можемо констатувати, що відповідно до історичних умов і обставин, особливостей державного устрою існування української державності представлена й опікунсько-вихована діяльність інституційних установ на початку

ХХ ст. Ретроспективний аналіз дає підстави виокремити позитивні сторони та недоліки інституційних форм утримання й виховання дітей-сиріт. Передусім на українських землях, які входили до складу Російської імперії, під керівництвом Відомства імператриці Марії на початку ХХ ст. була створена певна система опікунських установ для дітей-сиріт як у столиці, так і губерніях, повітах і сільській місцевості, фактично це

була нова форма опіки за бездоглядними дітьми. Недоліком найважливішого рівня була практична відсутність державної політики єдиного спрямування щодо опіки та піклування, навчання й виховання дітей-сиріт. Цю ланку де-факто зайняли

доброчинні організації, меценати, багаті люди та громадські органи опіки.

Подальші наукові пошуки вбачаємо у висвітленні опікунсько-виховної діяльності початку ХХ ст. на теренах Західної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борейко О. М. Просвітницька діяльність громадських товариств Волині (XIX – поч. ХХ ст.). Організаційна діяльність товариств у створенні закладів для дітей. Велика Волинь : історія освіти і культури: монографія / за ред. М. В. Левківського. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 516–566.
2. Головань Т. М. Становлення і розвиток громадського дошкільного виховання в Криму (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2007. 221 с.
3. Голубочка І. С. Проблема соціального розвитку дітей-сиріт в історії вітчизняної педагогіки (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
4. Заєць С. С. Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2010. 22 с.
5. Карпенко О. Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2018. 589 с.
6. Кравченко О. Благодійні установи для дітей у Харкові (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). URL: http://korolenko.kharkov.com/virtual_vistavki/dobrosinnist/endex2.html (дата звернення: 31.03.2020).
7. Кравченко О. В. Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст. : дис. ... д-ра істор. наук : 07.00.01. Харків, 2019. 690 с.
8. Малишко І. В. Історичні передумови розвитку форм влаштування безпритульних та бездоглядних дітей. *Молодий вчений*. № 12.1 (52.1). 2017. С. 100-103. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12.1/24.pdf> (дата звернення: 05.04.2020).
9. Махорін Г. Л. Сирітський будинок і дитячі притулки Житомирщини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. URL: http://ir.znau.edu.ua/bitstream/123456789/4055/1/NZ_2003_6_36-40.pdf (дата звернення: 06.04.2020).
10. Пflugator І. Б. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945-1990) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
11. Рудий Н. Я. Інститут опіки і піклування в Україні : історико-правове дослідження : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Львів, 2011. 232 с.
12. Рудий Н. Я. Інститут опіки і піклування в Україні : історико-правове дослідження : монографія. Львів, 2012. 216 с.
13. Рябкина Л. М. Історико-педагогічний аналіз системи опіки над знедоленими дітьми на початку ХХ століття. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 273–277. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_55 (дата звернення: 01.04.2020).
14. Саблук С. А. Історичні передумови формування правового статусу дитини в Україні. *Університетські наукові записки*. 2006. № 3–4. С. 253–260.
15. Становлення інститутів опіки та виховання дітей-сиріт в Україні : URL: <https://studopedia.info/5-72271.html> (дата звернення: 04.04.2020).
16. Ярмолинська І. В. Історичні передумови виникнення закладів інституційного догляду та виховання дітей. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. № 10. 2015. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2015/33.pdf (дата звернення: 30.03.2020).

REFERENCES

1. Boreiko, O. M. (2011). *Prosvitnytska diialnist hromadskykh tovarystv Volyni (XIX – poch. XX st.)*. Orhanizatsiini adiiialnist tovarystv u stvorenni zakladiv dlia ditei. Velyka Volyn : istoriia osvityi kultury: monohrafiia / za red. M. V. Levkivskoho. [Educational activities of Volyn public associations (19 – the beginning of 20 centuries). Organizational activities of societies in creating institutions for children. Velyka Volyn: History of Education and Culture: monograph / ed. by M. V. Levkovsky]. Zhytomyr. P. 516–566. [in Ukrainian].
2. Holovan, T. M. (2007). *Stanovlennia i rozvytok hromadskoho doshkilnoho vykhovannia v Krymu (druhopolovyna XIX – pochatok XX stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01*. [Formation and development of public preschool education in the Crimea (second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries): PhD thesis : 13.00.01.]. Rivne. 221 s. [in Ukrainian].
3. Holubochka, I. S. (2013). *Problema sotsialnoho rozvytku ditei-syryt v istorii vitchyznianoï pedahohiky (druhopolovyna XIX – pochatok XX stolittia) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01*. [Problem of social development of orphans in the history of national pedagogy (second half of the 19th – the beginning of 20th centuries) : synopsis of PhD thesis : 13.00.01]. Pereiaslav-Khmelnitskyi. 20 s. [in Ukrainian].
4. Zaiets, S. S. (2010). *Sotsialna adaptatsia znedolenykh ditei u prytyulkakh i syrytskykh budynkakh (druhopolovyna XIX – pochatok XX stolittia) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05*. [Social adaptation of disadvantaged children in shelters and orphanages (second half of the 19th – the beginning of 20th centuries) : synopsis of PhD thesis : 13.00.05]. Luhansk. 22 s. [in Ukrainian].

5. Karpenko, O. Ye. (2018). Rozvytok opiky nad ditmy u pedahohichnii teorii ta praktysi Polshchi (XX – pochatok XXI st.) : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.01. [The development of child custody in pedagogical theory and practice of Poland (the 20th – the beginning of the 21st centuries) : thesis of Doctor of Pedagogy : 13.00.01]. Drohobych. 589 s. [in Ukrainian].
6. Kravchenko, O. Blahodiini ustanovy dlia ditei u Kharkovi (druhapolovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Charity institutions for children in Kharkiv (second half of the 19th – the beginning of 20th centuries)]. URL: http://korolenko.kharkov.com/virtual_vistavki/dobrosinnist/endex2.html (data zvernennia: 31.03.2020) [in Ukrainian].
7. Kravchenko, O. V. (2019). Opika nad ditmy na ukrainskykh zemliakh u skladi Rosiiskoi imperii naprykintsi XVIII – napochatku XX st. : dys. ... d-ra istor. nauk : 07.00.01 [Guardianship of children in Ukrainian lands within the Russian Empire at the end of the 18th – the beginning of the 20th centuries : thesis of Doctor of History : 07.00.01]. Kharkiv. 690 s. [in Ukrainian].
8. Malyshko, I. V. (2017). Istorychni peredumovy rozvytku form vlashtuvannia bezprytulnykh ta bezdohliadnykh ditei. Molodyivchenyi. № 12.1 (52.1). S. 100-103. [Historical prerequisites for development of forms of placement for homeless and neglected children]. URL: <http://molodyvchenyi.in.ua/files/journal/2017/12.1/24.pdf> (data zvernennia: 05.04.2020) [in Ukrainian].
9. Makhorin, H. L. Syritskiy budynok i dytachi prytulky Zhytomyrshchyny na prykintsi XIX – napochatku XX st. [Orphanage and children's shelters of Zhytomyr region at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries]. URL: http://ir.znau.edu.ua/bitstream/123456789/4055/1/NZ_2003_6_36-40.pdf (data zvernennia: 06.04.2020) [in Ukrainian].
10. Pluhator, I. B. (2007). Teoriia i praktyka opikyditei i molodi v Ukraini (1945-1990) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Theory and practice of child and youth care in Ukraine (1945-1990) : synopsis of PhD thesis : 13.00.01]. Ivano-Frankivsk. 20 s. [in Ukrainian].
11. Rudyi, N. Ya. (2011). Instytut opiky i pikluvannia v Ukraini : istoryko-pravovedoslidzhennia : dys. ... kand. yuryd. nauk : 12.00.01 [Institute of custody and care in Ukraine: A historical and legal study : PhD thesis : 12.00.01]. Lviv. 232 s. [in Ukrainian].
12. Rudyi, N. Ya. (2012). Instytut opiky i pikluvannia v Ukraini : istoryko-pravove doslidzhennia : monohrafiia [Institute of custody and care in Ukraine: A historical and legal study : monograph]. Lviv. 216 s. [in Ukrainian].
13. Riabkina, L. M. (2015). Istoryko-pedahohichniy analiz systemy opiky nad znedolenymy ditmy na pochatku XX stolittia [Historical and pedagogical analysis of guardianship system for disadvantaged children in the early twentieth century]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia : Pedahohichninauky. № 1. S. 273–277 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_55 (data zvernennia: 01.04.2020) [in Ukrainian].
14. Sabluk, S. A. (2006). Istorychni peredumovy formuvannia pravovoho statusu dytyny v Ukraini [Historical prerequisites for forming legal status of a child in Ukraine]. Universytetskinaukovizapysky. № 3-4. S. 253–260 [in Ukrainian].
15. Stanovlennia instytutiv opiky ta vykhovannia ditei-syrit v Ukraini [Establishment of institutions for the care and education of orphans in Ukraine]. URL: <https://studopedia.info/5-72271.html> (data zvernennia: 04.04.2020) [in Ukrainian].
16. Iarmolynska, I. V. (2015). Istorychni peredumovy vynyknennia zakladiv instytutsiinoho dohliadu ta vykhovanniaditei [Historical background of emergence of schools of institutional care and parenting]. Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok. № 10. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2015/33.pdf. (data zvernennia: 30.03.2020) [in Ukrainian].

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208687>**Олена МАМОНОВА,***orcid.org/0000-0001-9648-162*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри гуманітарних дисциплін

Донецького юридичного інституту Міністерства внутрішніх справ України

(Маріуполь, Донецька область, Україна) *tamonovadli@ukr.net***Олена ВОЛІК,***orcid.org/0000-0002-2522-3978*

викладач кафедри гуманітарних дисциплін

Донецького юридичного інституту Міністерства внутрішніх справ України

(Маріуполь, Донецька область, Україна) *elvolik@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТАМ ЗВО МВС УКРАЇНИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті розглядаються особливості теорії та технології контекстного навчання, можливості їх упровадження у процес навчання та виховання курсантів у закладі вищої освіти МВС України. Наведено певний досвід викладання англійської мови для майбутніх правоохоронців відповідно до контекстної моделі викладання; це допомагає покращити якість їх навчання та виховання. В умовах глобалізації суспільства, поширення міжжетнічних та професійних відносин особливою проблемою стає підготовка фахівців, які вільно володіють рідною мовою, разом з іноземними мовами. Грамотна мова фахівця є свідченням його професійного потенціалу, змістові рамки якого також визначаються рівнем загального культурного розвитку особистості.

Метою професійно спрямованої мовної підготовки фахівців немовних спеціальностей у вищих навчальних закладах є формування їх професійної мовної та комунікативної компетентності. Мовна підготовка майбутніх правоохоронців визначена як організований безперервний і цілеспрямований процес формування професійної мовно-комунікативної компетентності фахівця, яка є невід'ємною частиною його професійної компетентності та реалізується під час професійної міжособистісної взаємодії.

Викладання іноземних мов для курсантів правоохоронних органів вимагає використання як традиційних, так й інноваційних педагогічних технологій; інноваційна діяльність здійснюється на основі розроблених психолого-педагогічних теорій та концепцій. Як основу ми використовували технологію контекстного навчання. На основі теоретичних положень контекстуального навчання ми розробили контекстну модель професійно орієнтованого мовного навчання для майбутніх правоохоронців. Розроблена модель містить концептуальний, змістовно-технологічний та оціночно-результативний блоки. Технологія контекстного навчання обрана провідною для реалізації визначеної мети мовної підготовки майбутніх правоохоронців. У зв'язку з цим акцент робиться на органічному поєднанні традиційних та інноваційних (проблемних, проєктних, інтерактивних, ігрових, рольових тощо) форм та методів навчання.

Ефективність розробленої контекстної моделі професійно спрямованого навчання іноземних мов для майбутніх правоохоронців у ЗВО доведена нашим дослідженням. Питання контекстного викладання іноземних мов доцільно розвивати в майбутньому.

Ключові слова: методи навчання, педагогічна технологія, компетентності, контекстний підхід, мовна підготовка, контекстна модель.

Olena MAMONOVA,*orcid.org/0000-0001-9648-162*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Humanitarian Department

of Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) *tamonovadli@ukr.net***Olena VOLIK,***orcid.org/0000-0002-2522-3978*

Lecturer at the Humanitarian Department

of Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) *elvolik@gmail.com*

FOREIGN LANGUAGE TEACHING PECULIARITIES FOR CADETS OF THE MIA OF UKRAINE (FROM THE EXPERIENCE)

The article deals with the peculiarities of theory and technologies of contextual teaching, possibilities of their introduction into the process of training and upbringing of cadets in an establishment of higher education of MIA of Ukraine. Also some experience of teaching English language for future law enforcers according to contextual model of teaching is given. Language training of future law enforcement officers has been defined as organized continuous and purposeful process of forming professional language and communicative competence of a specialist, which is an integral part of his professional competence and is realized during professional interpersonal interaction.

Professional linguistic and communicative competence of the law enforcement officer has been defined as an integrated personal formation – a set of knowledge, skills, personal qualities that allow a specialist to use effectively the language in professional activities aimed at ensuring effective communication with citizens of Ukraine and foreigners, service document circulation, interpersonal professional communication, constructive mediation in extreme situations. As a basis we used the technology of contextual education. Based on the theoretical provisions of contextual education we have developed contextual model of professionally directed language training for future law enforcement officers. The developed model contains conceptual, content-technological and evaluation-result blocks.

The effectiveness of the developed contextual model of professionally directed foreign language training for future law enforcement officers at universities has been proved by our research. It is expedient to develop the issue of contextual teaching of foreign languages in the future.

Key words: *methods of teaching, pedagogical technology, competences, contextual approach, language training, contextual model.*

Постановка проблеми. Як визначено в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, «лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію» (Загальноєвропейські Рекомендації, 2003: 15).

В умовах глобалізації суспільства, розширення міжнаціональних професійних відносин особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівців, які вільно володіють поряд з рідною мовою й іноземними мовами.

Модернізація діяльності правоохоронних органів відповідно до європейських і світових стандартів у контексті зміни пріоритетів роботи поліції з державно зорієнтованих на суспільно зорієнтовані з урахуванням нових підходів до взаємин з населенням вимагає формування свідомої національно-мовної особистості. Високий рівень сформованості як рідномовної, так й іноземної комунікативної компетентності є особливо значущим для працівників правоохоронних інституцій, що зумовлюється декількома чинниками. По-перше, специфіка роботи правоохоронця вимагає від нього умінь не лише грамотно укладати безліч документів, а й виграшно виглядати під час усної комунікації (вміти дискутувати, налаштовувати співрозмовника на свій бік, апелювати до почуттів, викликати довіру, переконати тощо). Звідси вільне володіння державною мовою в її усній і писемній формах є запорукою успіху правоохоронця у професії.

По-друге, активізація транснаціональної злочинності, інтенсифікація співпраці національної поліції з Європолом та Інтерполом, активна участь працівників МВС у миротворчих місіях ООН тощо суттєво посилили значення іноземної підготовки правоохоронців.

Аналіз досліджень. Останнім часом питанням формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців приділяється значна увага з боку як українських, так і зарубіжних науковців. Зокрема вивченню підлягали такі аспекти зазначеної проблеми як: формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців у соціокультурному навчальному середовищі (Ніколашкіна, 2017), на основі застосування інтегративного підходу (Косянова, 2008), за допомогою проектних технологій (Калита, 2011), засобами форм і технологій взаємодії суб'єктів освітнього процесу (Гантемирова, 2017), під час вивчення іноземних мов (Зайцева, 2005) тощо.

Сучасний науковий дискурс репрезентує широке коло досліджень, у яких увагу приділено питанням теорії і практики контекстного навчання, зокрема: концептуальним засадам контекстного навчання (Вербицький, 1991, 2004; Е. Джонсон, 2002); проблемам контекстного навчання фахівців різних галузей (Желанова, 2013; Жукова, 2011); питанням професійно-орієнтованого навчання іноземних мов (Григоренко, 2001; Янковець, 2019). Утім, як показує вивчення наведених вище джерел, проблема професійно спрямованої мовної підготовки курсантів у закладах вищої освіти МВС в умовах контекстного навчання ще недостатньо розроблена.

Мета статті – проаналізувати особливості викладання іноземної мови курсантам ЗВО МВС України в умовах контекстного навчання з урахуванням досвіду роботи викладачів.

Для досягнення поданої мети використано такі методи дослідження: *теоретичні, емпіричні, методи математичної статистики*.

Виклад основного матеріалу. Насамперед подамо тлумачення вихідних понять дослідження, до яких відносимо такі: мовна підготовка майбутніх правоохоронців, професійна мовно-комунікативна компетентність правоохоронця, контекстне навчання.

Мовна підготовка майбутніх правоохоронців розглядається авторами статті як організований неперервний і цілеспрямований процес формування професійної мовно-комунікативної компетентності фахівця, яка є невід’ємним складником його професійної компетентності та реалізується під час професійної міжособистісної взаємодії.

Зі свого боку *професійну мовно-комунікативну компетентність правоохоронця* (далі – ПМКК) визначаємо як інтегроване особистісне утворення – сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які дозволяють фахівцю ефективно користуватись мовою у професійній діяльності для забезпечення ефективного спілкування як із громадянами своєї держави, так і з іноземцями, службового документообігу, міжособистісної професійної комунікації, конструктивної медіації в екстремальних ситуаціях.

У структурі ПМКК правоохоронця як наслідок його професійно спрямованої мовної підготовки виділяємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та комунікативно-діяльнісний компоненти.

Успішне формування ПМКК правоохоронця відбувається в умовах *контекстного навчання*, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів – нових та традиційних – послідовно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності (Вербицький, 1991: 32).

Із метою вдосконалення процесу професійної освіти курсантів у ЗВО МВС з урахуванням теоретичних положень контекстного навчання було розроблено *контекстну модель професійно спрямованої мовної підготовки майбутніх правоохоронців у ЗВО*, яка містить концептуальний, змістовно-технологічний та оцінно-результативний блоки.

Провідною технологією для реалізації визначеної мети і змісту мовної підготовки майбутніх правоохоронців обрано технологію контекстного навчання, за якою педагогічне керування здійснюється за типом співробітництва з обов’язковою проєкцією на майбутню професію студента. Важливою умовою реалізації зазначеної технології є органічне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, які мають створювати квазіпрофесійне мовно-комунікативного середовище.

Зміст мовної підготовки майбутніх правоохоронців визначається комунікативними потребами курсантів, зумовленими їх майбутньою професійною діяльністю й узгоджується з навчальним матеріалом таких фахових дисциплін, як «Конституційне право», «Теорія держави та права» тощо. До основних тем із курсу іноземної мови належать такі: «Людина. Зовнішність. Характер», «Навчання», «Місто: житловий сектор, топографія». Окрім того, у процесі консультацій із викладачами спеціальних кафедр нами визначаються професійно-орієнтовані теми, які становлять інтерес для майбутніх правоохоронців, наприклад: «Місто: правоохоронні органи та масові заходи», «Політична структура держави», «Закон та практика його утворення», «Види права», «Класифікація злочинів», «Поліція Великої Британії та США. Поліція України», «Спеціалізації на юридичних факультетах» тощо.

Таким чином, навчання мов виступає частиною загальної програми навчання, виховання й розвитку особистості майбутнього фахівця – правоохоронця. Опановуючи мову, курсанти поглиблюють професійно значущі знання про устрій держави, гілки влади, можливості орієнтування в місті, опис зовнішності злочинця тощо.

Особливу увагу під час організації іншомовної підготовки курсантів ми приділяємо відбору текстів англійською мовою, щоб вони були інформаційно насиченими, одночасно містили як іншомовні лексико-граматичні матеріали, так і матеріали, які висвітлюють професійно значущу сферу діяльності майбутніх фахівців-правоохоронців. У контексті вивчення іноземної мови засвоюються і предметні знання за фахом.

На практичних заняттях курсанти читають, прослуховують тексти професійної тематики, працюють з візуальним матеріалом, що розвиває навички сприймання мовних одиниць та збільшує вокабуляр (рецептивні вправи); виконують вправи на підстановку, складання мовного повідомлення за зразком, конструювання мікротексту професійної тематики з опорою на зразок (репродуктивні вправи); переказують прочитаний текст, беруть

участь у рольовій грі, дискусії, здійснюють вербалізацію почутого тексту професійної тематики, перекладають, реферують та анують професійні тексти (продуктивні справи).

У розробленому нами комплексі форм і методів контекстного навчання іноземної мови одне з найбільш важливих місць протягом основного й завершального періоду мовної підготовки займають рольові й ділові ігри як форми організації квазіпрофесійної діяльності курсантів, у яких найбільш природно реалізуються акти мовного спілкування майбутніх фахівців.

Так, наприклад, під час вивчення теми «Людина, зовнішність, характер» курсантам пропонується рольова гра «Wanted» – «Розшукується». На завершальному етапі основний акцент робиться на автоматизацію вмінь і навичок курсантів щодо професійної мовно-комунікативної діяльності, тому невід’ємною формою їх навчальної діяльності в цей період є ділова гра, наприклад «Іноземні гості в місті».

Ураховуючи невелику кількість годин практичних занять з іноземної мови, важливе значення ми надаємо самостійній роботі курсантів, оскільки вона є логічним продовженням і закріпленням аудиторної роботи. Із метою допомоги курсантам в організації самостійної роботи нами розроблено «Методичні рекомендації для самостійної підготовки до занять з англійської мови (для курсантів 1-го курсу)» з урахуванням контекстного підходу до навчання, а також навчальний посібник «Англійська мова професійного спрямування (для курсантів 2-го курсу слідчо-криміналістичного факультету)» до якого було занесено професійно-орієнтовані тексти, на базі яких майбутні фахівці вивчають лексико-граматичний матеріал. У змісті цих текстів розкрито особливості діяльності підрозділів поліції Великої Британії, зокрема представлено специфіку проведення різних видів експертиз, процедури огляду місця злочину, ідентифікації відбитків пальців, тестування ДНК, розкрито можливості використання комп’ютерів у поліції США, охарактеризоване обладнання експерта, необхідне на місці злочину, тощо.

Важливою умовою проведення професійно-орієнтованих занять з іноземної мови та організації самостійної роботи курсантів на всіх етапах мовної підготовки є активне використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій. Активізації пізнавальної активності курсантів сприяє цілеспрямоване застосування таких сучасних ТЗН як комп’ютери, аудіо- та відеотехніка.

За умов відсутності можливості спілкування курсантів з носіями англійської мови у процесі

навчання у ВЗО надзвичайно високе значення має робота з автентичними аудіо- та відеоматеріалами, яка проводиться на практичних заняттях протягом усього терміну навчання і сприяє більш успішному ознайомленню курсантів із лінгвістичними реаліями іноземної мови, засвоєнню ними лексико-граматичного матеріалу, розвитку їх здібностей до аудіювання тощо.

Після перегляду тематичних відеофільмів або прослуховування аудіо записів на практичних заняттях проводяться бесіди й дискусії, спрямовані на активізацію мовно-комунікативної діяльності та творчого потенціалу курсантів. Окрім того, до оригінальних навчальних фільмів – «Із історії поліції Великої Британії», «Робота сучасних підрозділів поліції Великої Британії», «Сектор поліції», «Різновиди злочинів» тощо – нами створено комплекси різноманітних комунікативних завдань.

Окрім того, у процесі підготовки до занять як викладачі, так і студенти активно користуються широко представленою в мережі «Інтернет» (в енциклопедіях Wikipedia, Britannica тощо, вітчизняних і закордонних журналах, книгах, матеріалах міжнародних конференцій, офіційних юридичних документах, договорах тощо) фаховою інформацією.

Розвитку умінь і навичок мовної комунікації курсантів сприяє планомірна робота з автентичними матеріалами. У процесі аудиторної й самостійної роботи вони регулярно прослуховують аудіо записи, переглядають документальні та художні фільми (наприклад, “A training day”, “A lawyer”, “A witness for the prosecution”), відеосюжети про дії поліції під час масових заходів, опрацьовують матеріали мережі «Інтернет», статті з американських та британських газет.

Колективне обговорення запропонованої теми, проведення діалогів на професійну тему, вкраплення елементів ділових та рольових ігор, зокрема моделювання квазіпрофесійних ситуацій мовної комунікації (наприклад, на місці злочину, у процесі допиту свідків, складання протоколу, прес-конференції тощо) дозволяє акцентувати увагу на дослідницькій і творчій діяльності курсантів, суттєво підвищити рівень їх самостійності й пізнавальної активності. Особистісна включеність курсантів до навчального процесу, що моделює реальну ситуацію спілкування, з її соціальним і професійним змістом, дозволяє сформувати в курсантів чітке уявлення про місце іноземної мови в їх майбутній практичній діяльності.

Підвищенню мотивації курсантів до вивчення іноземної мови сприяє проведення бінарних

занять із практичними співробітниками поліції. На заняття за темою «Міжнародна злочинність» було запрошено Марка Калашнікова, представника відділу Міжнародних зав'язків ГУНП у Донецькій області, який англійською мовою спілкувався з курсантами розповідав про діяльність Інтерполу. На заняття за темою «Огляд місця злочину» була запрошена Ольга Ковальова, практичний експерт криміналіст, яка англійською мовою розповідала про огляд місця злочину та обладнання, необхідне для цього.

Результати сформованості власної професійної мовно-комунікативної компетентності курсанти демонструють у процесі активної участі в наукових конференціях іноземними мовами, які щорічно організовуються на базі ДЮІ МВС України, а також інших ЗВО МВС України та Естонії. Неодноразово їх виступи були відзначені грамо-

тами та подяками за кращу презентацію матеріалу, за краще висвітлення теми тощо.

Висновки. Ефективність розробленої контекстної моделі професійно спрямованої іншомовної підготовки майбутніх правоохоронців у ЗВО було доведено унаслідок нашого дослідження. Ми продовжуємо навчати курсантів-правоохоронців англійської мови в контексті їх майбутньої спеціальності. Вважаємо доцільним подальшу розробку питання контекстного навчання іноземних мов.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми мовної підготовки майбутніх правоохоронців. До перспективних напрямів подальшої наукової роботи необхідно віднести дослідження питань формування психологічної готовності майбутніх правоохоронців до мовної комунікації, розробку системи моніторингу якості мовної підготовки курсантів у ЗВО МВС України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Вербицкий А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
3. Гантемирова З. Формирование коммуникативной компетентности юриста средствами эффективных форм и технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.08 ; [Место защиты: ФГБОУ ВПО Дагестанский государственный педагогический университет], 2017. 178 с.
4. Григоренко О. Контекстная модель профессионально направленного обучения (на материале иностранного языка в военном вузе): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2001. 239 с.
5. Желанова В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.
6. Жукова И. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. Москва, 2011. 252 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Зайцева С. Формирование коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 254 с.
9. Калита О. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2011. 20 с.
10. Косянова О. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания». Москва, 2008. 49 с.
11. Николашкина В. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Великий Новгород, 2017. 25 с.
12. Янковець А. Використання аудіо і відео матеріалів з інтернет-ресурсів для навчання професійно-орієнтованого аудіювання у військових навчальних закладах. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2019. Вип. 1.
13. Johnson, Elanie B. (2002). Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

REFERENCES

1. Verbitsky, A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow: Vysshaja shkola [in Russian].
2. Verbitsky, A. (2004) *Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obuchenija* [Competency Approach and Theory of Contextual Learning]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov [in Russian].
3. Gantemirova, Z. (2017) *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti jurista sredstvami jeffektivnyh form i tehnologij vzaimodejstvija subobjektov obrazovatel'nogo processa v vuze* [Formation of communicative competence of a

lawyer by means of effective forms and technologies of interaction between subjects of the educational process in a university] Candidate's thesis. Makhachkala, Russia [in Russian].

4. Grigorenko, O. (2001) Kontekstnaja model' professional'no napravlenogo obuchenija (na materiale inostrannogo jazyka v voennom vuze) [A context model of professionally oriented training (based on the material of a foreign language at a military university)]. Candidate's thesis. Moscow, Russia [in Russian].

5. Zhelanova, V. (2013) Kontekstne navchannya majbutn'ogo vchy'telya pochatkovy'x klasiv: teoriya i texnologiya [Contextual education for the future elementary school teacher: theory and technology]. Lugansk, Ukraine : Lugans'ky'j nacional'ny'j universy'tet imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

6. Zhukova, I. (2011) Kontekstnoe obuchenie kak sredstvo formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhih juristov [Contextual education as a means of forming professional competence of future lawyers]. Candidate's thesis. Moscow, Russia [in Russian].

7. Zagalnoevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvIti: vivchennya, vikladannya, otsInyuvannya [European Recommendations for Language Education: Study, Teaching, Assessment]/ naukoviy redaktor ukrayinskogo vidannya doktor ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaeva [in Ukrainian].

8. Zaitseva, S. (2005) Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov juridicheskikh special'nostej v processe obuchenija inostrannomu jaziku [Formation of communicative competence of students of legal specialties in the process of teaching a foreign language]. Candidate's thesis. Moscow, Russia [in Russian].

9. Kalita, O. (2011) Formuvannya komunikaty'vnoyi kompetentnosti majbutnix yury'stiv zasobamy' proektny'x texnologij [Formation of communicative competence of future lawyers by means of project technologies]. Candidate's thesis. Kyiv, Ukraine [in Ukrainian].

10. Kosyanova, O. (2008) Integrativnyj podhod k formirovaniju professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti studentov pravovyh special'nostej [An integrative approach to the formation of professional communicative competence of students of legal specialties]. Extended abstract of doctor's thesis. Moscow, Russia [in Russian]

11. Nikolashkina, V. (2017) Razvitie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti budushhih bakalavrov jurisprudencii v sociokul'turnoj obrazovatel'noj srede vuza [The development of professional and communicative competence of future bachelors of law in the sociocultural educational environment of the university:]. Extended abstract of candidate's thesis. Velikiy Novgorod, Russia [in Russian]

12. Yankovets, A. (2019) Vy'kory'stannya audio i video materialiv z internet-resursiv dlya navchannya profesijno-orientovanogo audiyuvannya u vijs'kovy'x navchal'ny'x zakladax [Use of audio and video materials from online resources for vocational training training in military schools]. Visny'k Nacional'noyi akademiyi Derzhavnoyi pry'kordonnoyi sluzhby' Ukrayiny [in Ukrainian].

13. Johnson, Elanie B. (2002). Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay. Thousand Oaks, California : Corwin Press.

УДК 37:7(092)(477)''19/20''
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208688>

Анатолій МАРТИНЮК,
orcid.org/0000-0003-2553-8598
кандидат мистецтвознавства,
викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) mart_ak@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ АКАДЕМІКА А. Т. АВДІЄВСЬКОГО

У статті розглянуто становлення художнього світогляду та педагогічних поглядів хорового диригента, розкривається творчий феномен та багатогранна діяльність – визначного музичного діяча, одного з фундаторів сучасної музичної культури й педагогіки незалежної України, диригента, академіка Анатолія Авдієвського. Аналізується роль світоглядного навантаження музичного мистецтва в історично-культурному контексті розвитку хорового жанру епохи.

Виявлено, що процесу становлення художнього світогляду та педагогічних поглядів українського митця передують кілька факторів. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних диригентів, музикознавців, педагогів, науковців, який свідчить, що в контексті дослідження є значущість особистісно-духовного начала у виконавській діяльності видатного Майстра для сьогоденних обривів і глибин взаємопроникнення української і світової музично-пісенної культури.

Окреслюються основні педагогічні етапи роботи, які використовував педагог-хормейстер А. Авдієвський у навчальному процесі із предмету «Диригування» у становленні педагогічних поглядів. Визначено, що видатний хоровий диригент володів особливим диригентським жестом, який забезпечував якість вивчення хорового твору, розвивав музичний смак, інтерес до вивченого, кругозір, а найголовніше – виховував почуття прекрасного, робив усебічно розвинутими майбутніх фахівців нашого суспільства.

Доведено, що диригентсько-хорова підготовка вчителів музики у класі хорового диригування А. Авдієвського не втратила своєї актуальності й на сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти у зв'язку з тим, що: по-перше, спрямовувалась на формування в майбутнього фахівця високого рівня професійної майстерності, зростання його особистості та її духовної культури, по-друге, складалась із найкращих високохудожніх зразків хорового мистецтва різних часів і жанрів.

Ключові слова: художній світогляд, хорове мистецтво, диригент, педагогічні погляди, А. Авдієвський.

Anatolii MARTYNIUK,
orcid.org/0000-0003-2553-8598
Candidate in Art History,
Associate Professor at the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods
of Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) mart_ak@ukr.net

ACADEMIC A. AVDIIEVSKYI'S FORMATION OF THE ARTISTIC OUTLOOK AND PEDAGOGICAL VIEWS

The article deals with the formation of artistic outlook and pedagogical views of the choral conductor, it is revealed the creative phenomenon and multifaceted activity of the prominent musician, one of the founders of modern music culture and pedagogy of independent Ukraine, conductor, academician Anatolii Avdiievskiy. The role of ideological load of musical art in the historical and cultural context of the choral genre development of the era is analyzed.

It is revealed that the process of forming artistic outlook and pedagogical views of the Ukrainian artist is predicted by a number of factors. It is carried out the analysis of the theoretical researches of Ukrainian conductors, musicologists, pedagogues, scientists, which shows that in the context of the study there is a significance of the personal-spiritual beginning in the performance of the outstanding Master for the present horizons and depths of the interpenetration of Ukrainian and world music and song culture.

The main pedagogical stages of the work, which was used by the teacher-choirmaster A. Avdiievskiy in the educational process on the subject «Conducting» in the formation of pedagogical views. It was determined that the outstanding choral conductor possessed a special conductor gesture, which provided quality of studying the choral work performed, developed musical taste, interest in the studied, outlook, and most importantly – fostered a sense of beautiful, made our future specialists fully developed.

It is proved that conductor-choral music teachers training in the class of A. Avdiievskiy's choral conducting has not lost its relevance at the present stage of musical and pedagogical education development due to the fact that: firstly, it was directed to formation of a future specialist of professional skills high level, his personality growth and his spiritual culture, secondly, it was consisted of the best highly artistic examples of choral art of different times and genres.

Key words: artistic outlook, choral art, conductor, pedagogical views, A. Avdiievskiy.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України вища освіта має забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців. Вона покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, духовного розвитку особистості як найвищої цінності нашого суспільства. Сучасне хорове мистецтво, яке є високохудожньою традицією культури українського народу, відзначається особливою диференційованістю й, відповідно, значною різноспрямованістю естетичних засад, різними векторами репертуарної політики, самою манерою виконавства й тими цілями, яких прагне досягнути диригент – керівник хору. За результатами наших спостережень за процесом хорового напрямку, можна стверджувати, що українська традиція хорового співу все ще залишається дієвою. Тому вивчення творчого доробку та педагогічного досвіду відомих музичних діячів України є актуальним для розбудови сучасних концепцій у галузі музичної освіти.

Аналіз досліджень. Художня та музично-виконавська естетика диригента отримали всебічне висвітлення в низці наукових праць таких відомих педагогів, музикантів, диригентів, мистецтвознавців як М. Головащенко, С. Горбенко, М. Гордійчук, Л. Єфремова, А.Козир, В. Корнійчук, Л.Кияновської, А. Лашенко, С. Лісецького, В. Рожка, Є.Савчук, Г. Степанченко, А. Терещенко та інших. Незважаючи на досить широкий спектр наукових праць у галузі мистецької діяльності відомого українського хорового диригента, митця, академіка Анатолія Авдієвського, питання художнього світогляду та його педагогічних поглядів залишаються актуальними.

Мета статті – висвітлити художній світогляд та педагогічні погляди видатного українського митця, академіка А. Т. Авдієвського.

Виклад основного матеріалу. Підкреслимо, що становлення художнього світогляду мають етапи розвитку, насичені творчими пошуками й вагомими здобутками.

За твердженням науковця С. Горбенко, «художній світогляд Анатолія Авдієвського значною мірою сприяв розширенню репертуарних обріїв та збагаченню системи музично-виражальних засобів, що зі свого боку зумовили еволюцію виконавського стилю Українського народного хору імені Григорія Верьовки» (Горбенко, 2009: 60–61).

Професор М.Гордійчук наголошує на тому, що «в мистецтві А. Авдієвського поєднуються пошукання до кращих художніх традицій із динамічним новаторством, надзвичайний природний дар щодо усвідомлення образності та індивідуаль-

ної сутності певного творчого зразка, які завжди стають джерелом неповторних виконавських інтерпретацій. Адже ці та інші риси різнобічного художнього обдарування Анатолія Авдієвського оправлені в яскраві та правдиві грані високої духовної культури визначного диригента». (Корнійчук, 2012). Видатний український диригент Є. Савчук висловлює думку про те, що Анатолій Авдієвський – неординарна особистість, наділена не тільки великим диригентським талантом, а й надзвичайним умінням здійснювати на найвищому рівні творчий процес у такому складному й важливому в національній музичній культурі художньому колективі, яким є Український народний хор імені Григорія Верьовки як мистецька організація, що охоплює дуже багато відмінних складників: хоровий, сольний, ансамблевий спів; народна хореографія, народна інструментальна музика, народний костюм, орнамент (Корнійчук, 2012).

Загальновідомо, що диригування являє собою творчий процес передавання виконавських вольових намірів диригента хоровому колективі. Мистецтво диригування – одне з найскладніших видів музичного виконавства, оскільки велика кількість виконавців повинна підпорядкувати індивідуальне розуміння твору спільній ідеї, реалізації виконавцем стає диригент. Оволодіння технікою диригування, тобто умінням виразити через жест зміст, характер музики, обов'язково повинно спиратись на міцні знання та вміння. Виховати в майбутніх фахівців справжній інтерес до хорового мистецтва й гарний художній смак, навчити системі диригентських рухів, необхідних для передачі хору своїх художніх задумів у потрактуванні творів, розвинути в них індивідуальні дані, які дадуть їм змогу під час самостійної роботи над хоровою партитурою глибше розкрити ідейно-художню концепцію (Мартинюк, 2000: 106–112).

Дуже важливим первинним фактором у процесі становлення художнього світогляду та педагогічних поглядів Анатолія Авдієвського виявляється ґрунтовна музична освіта, отримана ним на диригентсько-хоровому факультеті Одеської державної консерваторії імені А. В. Нежданової, про яку маестро постійно наголошував: «Саме Пігров прищепив мені любов до хорового мистецтва, завдяки чому я обрав спеціальність хорового диригента, керівника хорових колективів» (Авдієвський, 1992: 24–25).

Другим, не менш важливим, фактором досліджуваного феномену є творча співпраця з Українським народним хором імені Григорія Верьовки, де Авдієвський стає головним диригентом і худож-

нім керівником. Багатолітня подвижницька праця А. Авдієвського з Українським народним хором має своїм підґрунтям кращі музично-виконавські традиції, сформовані засновниками колективу Григорієм Верьовкою та Елеонорою Скрипчинською. Видатний Маестро згадував про те, що він завжди уважно прислухався до порад Е. Скрипчинської щодо поширення творчого репертуару колективу, збагачення його темброво-динамічної палітри та вдосконалення виконавської культури (Корнійчук, 2012). Ці ідеї стали кредо А. Авдієвського, в якому знайшли відбиток його великий диригентський талант, художній світогляд і вроджений великий дар до глибинного осмислення художньої образності та стилістики музичних творів.

Третім фактором становлення художнього світогляду та педагогічних поглядів Анатолія Авдієвського є очолювання протягом багатьох років кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування на мистецькому факультеті Національного державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, де він проводить організаційну, навчальну, творчо-виконавську та наукову роботу. Під науковим керівництвом митця створено програму з музики, в основу якої покладено методологічну, культурологічну та соціологічну концепції, які ґрунтуються на таких висхідних засадах: українська музична культура відзначається самобутніми національними особливостями й одночасно є складником європейської культури (Авдієвський, Горбенко, 2012).

Зміст професійної підготовки студентів мистецького факультету Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова визначається специфікою практичної діяльності майбутнього фахівця, яка полягає в поєднанні музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментально-виконавської роботи. Усі ці види фахової діяльності органічно поєднуються з комплексом музично-педагогічних знань, умінь і навичок. Тому основним завданням викладачів мистецького факультету Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова є розвивати художньо-творче мислення студентів, їх пізнавальну активність, музичні здібності та творчі можливості, формувати духовну культуру особистості в тісному зв'язку з культурою її народу та його традицій, які склались історично, виховувати в майбутніх фахівців любов до вибраної професії, справжній інтерес до хорового мистецтва. Це стосується професійної підготовки майбутнього педагога – хормейстера вищого навчального закладу, який повинен бути високопрофесійним фахівцем диригентсько-хор-

мейстерської справи, ерудованою, всебічно розвиненою особистістю. У цьому контексті Анатолій Авдієвський визначав принципово новий підхід до вищої диригентсько-хорової підготовки майбутніх фахівців – це поглиблення етнокультурного аспекту музичної україністики, а диригентсько-хорову підготовку треба здійснювати в річищі національної музичної культури (Авдієвський, 1994). Хорове мислення А. Авдієвського йде з генетичних глибин народної традиції, з особистих переживань людини, із професіоналізму отриманої школи. Йому притаманна відданість романтичним ідеалам, до того ж він переконливо доводить своєю творчістю їх життєдіяльність і неперевершену духовну цінність (Горбенко, 2009: 60–61).

Педагогічну діяльність А. Авдієвського у класі диригування вирізняє передусім прагнення досягти високого художнього рівня виконання хорових творів студентами. Він неодноразово висловлював думку про те, що важливою умовою виконавської інтерпретації музичних творів є досконале вивчення студентами авторського тексту, яке охоплює художню концепцію, а також усю систему музично-виражальних засобів.

У класі диригування А. Авдієвського виразно простежувались міждисциплінарні зв'язки, які сприяють розв'язанню широкого обсягу завдань музично-виконавського мистецтва та поширенню кругозору майбутніх учителів музики. Визначною рисою диригентської педагогіки академіка А. Авдієвського є стислий виклад теоретичного матеріалу, тобто такий, у якому виявляються найбільш суттєві ознаки тієї чи іншої концепції та особливості її виконавського втілення. Такий підхід спонукає студентів до власних роздумів щодо осмислення музичної семантики різних хорових творів та їх диригентсько-технічного відтворення. Важливими критеріями відбору репертуару для опрацювання є його художня цінність, а також наявність комплексу диригентсько-технічних завдань.

Зазначимо, що диригентський жест академіка А. Т. Авдієвського відрізнявся особливими, неповторними рисами, які віддзеркалюють хорову естетику визначного діяча української музичної культури. Саме тому майстер-класи, лекції та уроки, які проводив видатний диригент, збагачували педагогічний досвід викладачів та майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва інтелектуально й духовно.

Таким чином, проаналізувавши педагогічний досвід А. Т. Авдієвського, ми дійшли висновку, що художній світогляд та педагогічні погляди вітчизняного митця як педагога-хормейстера вищого закладу

освіти залежить від певних етапів організації навчального процесу занять із диригування, а саме:

1) планування музично-хорового твору, визначення актуальності його занесення до репертуару;

2) вивчення хорового твору та його всебічний аналіз, диригентська обробка та підготовка диригента до роботи з виконавським колективом;

3) диригентська інтерпретація твору та визначення методики вивчення твору з виконавським колективом;

4) диригентська робота з хоровим колективом.

Отже, диригентсько-хорове мистецтво А. Авдієвського полягає у збереженні вічних ідеалів краси й добра, яке передбачає художній світогляд та педагогічні погляди, спрямовані на розвиток певних етапів індивідуального стилю.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що вивчення таких педагогічних етапів сприятиме пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя музики у вищому педагогічному закладі освіти, зокрема у процесі занять із диригування. Цією проблемою займаються такі провідні педагоги-хормейстери нашої країни як академік А. Т. Авдієвський, який урахував особливості і традиції хорового мистецтва.

Подальші наукові розвідки досліджуваної проблеми передбачають конкретизацію педагогічних умов художнього світогляду та педагогічних поглядів академіка А. Авдієвського, дотримання яких забезпечуватиме основи духовно-творчого розвитку майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдієвський А. На хвилях відродження. *Музика*. 1992. № 2. С. 24–25.
2. Авдієвський А., Горбенко С. Освітня діяльність мистецької кафедри: від витоків до сучасності : історико-інформаційний довідник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 190 с.
3. Авдієвський А. У руслі національно-культурних традицій. *Мистецтво і освіта*. 2001. № 2.
4. Авдієвський А. Програма з музики для середньої школи та позакласної роботи з музики в 1–4 класах. Київ, 1994.
5. Горбенко С. Велетень української музичної. *Мистецтво та освіта: Художня культура. Естетичне виховання*. 2009. № 1. С. 60–61.
6. Корнійчук В. Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки. Київ : ВЦ «Криниця», 2012. 489 с.
7. Мартинюк А. Диригентсько-хорові школи в Україні і освіта. *Теоретичні та практичні питання культурології : 36. наук, статей*. Вип. 3. Запоріжжя : ЗДУ, 2000. С. 106–112.

REFERENCES

1. Avdiyevsky A. Na khvylyakh vidrodzhennya. *Muzyka* [On the waves of revival. Music]. 1992. № 2. PP. 24–25 [in Ukraine].
2. Avdiyevsky A., Gorbenko S. Osvitnya diyal'nist' mystets'koyi kafedry: vid vytokiv do suchasnosti: istoryko-informatsiynyy dovidnyk [Educational activity of the art department from the origins to the present. Historical and informational guide]. Kiev: NPU named after M.P. Dragomanov, 2012. 190 p. [in Ukraine].
3. Avdiyevsky A. U rusli natsional'no-kul'turnykh tradytsiy. *Mystetstvo i osvita* [In line with national and cultural traditions. Arts and Education]. 2001. № 2. [in Ukraine].
4. Avdiyevsky A. Prohrama z muzyky dlya seredn'oyi shkoly ta pozaklasnoyi roboty z muzyky v 1–4 klasakh [A program on music for high school and extracurricular work in music in grades 1–4]. Kiev, 1994. [in Ukraine].
5. Gorbenko S. Veleten' ukrayins'koyi muzychnoyi kul'ury. *Mystetstvo ta osvita: Khudozhnya kul'tura. Estetychne vykhovannya*. [Giant of Ukrainian musical culture Art and education]. 2009. № 1. pp. 60–61 [in Ukraine].
6. Korniychuk V. Maestro Anatoliy Avdiyevs'kyu. Portret khoru z mozayiky [Maestro Anatoly Avdiyevsky. Portrait of a mosaic choir]. Kiev: VC "Krynitsa", 2012. 489 p. [in Ukraine].
7. Martyniuk A. Dyryhent-s'ko-khorovi shkoly v Ukrayini i osvita. *Teoretychni ta praktychni pytannya kul'turolohiyi* [Conducting and choir schools in Ukraine and education. Theoretical and practical issues of cultural studies]. 36. Sciences, articles. № 3 Zaporozhye: ZSU, 2000. pp. 106–112. [in Ukraine].

УДК 373.5.016: 793

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208689>**Ірина МАШТАЛЕР,***orcid.org/0000-0001-5033-2562*

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,

доцент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

(Тернопіль, Україна) *pqtnitsa13@gmail.com***Олена СОПОТНИЦЬКА,***orcid.org/0000-0003-2527-5097*

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

(Тернопіль, Україна) *sopotnicka@rambler.ru*

УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ П'ЯТИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ТАНЦЮВАЛЬНИХ ВПРАВ

У статті відображені питання, що стосуються включення танцювальних вправ у зміст навчального матеріалу з фізичної культури п'ятикласників. У роботі розкриваються такі аспекти, як виховне значення танцювальних вправ у процесі фізичного виховання та можливості хореографії як засобу мотивації учнів до навчальної діяльності. Розроблено й апробовано експериментальну програму використання танцювальних вправ на уроках фізичної культури з учнями п'ятих класів, зміст якої включає класичний танець, польку, шкільний вальс, ча-ча-ча, джайв та базову аеробіку. Вихідними положеннями, що визначають реалізацію програми, є усвідомлена й мотивована спільна діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу. Їх реалізація спрямовувалася не тільки на досягнення максимально можливого для конкретного учня рівня оволодіння танцювальними вправами та розвитку фізичних якостей, а й на формування здорової, всебічно й гармонійно розвинутої особистості школяра. Тематична побудова серій уроків, які дозволяють формувати рухові дії у процесі естетичного пізнання, поступове збагачення рухового досвіду учнів на основі елементів новизни, інтегрований підхід до навчання руховим діям і розвитку фізичних якостей. Сприяння генералізації фізичних якостей, за якої виховання однієї якості супроводжується зростанням інших, що спеціально не розвивалися, та забезпечення міжпредметних зв'язків.

Розроблена автором експериментальна програма в процесі педагогічного експерименту підтвердила висунуту гіпотезу про ефективний вплив танцювальних вправ. Результати виконання рухових тестових завдань показали, що в експериментальній групі число учнів з належним рівнем розвитку фізичної підготовленості більше, ніж у контрольній. Це сприяє удосконаленню навчально-виховного процесу і створює сприятливіші умови для максимального наближення школярів до цілей фізичного виховання і доводить поліпшення рівня фізичної підготовленості п'ятикласників.

Ключові слова: фізична підготовленість, фізична культура, танцювальні вправи.

Iryna MASHTALER,*orcid.org/0000-0001-5033-2562*

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports,

Associate Professor at the Department of Theoretical Foundations

and Methods Physical Education

of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University

(Ternopil, Ukraine) *pqtnitsa13@gmail.com***Olena SOPOTNYTSKA,***orcid.org/0000-0003-2527-5097*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Teacher at the Department of Theoretical Foundations

and Methods Physical Education

of Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University

(Ternopil, Ukraine) *sopotnicka@rambler.ru*

IMPROVEMENT OF PHYSICAL FITNESS OF FIFTH GRADERS AT PHYSICAL EDUCATION LESSONS BY MEANS OF DANCE EXERCISES

This article reflects issues related to incorporating dance exercises into the content of educational material for physical education fifth graders. This article reveals the educational value of dance exercises in the process of physical education, the possibility of choreography as a means of motivating students to study activities.

An experimental program for the use of dance exercises in 5th grade physical education lessons with classical dance, polka, school waltz, cha-cha-cha and basic aerobics has been developed and tested. The initial provisions that determine the implementation of the program is a conscious and motivated joint activity of all participants in the educational process. Their realization was aimed not only at achieving the highest possible level of mastery of dance exercises and development of physical qualities for a particular student, but also at the formation of a healthy, comprehensive and harmoniously developed personality of the student. Thematic construction of series of lessons that allow the formation of motor actions in the process of aesthetic cognition, gradual enrichment of the motor experience of students on the basic elements of novelty integrated approach to learning motor actions and the development of physical qualities. Promoting the generalization of physical qualities when the upbringing of one quality is accompanied by the growth of others which have not been specifically developed and the provision of cross-curricular links.

The experimental program developed by the author in the course of the pedagogical experiment confirmed the hypothesis about the effective influence of dance exercises. The results of the implementation of motor test tasks showed that in experimental group the number of students with an appropriate level of development of physical fitness more than in the control group. This helps to improve the educational process and creates favorable conditions for the maximum approximation of students to the goals of physical education and improves the level of physical fitness of fifth-graders.

Key words: physical fitness, physical education, dance exercises.

Постановка проблеми. У сучасних умовах функціонування національної системи освіти обсяг навчального навантаження учнів у загальноосвітніх школах значно зростає. Це призводить до зменшення рухової активності дітей, а також обмеження їх м'язових зусиль, які зрештою стають основними передумовами різноманітних захворювань організму (Круцевич, 2004: 8). З порушенням постави приходять до школи 30% дітей, а у випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів цей показник зростає до 75% (Егорова, 2005: 3).

Фізична культура і спорт є основним чинником збереження і зміцнення здоров'я. Засоби фізичної культури сприяють всебічному й гармонійному фізичному розвитку, покращують працездатність та знижують втомлюваність, підвищують стійкість організму до різних захворювань.

Аналіз досліджень показав, що кількість учнів, які самостійно й систематично займаються фізичними вправами, можна збільшити насамперед завдяки підвищенню мотивації до цих занять (Безверхня, 2004: 2). Підвищити інтерес учнів до занять можна з використанням засобів, які є популярними, цікавими і різноманітними водночас (Наумчук, 2015: 12). Серед засобів, які відповідають вказаним вимогам, є танцювальні вправи. У теперішній час популярність танців суттєво зростає. Танцювальні вправи сприяють формуванню правильної постави, зміцнюють м'язи, удосконалюють координацію рухів у дітей, їх грацію. Окрім того, танці сприяють розумовому розвитку, формують почуття поваги до партнера і тренера, розвивають естетичне сприйняття навколишнього світу, здатність сприймати та розуміти прекрасне (Соляна, 2007: 15).

Різні аспекти використання танцювальних вправ у навчально-виховній діяльності з дітьми шкільного віку досліджували такі вітчизняні і зарубіжні фахівці, як Н. Глушак, А. Данків, П. Коваль, О. Фокіна, О. Пророков та інші. Аналіз праць вказаних авторів показав, що у фізичному вихованні школярів використовується широке коло танцювальних вправ, яке відображає значну кількість різних танцювальних напрямів. При цьому їх реалізація дозволяє вирішувати увесь спектр педагогічних завдань – від удосконалення механізмів управління руховою діяльністю учнів й цілеспрямованого впливу на рівень регуляції рухів до зміцнення здоров'я школярів, розвитку у них естетичних почуттів та світогляду.

Танцюючи, діти не тільки фізично розвиваються, але й вчаться правильно сприймати і відчувати музику. Основна мета занять будь-яким видом танців – всебічний розвиток дитини. Танці сприяють розвитку уяви, фантазії дітей, а також здібності до імпровізації. Заняття танцями допомагають найбільш повно і яскраво розкрити характер та індивідуальність дитини, виховувати у неї цілеспрямованість, організованість і працьовитість. Вони уможливають вироблення природної грації рухів, дозволяють покращити гнучкість, спритність, пластичність й координацію, здатність виражати через танець свої почуття та емоції (Кравець, 2006: 6).

Проведення занять хореографією не потребує особливого приміщення та складного матеріального обладнання. Школярі можуть займатись танцювальними вправами у невеликих спортивних залах, класах, у фойє школи чи на свіжому повітрі, у будь-яку пору року. Важливо, що ця рухова

діяльність приносить задоволення всім – як тим, хто займається, так і тим, хто спостерігає.

Незважаючи на цінність та корисність танцювальних вправ для будь-якого контингенту, у практиці фізичного виховання школярів їх роль і значення все ще недооцінюється, а отже, і можливості використання педагогічного потенціалу танців є доволі обмеженими. Разом з тим серед актуальних проблем сучасної школи залишається необхідність задоволення добового дефіциту рухової активності дітей та підлітків, які у цей віковий період ростуть і розвиваються швидкими темпами.

Мета статті – розробити програму використання танцювальних вправ на уроках фізичної культури з учнями п'ятих класів та експериментально перевірити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів, а саме: аналіз, синтез й узагальнення наукової інформації з проблеми дослідження, педагогічні спостереження, тестування учнів, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Дослідження проводилося на базі Тернопільської загальноосвітньої школи № 19. У науковому експерименті брали участь 69 учнів п'ятих класів основної медичної групи: 35 учнів експериментальної групи (18 хлопців і 17 дівчат) та 34 школяра контрольної групи (17 хлопців і 17 дівчат). Дітей та їх батьків було проінформовано про завдання, зміст, особливості дослідження, і вони дали згоду на участь в експерименті.

У навчально-виховний процес з учнями експериментальної групи було впроваджено авторську програму використання танцювальних вправ у фізичному вихованні п'ятикласників. Заняття в контрольній групі проводилися за традиційною програмою. Педагогічний експеримент тривав упродовж 2018/2019 навчального року.

Для отримання необхідної інформації щодо стану фізичної підготовленості п'ятикласників і визначення ефективності запропонованої програми на початку та наприкінці експерименту використано батарею з восьми тестових завдань: біг на 1000/800 м; піднімання тулуба в сидяче положення з положення лежачи; стрибок у довжину з місця; біг на 30 м; човниковий біг 4×9 м; нахил тулуба вперед з положення сидячи; присід на правій і лівій нозі. Обираючи тести, припускалося, що вони відповідають віковим та статевим особливостям учнів і дозволяють об'єктивно оцінити стан фізичної підготовленості п'ятикласників.

Розробка експериментальної програми використання танцювальних вправ на уроках фізичної

культури з учнями п'ятих класів ґрунтувалася на закономірностях процесу навчання, принципах фізичного виховання і здійснювалася відповідно до змісту та вимог чинної навчальної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (Круцевич, 2017: 11). При цьому враховувалися вікові особливості розвитку дітей 10–11-річного віку, їх загальна підготовка та руховий досвід, сенситивні періоди навчання руховим діям і виховання фізичних якостей, а також матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

В основу формування запропонованої експериментальної програми покладено такі педагогічні положення:

- усвідомлена й мотивована спільна діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу;
- побудова тематичних серій уроків, які дозволяли формувати рухові дії у процесі естетичного пізнання;
- поступове збагачення рухового досвіду учнів на основі елементів новизни;
- інтегрований підхід до навчання руховим діям і розвитку фізичних якостей;
- сприяння генералізації фізичних якостей, за якої виховання однієї якості супроводжується зростанням інших, що спеціально не розвивалися;
- забезпечення міжпредметних зв'язків.

Вказані положення виступали певними орієнтирами у діяльності усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Їх реалізація спрямовувалася не тільки на досягнення максимально можливого для конкретного учня рівня оволодіння танцювальними вправами та розвитку фізичних якостей, а й на формування здорової, всебічно й гармонійно розвинутої особистості школяра. Адже танці підвищують емоційність дітей, покращують у них образність сприйняття музики, відчуття ритму, удосконалюють слух, відчуття музичної форми та пам'ять. Хореографія як танцювальне мистецтво уможливорює гармонійний розвиток дітей, формує їх поставу і фігуру, виховує особистісні та фізичні якості (Ротерс, 2002: 14).

Загальновідомо, що діти люблять фантазувати, вигадувати, створювати нові рухи. Тому на заняттях танцями заохочувалося самостійне конструювання учнем рухів – одним із проявів його індивідуальності. Прагнули розкрити перед дитиною танцювальний світ, його різноманіття, навчити через рухи показувати характер танцю, передавати відповідний йому настрій, почуття, ритм і переміщення. Це сприяло різнобічному фізичному розвитку учнів і підготовці їх до подальшого розучування рухових дій.

Враховувалося, що зміст танцю надає можливість цілеспрямовано вдосконалювати особистість дитини шляхом всебічного розвитку її здібностей. При цьому головним інструментом формування музично-рухової творчості виступає навчання дітей мові рухів, яка є надзвичайно різноманітною (Кругляк, 2004: 7). Музично-ритмічні вправи розвивають пам'ять та увагу. Враження, отримані на заняттях з хореографії, зазвичай залишають яскравий відбиток у психіці учнів і сильно впливають на їх ставлення до інших занять фізичними вправами та поведінку (Євстигнеєва, 2007: 4). На заняттях з танців і хореографії формується спільна творча діяльність учителя та учнів, яка спрямована на розкриття головного змісту танцю, досвіду моральних відносин, що закладені у ньому.

Дотримуючись загально дидактичних принципів, на уроках фізичної культури спочатку використовувалися прості, доступні дітям танцювальні вправи із класичних, народних, бальних танців, а також елементи пантоміми і аеробіки. З указаних рухових дій створювалися різноманітні танцювальні композиції та їх поєднання. Активізація діяльності школярів забезпечувалася шляхом впровадження нових, цікавих і разом з тим доступних танцювальних вправ та хореографії. Це сприяло як загальному розвитку дітей, так і формуванню у них стійких індивідуальних якостей у пізнавальній, вольовій та емоційній сферах.

Навчання дітей за експериментальною програмою розпочиналося з класичного танцю. Адже класичний танець є основою хореографії (Базарова, 2006: 1). Серед народних танців було обрано найбільш поширені із них – полька та шкільний вальс. Наступними вивчалися латиноамериканські танці – ча-ча-ча і джайв. Далі зміст навчально-виховного процесу доповнювали вправи з базової аеробіки. Важливо, що реалізація уроків фізичної культури передбачала не тільки навчання учнів основним крокам, а й оволодіння дітьми основами хореографії.

Під час навчання танцювальним па школярі знайомилися з історією походження танцю, дізнавалися значення кожного руху, способи його виконання. На конкретних прикладах п'ятикласникам доводилось, що кожен танцювальний рух, фрагмент, композиція мають постійно відпрацьовуватися й удосконалюватися.

Розучування класичного танцю розпочиналося із вивчення позицій рук і ніг, після чого виконувалися вправи біля станка. Належне вивчення класичного танцю уможливило дотримання таких вихідних положень: великий танцювальний крок;

виворітність ніг; гнучкість; стійкість; легкість і плавність стрибків; вільне й пластичне володіння руками; чітка координація рухів та граціозність.

Під час розучування основних позицій ніг зверталася увага на те, щоб ноги були випрямлені у колінах, а центр маси тіла рівномірно розподілявся на обидві ноги, тулуб був підтягнутим. Позиції ніг зазвичай розучували біля станка, вимагаючи, щоб лікті не провисали та не притискалися до тулуба. А позиції рук розучували переважно посередині залу і перед дзеркалом. Необхідно зазначити, що вправи на повторення позицій ніг та рук включалися у зміст підготовчої частини практично кожного уроку.

Перша частина експериментальної програми передбачала проведення комбінованих уроків фізичної культури, які поєднували елементи класичного танцю, гімнастики та ритміки. Це підвищувало моторну щільність занять, усувало їх одноманітність, сприяло кращому засвоєнню запропонованого навчального матеріалу.

Наступними на уроках з п'ятикласниками вивчалися народні танці: полька та шкільний вальс. Полька як засіб естетичного і морального виховання – це відомий, швидкий, жвавий чеський танець, який містить стрибки, підскоки, галоп, цікавим є для школярів і використовується у побуті. Він розкриває світ реально існуючої краси, що особливо важливо під час формування характерно-етичних цінностей підростаючого покоління, допомагає всебічному розвитку особистості дитини, вчить її знаходити в танці естетичну насолоду (Кушнерчук, 2012: 9; Мур, 2004: 10). Послідовне оволодіння учнями полькою здійснювалося за допомогою вивчення таких фігур, як перемінний крок з поворотом в парі, хлопки, галоп, перемінний крок з підскоком, полька в парі.

Порядок розучування фігур шкільного вальсу – «короля» танцю, був таким: балансе; балансе з поворотом (вліво і вправо); вальсова доріжка; поворот вальсу праворуч та вальс у парі. Вивчення елементів вальсу здійснювалося спочатку у повільному темпі, далі, у міру засвоєння, поступово темп прискорювався, зосереджуючи увагу дітей на плавності та легкості рухів. Усі композиції виконувалися у визначеній педагогом послідовності. Для підвищення інтересу учнів до уроків та їх урізноманітнення фігури танцю, що вивчалися, переставлялися місцями.

Алгоритм навчання ча-ча-ча – одного із латиноамериканських танців (Осадців, 2001: 13), визначав таку послідовність засвоєння танцювальних кроків: шассе, рука до руки, основний крок, нью-йорк, стоп поворот. Перші спроби виконання

рухів проводилися під рахунок учителя, потім під музичний акомпанемент і лише згодом – під повільну музику. Далі рахунок поступово пришвидшувався і учні поступово переходили до швидкого темпу.

Вивчення основних кроків джайву – іншого латиноамериканського танцю, включало опанування шассе, кроку назад та зміни місць. Лише після того, як основний рух був дітьми успішно засвоєний, додавалася наступна рухова дія. Освоєні танцювальні кроки виконувалися у різних варіантах послідовності. У разі невдалих спроб розв'язання танцювальних завдань учням вчасно надавалася моральна підтримка словом і фізична допомога у вигляді додаткових вправ, зміни умов їх виконання, переформовуванням пар тощо.

Зміст навчального матеріалу з аеробіки складався з урахуванням вікових особливостей п'ятикласників і передбачав вивчення нескладних основних елементів та базових кроків, а саме: приставний в сторону крок (step touch), відкритий крок (open step), схресний в сторону крок (grape wine), стрибки (jump), мах (kick), присідання (squat), випади (lunge) (Колесникова, 2005: 5; Кушнерчук, 2012: 9). Всі кроки і вправи пропонувалося виконувати в різних комбінаціях у поєднанні з переміщеннями, поворотами та рухами рук. Широка варіативність виконання елементів аеробіки та якісний музичний супровід, що добирався за участю школярів, сприяли досягненню високого емоційного фону занять.

Таким чином, реалізація змісту експериментальної програми, а, відповідно, й навчання танцювальним вправам здійснювалося у три етапи, а саме: репродуктивний, тренувальний і творчий.

На *репродуктивному* етапі учням надавалася інформація про історію певного танцю та його основні елементи. Окрім теоретичних знань, на цьому етапі школярі здобували ще й практичні уміння, виконували основні елементи танцю. Зокрема, використовувалися танцювальні кроки у заданому темпі та ритмі; вправи із заплущеними очима; вправи на рівновагу, перебуваючи на одній нозі з рухами рук, тулубом та вільною ногою; обертання тулуба, стоячи на одній і двох ногах; виконання завдань на різке припинення рухової дії за збереження пози за звуковими сигналами (свисток, оплески, підрахунок); складні рухові дії, розподілені на частини; координаційні вправи тощо.

Упродовж *тренувального* етапу вирішувалися завдання, пов'язані з можливостями п'ятикласників поєднувати танцювальні кроки

у зв'язки та композиції. Належна їх реалізація вимагала підвищення рівня фізичної і технічної підготовленості учнів, покращання їх психологічної стійкості. Удосконалення танцювальної майстерності передбачало участь школярів у змаганнях, показових виступах та конкурсах.

Зміст уроків фізичної культури на цьому етапі зумовлювався навчальним матеріалом попередніх занять і спрямовувався на удосконалення раніше вивчених вправ, а також розвиток фізичних якостей. Тут частіше використовувався індивідуальний та груповий метод організації діяльності учнів. Порівняно з попереднім етапом, на уроках зростали вимоги до якості виконання вправ, змінювались обсяг та інтенсивність навантажень, що вимагало від учнів належного рівня дисципліни і прояву самостійності.

На *творчому* етапі використання танцювальних вправ передбачало виявлення і розвиток кращих характеристик та якостей учнів. Індивідуалізація та диференціація навчання сприяли формуванню рухових умінь і навичок, підвищували мотивацію до систематичних занять, покращували сприйняття мистецтва, дозволяли правильно розподіляти фізичне навантаження рухів на м'язи. Тут широко використовувалася дитяча «композиційна» творчість, пов'язана зі створенням нових музично-пластичних композицій. Показниками творчості вважалися вдалий підбір рухів, їх поєднання, відповідність ритму та темпу жанру музики. Тісна співпраця учнів з вчителем та між собою дозволяла досягнути гарного контакту, взаєморозуміння та взаємодопомоги, що своєю чергою сприяло успіхам у навчанні і приносило позитивні результати.

Розробка проблеми використання танцювальних вправ на уроках фізичної культури з учнями п'ятих класів потребувала у тому числі й з'ясування його результатів – визначення стану фізичної підготовленості школярів, що зумовлює ефективність пропонуваної експериментальної програми.

Результати виконання рухових тестових завдань учнями п'ятих класів, які представлені у таблиці 1, показують, що учні контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп до початку експерименту мали низький і нижче середнього рівень фізичної підготовленості, а між показниками школярів ЕГ і КГ не виявлено істотних відмінностей ($P \leq 0,05$). При цьому відповідно до державних нормативів оцінки фізичної підготовленості школярів результати тестових випробувань у дівчат обох груп є дещо вищими, ніж у хлопців.

Як видно із зіставлення показників, представлених у таблиці 2, після проведення експери-

менту в учнів експериментальної групі суттєво покращились результати складання тесту, що інформує про загальну витривалість. Результати контрольних випробувань з бігу на 1000 м і 800 м наприкінці експерименту покращилися у хлопців і дівчат ЕГ відповідно на 7,99% ($P \leq 0,05$) і 11,35% ($P \geq 0,05$). Різниця в результатах бігу учнів контрольних та експериментальних груп склала у хлопців 3,4% і дівчат 1,8%. За показниками вказаного тесту, хлопці ЕГ суттєво перевершили своїх однолітків з КГ ($P < 0,001$).

Різняться також співвідношення показників учнів контрольної та експериментальної груп на користь останньої і за результатами виконання ними тесту з човникового бігу 4x9 м, який свідчить про сформованість спритності. Так, хлопці ЕГ покращили результати з цього тестового завдання на 12,45%, а дівчата на 7,1%. Результати хлопців з КГ підвищились на 1,8%, а у дівчат вони залишились без змін. Різниця в швидкості подолання дистанції між учнями КГ та ЕГ становить у хлопців 0,1 с ($P < 0,001$), а у дівчаток суттєвих змін не виявлено.

Аналіз результатів складання інших тестових завдань, що інформують про стан фізичної підготовленості школярів, показав, що суттєвих відмінностей ($P > 0,05$) між показниками в учнів КГ і ЕГ не спостерігається. Разом з тим показники складання тестів учнями експериментальної групи до і після проведення експерименту виявили тенденцію до покращання результатів за всіма руховими

завданнями. Так, суттєво змінилися результати стрибка у довжину з місця в учнів ЕГ. Як у хлопців, так і у дівчат результат цього випробування покращився на 20 см ($P < 0,05$).

Аналіз показників фізичної підготовленості учнів ЕГ до і після проведення експерименту показав, що найбільший приріст результатів у хлопців виявлено у тих тестових завданнях, що вимагають прояву спритності (човниковий біг 4x9 м), гнучкості (нахил тулуба вперед з положення сидячи), витривалості (біг на 1000/800 м). Результати складання хлопцями ЕГ інших тестів (окрім присідання на одній нозі, який залишився без змін) також засвідчили хоч і не значні, але позитивні зрушення. У дівчат експериментальної групи значні зміни на краще виявлено за результатами складання рухових тестів, пов'язаних з проявом пружкості (біг на 30 м), спритності (човниковий біг 4x9 м) та силових здібностей (піднімання тулуба в положення сидячи). Зафіксовано також вагоме зростання результатів у дівчат ЕГ у випробуванні, що вимагає прояву швидко-силових здібностей (стрибок у довжину з місця).

Співставлення результатів складання п'ятикласниками рухових тестів після проведення експерименту показало, що учні з експериментальної групи краще справилися з запропонованими завданнями порівняно з учнями контрольної групи. Найістотніші відмінності зафіксовано у результатах виконання тестів, пов'язаних з проявом спритності, гнучкості й витривалості, що пов'язуємо з

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості учнів ЕГ і КГ до початку експерименту

Види випробувань	Стать	КГ		ЕГ		t	P
		M_x	$\pm m$	M_x	$\pm m$		
Біг 1000 м, хв., с Біг 800 м, хв., с	Хл.	6,32	0,14	6,35	0,17	0,28	$P < 0,05$
	Дівч.	6,37	0,12	6,41	0,14	1,57	$P >$
Піднімання тулуба в положення сидячи з положення лежачи, к-ть разів	Хл.	29	1,07	27	2,4	0,57	$P >$
	Дівч.	23	1,50	21	2,92	0,22	$P >$
Стрибок у довжину з місця, см	Хл.	1,51	0,04	1,4	0,04	2,92	$P \leq 0,05$
	Дівч.	1,40	0,15	1,16	0,03	5,38	$P \leq 0,001$
Біг 30 м, с	Хл.	5,81	0,07	6,08	0,10	2,17	$P \leq 0,05$
	Дівч.	5,2	0,30	6,6	0,08	7,52	$P \leq 0,001$
Човниковий біг 4г	Хл.	11,7	0,15	11,9	0,11	4,85	$P \leq 0,001$
	Дівч.	11,2	0,09	12,8	0,16	8,59	$P \leq 0,05$
Нахил тулуба вперед з положення сидячи, см	Хл.	9	1,07	10	2,40	0,50	$P >$
	Дівч.	12	1,22	12	1,74	1,13	$P >$
Присід на правій нозі	Хл.	3	1,07	2	1,17	2,48	$P \leq 0,05$
	Дівч.	1	1,18	1	1,39	0,06	$P >$
Присід на лівій нозі	Хл.	2	1,20	2	1,48	3,38	$P \leq 0,001$
	Дівч.	1	1,18	1	1,11	0,86	$P >$

цілеспрямованим використанням танцювальних вправ. Адже рухова діяльність у танцях вимагає насамперед прояву спритності – фізичної якості, яка є інтегративним утворенням координаційних здібностей, що характеризують можливості школяра оптимально управляти параметрами діяльності у процесі складних рухових дій.

Результати виконання рухових тестових завдань показали, що завдяки впровадженню запропонованої програми в експериментальній групі число учнів з належним рівнем розвитку фізичної підготовленості більше, ніж у контрольній, тобто експериментальна програма сприяє удосконаленню навчально-виховного процесу і створює сприятливіші умови для максимального наближення школярів до цілей фізичного виховання.

Висновки. Танцювальні вправи є доступним й популярним видом рухової активності школярів, ефективним засобом всебічного й гармонійного розвитку сучасного покоління. Їх використання дозволяє успішно вирішувати завдання духовного й фізичного становлення особистості. Незважаючи на цінність та корисність танцювальних

вправ, їх педагогічні можливості ще недостатньо реалізуються у загальноосвітніх школах.

З метою удосконалення навчально-виховного процесу розроблено й апробовано експериментальну програму використання танцювальних вправ на уроках фізичної культури з учнями п'ятих класів, зміст якої включає класичний танець, польку, шкільний вальс, ча-ча-ча, джайв та базову аеробіка. Вихідним положеннями, що визначають реалізацію програми є усвідомлена й мотивована спільна діяльність усіх учасників навчально-виховного процесу; тематична побудова серій уроків, які дозволяють формувати рухові дії у процесі естетичного пізнання; поступове збагачення рухового досвіду учнів на основі елементів новизни; інтегрований підхід до навчання руховим діям і розвитку фізичних якостей; сприяння генералізації фізичних якостей, за якої виховання однієї якості супроводжується зростанням інших, що спеціально не розвивалися; забезпечення міжпредметних зв'язків.

Отримані в результаті педагогічного експерименту показники фізичної підготовленості учнів та їх кількісно-якісний аналіз доводять ефективність запропонованої програми щодо досягнення поставлених цілей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца. Первые три года обучения : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Лань, 2006. 240 с.
2. Безверхня Г. В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5–11-х класів : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. наук фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Умань, 2004. 23 с.
3. Егорова С. А., Шумакова Н. Ю. Хореография в помощь школьникам *Физическая культура в школе*. 2005. № 7. С. 25–29.
4. Євстигнєєва Н. І. Музыка як засіб саморегуляції. *Постметодика*. 2007. №2 (73). С. 37–40.
5. Колесникова С. В. Детская аэробика : Методика, базовые комплексы. Ростов Н/Д. : «Феникс», 2005. 157 с.
6. Кравець В. П. Формування комунікативної культури школярів: гендерний аспект. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка* Тернопіль : ТНПУ, 2006. Вип. 9. С. 3–13.
7. Кругляк О. Підготовленість майбутніх учителів фізичної культури та початкових класів до реалізації міжпредметних зв'язків у процесі фізичного виховання молодших школярів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХХІІІ. 2004. № 24. С. 31–40.
8. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. Киев : Олимпийская литература, 1999. 232 с.
9. Кушнерчук І. І. Танцювальні вправи на уроках фізичної культури як засіб різнобічного розвитку учнів. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 113 с.
10. Мур А. Бальные танцы. Москва : ООО «Изд-во АСТ», 2004. 319 с.
11. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи / Круцевич Т. Ю. та ін. Київ. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
12. Наумчук В. І. Технологія підготовки і проведення предметних ігрових уроків фізичної культури в загальноосвітніх школах України. Stan, perspektywy i rozwój ratownictwa, kultury fizycznej i sportu w XXI wieku: III Międzynarodowa Konferencja Naukowa. Bydgoszcz. Poland. 2015. Т. II. С. 337–354.
13. Осадців Т. П. Спортивні танці : навч. посіб. Львів : ЗУКУ, 2001. 340 с.
14. Ротерс Т. Ритм – домінуючий компонент взаємодії фізичного та естетичного виховання у процесі музично-ритмічних занять. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2002. № 2–3. С. 146–148.
15. Соляна О. Хореографічна культура у контексті реалізації загальної мистецької освіти. *Світ виховання*. Київ, 2007. № 2. С. 21–23.

REFERENCES

1. Bazarova N. P., Mey V. P. (2006). *Azbuka klassicheskogo tantsa. Pervyye tri goda obucheniya* [The alphabet of classical dance. First three years of study] Saint Petersburg, Russia : Lan. [in Russian].

2. Bezverkhnia H. V. (2004). *Motyvatsiia do zaniat fizychnoiu kulturoiu i sportom shkoliariv 5–11-kh klasiv* [Motivation to the classes of Physical Education of the pupils of the 5th-11th forms] [Abstract of the candidate's thesis. The Pavlo Tychyna state Teachers' Training University, Uman] [cited 2020 Mar 15]. Available from: http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/9847/1/bezverkhnya_g_v.PDF [in Ukrainian].
3. Egorova S. A., Shumakova N. Yu. (2005). Horeografiya v pomoshch shkolnikam [Choreography to help schoolchildren]. *Fizicheskaya kultura v shkole*. 7, 25-29. [in Russian].
4. Yevstyhnieieva N. I. (2007). Muzyka yak zasib samorehuliatcii [Music as a means of self-regulation]. *Postmetodyka*. 2 (73), 37-40. [cited 2020 Mar 15]. Available from: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-73.pdf> [in Ukrainian].
5. Kolesnikova S.V. (2005). *Detskaya aerobika : Metodika, bazovyye komplekxy* [Children's aerobics: Methods, basic complexes]. Rostov N/D, Russia : Feniks. [in Russian].
6. Kravets V. P. (2006). Formuvannia komunikatyvnoi kultury shkoliariv: hendernyi aspekt [Formation of communicative culture of schoolchildren: gender aspect]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Seriya : Pedahohika*. 9, 3–13. [in Ukrainian].
7. Kruhliak O. (2004). Pidhotovlenist maibutnykh uchyteliv fizychnoi kultury ta pochatkovykh klasiv do realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv u protsesi fizychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv [Preparedness of future teachers of physical education and elementary classes for the implementation of cross-curricular connections in the process of physical education of younger students]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 24, 31–40. [in Ukrainian].
8. Krutsevich T. Yu. (1999). *Metody issledovaniya individualnogo zdorovya detey i podrostkov v protsesse fizicheskogo vospitaniya* [Research methods of individual health of children and adolescents in the process of physical education]. Kiev, Ukraine : Olimpyskaya literatura. [in Russian].
9. Kushnerchuk I. I. (2012). *Tantsiuvalni vpravy na urokakh fizychnoi kultury yak zasib riznobichnogo rozvytku uchniv* [Dance exercises in physical education lessons as a means of versatile student development]. Ternopil, Ukraine : TNPU im. V. Hnatiuka. [in Ukrainian].
10. Mur A. (2004). *Balnyie tantsyi* [Ballroom dancing]. Moscow, Russia : OOO Izd-vo AST. [in Russ.].
11. Krutsevych T. Yu., Halenko L. A., & Silkova V. O. (2017). *Navchalna prohrama z fizychnoi kultury dlia zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv. 5–9 klasy* [Physical training curriculum for general education institutions. 5–9 classes]. Available from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
12. Naumchuk V. I. (2015). Tekhnolohiia pidhotovky i provedennia predmetnykh ihrovykh urokiv fizychnoi kultury v zahalnoosvitnykh shkolakh Ukrainy [Technology of preparation and training of subject game classes of physical culture at comprehensive schools of Ukraine.]. State, prospects and development of rescue, physical culture and sports in the XXI century, TCSET of the International Conference, Bydgoszcz, Poland. 2, 337-354. [cited 2020 Mar 15]. Available from: <http://www.rescue.byd.pl/userfiles/files/TOM%20II%20PROBLEMY%20KULTURY%20FIZYCZNEJ%20I%20SPORTU.pdf> [in Ukrainian].
13. Osadtsiv T. P. (2001). *Sportyvni tantsi* [Sport dances]. Lviv, Ukraine : ZUKU. [in Ukrainian].
14. Roters T. (2002). Rytm – dominuiuchyiy komponent vzaiemodii fizychnoho ta estetychnoho vykhovannia u protsesi muzychno-rytmichnykh zaniat [Rhythm – the dominant component of the interaction of physical and aesthetic education in the process of music-rhythmic lessons]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. 2-3, 146-148. [in Ukrainian].
15. Soliana O. (2007). Khoreorafichna kultura u konteksti realizatsii zahalnoi mystetskoii osvity [Choreographic culture in the context of realization of general art education]. *Svit vykhovannia*. 2, 21-23. [in Ukrainian].

УДК 341.221.4 : 378 (4-11)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/28.208690>

Iryna MYHOVYCH,

orcid.org/0000-0003-0060-5387

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Romanic and Germanic Philology
of Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobils'k, Luhansk region, Ukraine) irina.migovich@gmail.com*

POLAND'S HIGHER EDUCATION SYSTEM WITHIN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION

The article highlights key features of contemporary Poland's higher education system within the context of internationalization, which is viewed as the process of placing considerable emphases on international component of higher education system on all levels (primarily, on national and institutional levels). The research has been aimed to provide a brief overview of the economic situation in Poland that has allowed outlining of the main strengths and weaknesses in the key areas of the higher education, science and innovation system. As the result of the work a brief review of Poland's higher education and research systems within the context of internationalization process has been made with tentative orientations and actions to promote the internationalization of Polish science and innovation, mainstreaming internationalization in existing policies, programmes and institutions. As one of the working hypotheses the following statement has been outlined – the degree of the development of institutional policies for internationalization of national higher education institutions depends on the institutional culture of an institution, which in its turn is partly shaped by the influence of geographical location features – territorial boundaries with neighboring countries, as well as on the economic potential of the region of localization. Taking into account the concept of a common European higher education and research area for EU countries, the analysis has allowed to come to a conclusion that those higher education institutions that fully support the promotion of the international vector of their activities, both in the process of providing educational services and in research work, are highly competitive in the world of present-day higher education. As the result of reviewing a number of recommendations has been elaborated, which, upon consideration, might facilitate the circulation of foreign and national students (as well as internationalization at home to ensure that non-mobile students and staff will also benefit), secure adequate public investment to support the internationalization activities, and encourage public higher education institutions to put in place the necessary support mechanisms to increase their participation in international networks, including through better science-business links.

Key words: internationalization, higher education, research, Poland, international mobility, talent attraction.

Ірина МИГОВИЧ,

orcid.org/0000-0003-0060-5387

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) irina.migovich@gmail.com*

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

Стаття висвітлює основні особливості сучасної польської системи вищої освіти в контексті інтернаціоналізації, яка розглядається як процес приділення значної уваги міжнародному компоненту системи вищої освіти на всіх рівнях (насамперед на національному та інституційному рівнях) та як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального компонентів до мети, функцій чи процесу набуття вищої освіти. Дослідження має за мету надати короткий огляд економічної ситуації в Польській Республіці, який дав змогу окреслити ключові сильні та слабкі сторони у сфері вищої освіти, досліджень та інновацій. У процесі роботи було зроблено короткий огляд польської системи вищої освіти та досліджень у контексті інтернаціоналізації з орієнтованістю на процес інтернаціоналізації як маркер сприяння розвитку польської наукової та інноваційної сфер. Як робочу гіпотезу окреслено тезу щодо того, що ступінь розроблення інституціональної політики інтернаціоналізації національних закладів вищої освіти залежить від інституційної культури закладу, яка, у свою чергу, частково формується під впливом особливостей географічного положення – територіального межування із сусідніми країнами, а також щодо економічного потенціалу регіону локалізації. Враховуючи концепцію Європейського простору вищої освіти та суміжних для країн ЄС досліджень у галузі, аналіз дав змогу дійти висновку, що ті освітні установи, які підтримують інтеграцію міжнародного вектора діяльності в процесі надання освітніх послуг і здійснення дослідницької діяльності, є конкурентоспроможними на світовому ринку освітніх послуг. У результаті огляду було розроблено низку рекомендацій, які в разі запровадження можуть сприяти збільшенню показників мобільності іноземних і польських студентів (а також інтенсифікації «інтернаціоналізації вдома», яка априорі

гарантує, що немобільні студенти та співробітники також отримують переваги від процесу), забезпечити адекватне залучення державних інвестицій для підтримки діяльності з інтернаціоналізації та заохотити державні заклади вищої освіти створювати необхідні механізми підтримки з метою інтенсифікації їхньої участі в міжнародних мережах (консорціумах), зокрема, базуючись на ініціативі зв'язків між наукою та бізнесом.

Ключові слова: інтернаціоналізація, вища освіта, дослідження, Польща, міжнародна мобільність, залучення талантів.

Context of research. Poland is continuing its transition towards an open and globally competitive economy. It is aiming to reinforce its position on a European scale as a large and growing knowledge-based economy. An efficient higher education (HE) and science system is at the nexus of knowledge creation, education, innovation and economic growth. Despite past efforts to transform Poland's HE and science system, its performance and innovation outcomes remain sub-optimal. The government has therefore embarked on a new process of reform, the successful implementation of which is a prerequisite to achieving the country's goals. There are currently three guiding principles for the reform: 1) review the education and training of human capital and the career structures in Poland's HE and science sectors; 2) develop a lean legal framework for HE and research systems with a view to improve the institutional capacity for change, as well as strengthening autonomy and accountability; 3) ensure quality, relevance and critical mass in HE, science and innovation (Country Report Poland, 2017).

In February 2016, the Polish government adopted the Responsible Development Plan (*Morawiecki Plan*), a long-term economic development plan which identifies five major growth barriers for the Polish economy: – middle-income trap; – excessive reliance on external financing; – low innovative capacity of the economy; – demography; – weak institutions. The plan is elaborated in a more comprehensive Strategy for Responsible Development (*Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*) adopted in February 2017. This strategy identifies the economy's limited capacity to innovate as one of major growth barriers in Poland. It includes a number of measures to overcome barriers to innovation and to make it easier to do business (Education at a Glance, 2016). Since the country's development, based on knowledge and the increasing competence of society, has no chance of success without effective science and HE sectors, the Strategy for Responsible Development puts a strong focus on the need to develop the HE and science sector in line with the three pillars of the Strategy for Higher Education and Science (i.e. Strategy for excellence in science, modern higher education, business partnership, and social responsibility of science) announced in September 2016 by the deputy prime minister and minister for science and higher education, Jaroslaw Gowin. The so-called Gowin's

Strategy for Science and Higher Education consists of three pillars: *Constitution for Science* (changes in the HE system by the forthcoming Law 2.0), *Innovations for the economy*; *Science for You* (societal impact of research; National Congress of Science).

The first pillar of the Gowin's Strategy – *Constitution for Science* – proposes a comprehensive reform of the HE and science system (the so-called *Law 2.0*) aimed at making the HE system more efficient, closer to the needs of society and the economy, and unlocking the research potential of the Polish universities (Projekt założeń, 2016). According to the initial vision of Law 2.02, presented to the PSF panel by the Polish authorities, this law will introduce a new approach to managing the HE sector by making it more autonomous and less bureaucratic, able to promote scientific excellence, open for interdisciplinary research, and open to the world. Measures announced include the introduction of new formulae for financing HEIs; a new evaluation system for HEI activities; introduction of three types of HEIs – research universities, research and teaching universities and teaching universities – and industrial (“implementation”) doctorates.

Theoretical research basis. As a theoretical basis of the present study we name the works on the aspectual research on internationalization of higher education in European countries (P. Aghion, L. Akers, G. Boulton, F. Hunter, L. Howard, E. Egron-Polak, H. de Wit; Ya. Bolubash, M. Debych, V. Kremen, I. Myhovich, A. Rzhavska, O. Spivakovsky, M. Stepko, etc.). Analytical reports of international education-related organizations (UNESCO, OECD, etc.) also constitute a significant part of research in this area. Within Polish context we name research conducted by three teams of Polish researchers – the first team led by Prof. Marek Kwiek (Adam Mickiewicz University in Poznań); the second team supervised by Prof. Hubert Izdebski (University of Social Sciences and Humanities); the third team led by Dr. Arkadiusz Radwan (Allerhand Institute). However, further research is needed to address the question of forming the institutional vector of internationalization of Polish national higher education system in the context of the activities of national HEIs.

Thus, the overall **aim of the article** is to make an up-to-date review of Poland's higher education and research systems within the context of

internationalization process based on the incentive of Poland's government to develop a broad-based internationalization strategy for Poland that sets out clear orientations and actions to promote the internationalization of Polish science and innovation, mainstreaming internationalization in existing policies, programmes and institutions. Such strategy should facilitate the circulation of foreign and national students (as well as *internationalization at home* to ensure that non-mobile students and staff will also benefit), secure adequate public investment to support the internationalization activities, and encourage public HEIs to put in place the necessary support mechanisms to increase their participation in international networks, including through better science-business links.

Body of the paper. Poland's HE, science and innovation can become successful only if they are closely linked to and embedded in international knowledge networks. This is because access to new knowledge, technologies and know-how generated and developed outside national borders plays a crucial role in successful innovation. With only 0,4 % of global research in country, Poland risks being left on the periphery of the global knowledge exchange structure if it does not prioritize participation in international networks (Peer Review, 2017). Poland needs to compete with other countries to attract and retain knowledge-intensive investments and talents in an increasingly globalized world. In order to address the modern challenges whose scale and scope extend beyond national borders it also needs to actively participate in international agenda-setting and coordinated actions. Thus, the paper focuses on the analysis of the key indicators which highlight the internationalization of HE and science in Poland: *internationally excellent science, international mobility and talent attraction, international research collaboration*. These indicators reflect the international culture within higher education institutions and other public research organizations.

Internationally excellent science. In research and innovation Poland underperforms compared to the EU average. This is manifested in Horizon 2020, the key funding programme for internationally excellent research, where Poland is a net payer: Poland receives only 0,9 % out of all funds granted by Horizon 2020 but contributes 3,03 % to the overall budget (Education at a Glance, 2017). The balance is especially skewed with respect to the European Research Council which supports excellence in frontier research in all fields. At the same time Poland is the biggest beneficiary of the European Union. In 2015, mainly due to the role of European Structural and Investment Funds,

the total EU spending in Poland amounted to EUR 13,358 billion, while the total Polish contribution to the EU budget reached just EUR 3,718 billion.

The lack of excellent science is manifested in Poland's limited visibility in global higher education rankings. For example, in the Shanghai-ranking of the world's 500 leading universities, only two institutions are listed in the category 401 to 500: the Jagiellonian University with 10.3 out of 100 points, and the University of Warsaw with 15.4 points. Five universities and PROs (AGH University of Sciences, University of Warsaw, Warsaw University of Technology, Jagiellonian University, and the Polish Academy of Sciences) show positive growth in output and citation impact, with performance matching the world average, but 64 % of Poland's active researchers have only published with an affiliation within Poland and two-thirds of Polish researchers show no signs of mobility (Kamalski et al., 2017). Only 5 % of Poland's publications are among the top-10 % most cited publications worldwide, compared to the EU average of 10.6 % (Education at a Glance, 2017). This means that about 95 % of Poland's publications do not appear among the top most cited publications in the world. Poland's Government has recognized this gap and aims to improve this situation by moving the scientific Poland has also one of the largest percentages of single author publications globally (Kamalski et al., 2017).

International mobility and talent attraction. International mobility of highly skilled individuals, from students to scientists, is a major driver of knowledge circulation worldwide and boosts excellent research outputs, scientific impact and international research collaboration. The mobility of advanced human capital is one of the most important factors for successful insertion into the global knowledge exchange system. Boulton G. & Lucas C. show that countries with high percentages of sedentary researchers belong to the periphery of the global knowledge exchange structure and need to strive to become active partners in the global brain circulation system (Boulton, 2008). ERASMUS+ has given a major boost to the international mobility of Polish students and staff, with Poland performing above the EU average. During the period 1998–2014, over 155,000 Polish students participated in ERASMUS programmes, while about 68,000 ERASMUS students came to Poland. Poland is also among top EU countries which extensively utilizes mobility opportunities for academic teachers under the ERASMUS+. In the years 2013–2014 Poland sent more university staff and faculty abroad than any other EU country (Erasmus+ Programme Annual Report, 2014) and

ranked fifth in the list of countries hosting teachers. While mobility has grown, an imbalance remains, with outward mobility exceeding inward mobility.

Poland features high mobility of doctorate holders in contrast to the rest of the EU, where significant outflows of PhD holders are usually linked to a higher-quality research and innovation system (Germany and Denmark). Interviews showed that the international mobility of Polish doctorate holders indicates higher career instability. The government and institutions could further encourage the mobility of PhD graduates (either in another university in Poland or abroad) for a couple of years after PhD graduation before they can be hired in the same university from which they graduated (Education at a Glance, 2016). It is important to continue efforts to change the academic culture and also take measures that ensure that the outflows are at least partly offset by inflows of doctorate holders. Talent attraction of foreign students and researchers could help enhance Poland's HE system. Foreign-born individuals are a substantial source of high-quality research and innovation in many countries.

Strong progress has been made in terms of international student numbers which have increased rapidly from approximately 10,000 international students in 2006 to 57,000 in 2016, making up about 4 % of the student population. More than half the international students (34,000) are from Ukraine, 8 % from Belorussia and 3 % from India. The security situation and Poland's long-term marketing efforts have pushed up the number of Ukrainian students, which doubled from 2013–2014. At the same time, Poland has made only limited progress in attracting foreign-born doctoral candidates or individuals with doctoral degrees. At 1.7 % Poland also has the lowest share of non-EU doctoral candidates, which stands in stark contrast with the EU average of 25 % (Education at a Glance, 2017). In the OECD comparison, the share of foreign-born doctorate holders in Poland is very low. Poland had the lowest share out of all 28 countries (for which data is available), while two-thirds of the other 28 countries grew their shares during the same period.

However, investing in the science base will not necessarily improve international attractiveness if other barriers remain. These may range from barriers in the labor market after the completion of a degree (including in the academic career system, habilitation, etc.) to social, legal and cultural factors, and language and visa requirements. A cause of concern is xenophobia. For instance, *Perspektywy Education Foundation* refers to concerns about *ukrainization* of universities and xenophobic incidents in academic

centers. In 2016, Poland's Prosecutor General reported an increase in the number of racially motivated hate crimes in higher education (Peer Review, 2017). While the Committee of Rectors has appealed to tackle the hate crime issue in a systematic way, there must be a clear message from the government to condemn these attacks or other hate crimes. While official data from the Ministry of Internal Affairs shows a reduction in xenophobic incidents between 2015 and 2016 from 974 to 851, the government at all levels, the academic community and civil society should develop solutions supporting integration of international students and researchers into the HE and science system and Polish society, and actively fight xenophobia wherever it emerges.

International research collaboration. In international research collaboration, Poland's performance shows also room for improvement. According to the EC Collaboration index for all scientific publications and co-publications between 2000 and 2011, Poland reached the third lowest score in the European Union, only marginally above Lithuania and – by a wider margin – Croatia (Peer Review, 2017). Poland's international scientific co-publications per million inhabitants grew from 173.6 in 2010 to 254 in 2016, at the level of Latvia, and above Bulgaria and Romania, but clearly lagging behind the EU average of 463. Furthermore, the EC analysis shows that Poland is the worst performing country in the EU in terms of international scientific publications as a percentage of total publications in the country and has not made progress in this measure since 2007. Researchers with international experience tend to have a higher scientific impact and publish in more prestigious journals, while international co-publications are generally more often cited. OECD data suggests that with a few exceptions, the “stayers”, i.e. those academics who do not change their affiliations, are more likely to publish in lower prestige journals (Education at a Glance, 2016).

Internationalization strategy. The previous Government introduced a programme aimed at increasing the competitiveness of Polish universities in the international market (2015) backed up with EUR 57.5 million to improve the education provision for international students, and encourage universities to seek international accreditations and attract foreign researchers to Poland through the creation of both international doctoral programmes and post-doctoral fellowships. The current Government has made plans to establish a National Agency for Academic Exchange (*Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, NAWA*) which has become operational by January 2018. NAWA will be responsible for

the international cooperation system to develop a systemic solution to mobility to and from Poland including scholarships and grants and will support universities in their internationalization efforts. These plans are commendable and provide a basis for the general opening of Poland's HE, science and innovation system. However, care should be taken to avoid a too narrow focus in the underpinning strategy. A positive development is that Poland has developed a draft for the national ERA Roadmap and plans to have it accepted by the government after the presentation of the draft Law 2.0. This will bring Poland in line with the rest of the EU member states. Internationalization is an element that needs to be mainstreamed in all HE and science systems rather than a compartmentalized action on mobility (Peer Review, 2017). One of the challenges is to ensure that mobility and internationalization benefits all students and staff, the majority of whom do not take part in mobility schemes. In this respect, the new plans to attract foreign teachers is very welcome as they can help internationalize the curriculum. An overarching national agenda for internationalization could help move forward. In Germany, a broad-based national internationalization strategy, which covers higher education, science and innovation, provides a strategic and coordinated approach to international cooperation and linkages.

Conclusions. International knowledge flows are critical for Poland as access to new knowledge, technologies and know-how generated and developed outside national borders plays a key role in innovation. Poland needs to actively participate in international HE, research and innovation networks. This requires an open approach to internationalization and embedding and mainstreaming it in all parts and functions of the system. Important aspects in this respect are: the circulation of foreign and national students and researchers, *internationalization at home* ensuring that non-mobile students also reap the benefits, R&D investment by the government, domestic and international firms, and research performed in Poland by internationally-oriented HEIs and PROs and domestic and foreign firms. In addition, it requires preparing for the changing global landscape of HE and innovation, and the open innovation models of business firms, which create new opportunities and challenges.

In order to improve internationalization in higher education and science, the following measures can be tentatively suggested:

- develop a broad-based internationalization strategy for Poland that sets out orientations and actions to promote internationalization and is

mainstreamed in existing policies and programmes. Such a strategy should provide top-down strategic orientation, while respecting bottom-up activities that will need to support a thriving HE, science and innovation system;

- as part of the wider internationalization strategy, develop an explicit national strategy targeted at EU research and innovation, given the growing weight and influence of EU funding in Poland's development;

- as the European Research Area will develop into an internal market for knowledge over time, develop a national ERA Roadmap along a set of European-wide priorities. In doing so, Poland could benefit from experiences in other countries that are working hard to make their systems more absorptive and resilient. In Horizon 2020, and the ERC in particular, Poland could follow the example of other countries in establishing specific measures in order to broaden the number of applicants and support the successful grantees;

- consider embedding internationalisation in the HE, science and innovation system through a multipronged action: Ensure that international peer review and evaluations are used at all levels including the evaluation of scientific outcomes, that international experience is a merit in academic career progress, that international publication is prioritized, that multilateral networks of research are fostered and that research groups are launched and led by foreigners to a much larger extent than so far. Where appropriate, make English the standard language for teaching and research;

- in collaboration with institutions, continue to develop an open, excellent and attractive HE and science system. While attracting long-term faculty and degree-students from outside Poland is a long-term challenge linked with the ongoing improvement in the quality of the higher education system and economic development, there is significant short-term potential to expand faculty and student exchanges and attract both Polish background and foreign-born scholars and scientists to Poland. Building higher participation in international exchanges should be a priority for the higher education system, with support from the government potentially in the form of faculty grants, student bursaries or financial incentives for institutions. In order to make better use of universities' role in hosting foreign talent, provide good conditions and infrastructure to attract top foreign researchers and students. Examine the successful international recruitment strategies of European countries and top universities as well as their internal support systems and social media campaigns in order to enhance

Poland's position in international competition for talent;

– encourage institutions to develop a comprehensive internationalization plan including internationalization at home, ensuring benefits for all students and staff, not only those who are internationally mobile. Encourage ways to internationalize the curricula, develop global citizenship skills and ensure that enhanced student and staff mobility will bring more diversity into Polish classrooms. Institutions should also develop programmes to support international engagement at the institutional level across different fields, to overcome the imbalances in engagement across study fields;

– encourage and support HEIs to develop more robust administrative offices or centers to support internationalization. These centers could be jointly organized with a group of institutions and/or in collaboration with the local/regional authorities. These centers responsible for supporting faculty and students completing exchanges, including assistance to visitors in establishing themselves in the country and transitioning into the Polish education system as well as more substantial support for international research collaboration including H2020;

– mobilize the Polish participants in ERASMUS+ and the Marie Skłodowska-Curie Actions of HORIZON 2020 (where Poland is relatively successful in comparison with excellence funding) as a potentially valuable pool of change agents. As

the agents of change are often young, open-minded, flexible and internationally mobile individuals, the participants in the EU mobility programmes should be encouraged to continue to share experiences with like-minded people from other parts of Europe or the rest of the world;

– in collaboration with the national authorities, HEIs and stakeholders, develop broad policies to internationalize Poland's labor market and education system. Facilitate the integration of international students and employees into the education and labor market. Improve the recognition of foreign diplomas and increase flexibility in employment contracts to enable recruitment from abroad. Continue and enhance talent attraction programmes. Develop a process to expedite the procedure for acquisition of visa and work contracts for foreign nationals who join the HE and science sector. Allow international students to work part time to facilitate their transition to the workforce and relax immigration policies to encourage international students to remain in Poland. Consider relaxing the Polish language policy requirements in education, science and labor market programmes;

– develop active measures in collaboration with the academic community and civil society to support integration of international students and researchers into the HE and science system and Polish society and address discrimination and xenophobia wherever it emerges.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Boulton G., Lucas C. What Are Universities For? LERU : League of European Research Universities, 2008. 19 p.
2. Country Report Poland 2017. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Central Bank and the Eurogroup. Brussels : European Commission, 2017. 50 p. URL: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017-european-semester-country-report-poland-en.pdf> (дата звернення: 01.04.2020).
3. Education at a Glance 2016: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris, 2016. 508 p. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en> (дата звернення: 14.06.2020).
4. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris, 2017. 456 p. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en> (дата звернення: 14.07.2020).
5. Erasmus+ Programme Annual Report 2014. European Commission : Directorate-General for Education and Culture, 2015. 57 p. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-annual-report-2014_en (дата звернення: 02.04.2020).
6. Kamalski J., Plume A. Comparative Benchmarking of European and US Research Collaboration and Researcher Mobility. Elsevier : World of Research, 2017. 178 p.
7. Myhovich I. Internationalization as the factor of influence as to the transformation of systems of higher education in the countries of Eastern Europe. Visnyk of Luhansk Taras Shevchenko National University. *Pedagogical Sciences*. 2017. No 8 (313) [in Ukrainian].
8. Projekt założeń do ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym [Draft guidelines for the Higher Education Act] / M. Kwiek et al. Poznań : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2016. 13 p.
9. Peer Review of the Polish Research and Innovation System. Horizon 2020 Policy Support Facility. Background Report / J. Walendowski et al. European Commission : Directorate-General for Research and Innovation, 2017. 111 p.

REFERENCES

1. Boulton, G., Lucas, C. (2008). What Are Universities For? LERU : League of European Research Universities. 19 p.
2. Country Report Poland 2017. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Central Bank and the Eurogroup. Brussels : European Commission, 2017. 50 p. URL: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017-european-semester-country-report-poland-en.pdf> [in English].

-
3. Education at a Glance 2016: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris, 2016. 508 p. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en> [in English].
 4. Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing. Paris, 2017. 456 p. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en> [in English].
 5. Erasmus+ Programme Annual Report 2014. European Commission : Directorate-General for Education and Culture, 2015. 57 p. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-annual-report-2014_en [in English].
 6. Kamalski, J., Plume, A. (2017). Comparative Benchmarking of European and US Research Collaboration and Researcher Mobility. Elsevier : World of Research. 178 p.
 7. Myhovych, I. (2017). Internationalization as the factor of influence as to the transformation of systems of higher education in the countries of Eastern Europe. *Visnyk of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*. No 8 (313).
 8. Projekt założeń do ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym [Draft guidelines for the Higher Education Act] / M. Kwiek et al. (2016). Poznań : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. 13 p.
 9. Peer Review of the Polish Research and Innovation System. Horizon 2020 Policy Support Facility. Background Report / J. Walendowski et al. (2017). European Commission : Directorate-General for Research and Innovation. 111 p.

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Оксана ДУБРОВА. Монопредикативні поліпропозитивні семантико-синтаксичні структури в українській та англійській мовах.....	4
Наталія ЄМЕЦЬ. Тематична лінія <i>самопізнання</i> в концептуальному просторі ЕГО американської жіночої «сповідальної поезії».....	12
Ірина ЗАПУХЛЯК. Структурні особливості адverbіальних фразеологізмів з компонентом на позначення неживої природи в англійській та українській мовах.....	17
Олена КАРАСЬ. Мовленнєва культура – основа розвитку і становлення української мовної особистості.....	25
Юлія КОВАЛЬЧУК. Інтерпретація літературних джерел в оповіданні «Аскольдова могила» збірки «Легенди старокиївські» Наталени Королеви.....	32
Лариса КОВБАСЮК. Функціонування англійських вигуків в німецькомовних смс- та WhatsApp-повідомленнях.....	37
Тетяна КОРОПАТНИЦЬКА. Натуроморфна когнітивна модель порівняння.....	43
Катерина КОРОТИЧ. Особливості функціонування конфесійних слів та висловів в українській пресі 1917–1945 років.....	49
Зоряна КУНЬЧ. Античні крилаті вислови як соціопсихолінгвістичні індикатори в мовленні дипломата.....	54
Ольга ЛІСОВСЬКА. Ренесансна модель особистості у творчості Станіслава Оріховського.....	60
Вікторія МАРЧЕНКО. Формування «літературної казки» у творчості Л. С. Петрушевської.....	67
Світлана МАТВЄЄВА. Лінгвістична реконструкція когнітивних структур у термінознаках.....	72
Оксана МИКИТЮК, Марта МИКИТЮК. Українська мова крізь оптику міжнародного журналу.....	79

ПЕДАГОГІКА

Андріана ЗУБРИК. Інтерактивні методи і прийоми навчання англійської мови учнів початкових класів.....	87
Володимир ЗЮЗЬ, Валентина БАЛУХТІНА. Тайм-менеджмент як фактор адаптації студентів до дистанційного навчання у ЗВО в період надзвичайної ситуації.....	93
Наталія ІВАХНО. Теоретичні засади шкільного вивчення топонімів у літературному тексті: система компетенцій.....	99
Наталія ІГНАТЕНКО, Оксана КОВТУН. Навчально-розвивальний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у науковій концепції А. Горемичкіна.....	104
Наталія ІЛІНЦЬКА. Концептуальні засади диференціації навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	109
Олена ІЛЬЧЕНКО. Медіаграмотність в освітньо-професійній програмі підготовки здобувачів вищої освіти.....	113
Олена ІОНОВА. Питання естетичного виховання особистості у вальдорфській школі.....	120
Наталія КАБУСЬ. Технологія соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп.....	126
Любов КАНШЕВСЬКА. Аналіз феномена «толерантність» в гуманітарних науках.....	132
Людмила КОВАЛЬ. Нове педагогічне мислення магістрів початкової освіти в контексті євроінтеграційних процесів.....	137
Олена КОЗЬМЕНКО. Історичні аспекти підготовки успішної людини в США.....	144

Юлія КОЛОДІЙЧУК, Аліна СЕМЕНКОВА. Роль соціального підприємництва у вирішенні соціально-економічних проблем вразливих категорій населення.....	151
Yuliia KOROSHYNSKA. Determination of criteria, indicators and levels of formation of professional identity of future physical therapy, ergotherapy.....	156
Ганна КОРІННА, Олена ГОНЧАРЕНКО. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах гендерного підходу	161
Роман КОРСАК, Марія КАШКА. Проблеми покращення стратегічної діяльності підприємств готельно-ресторанного бізнесу в Україні.....	167
Сергій КОСТІВ, Василь ЯГУПОВ. Педагогічне моделювання розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки.....	172
Ольга КРАСНИЦЬКА. Лідерство та риторика у професійній діяльності офіцера.....	181
Алла КРАСУЛЯ, Владислав КРАВЧЕНКО. Формування навички дигітального читання у студентів-перекладачів.....	188
Мирослав КРИШТАНОВИЧ, Ірина КОЗЛОВСЬКА, Ірина МИСЬКІВ, Лариса ДЖУЛАЙ. Педагогічні умови інтеграції компонентів професійної діяльності вчителя фізики.....	195
Алла КРОХМАЛЬ. Розвиток професійного самовдосконалення у студентів-філологів за допомогою інформаційних технологій	202
Олена КУЛИК. Якісний зміст посібників для здобувачів вищої освіти в контексті ключових підходів до навчання.....	207
Анжеліка КУРЧАТОВА. Вплив міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку.....	214
Катерина КУШНІР, Тетяна РАСТРУБА. Креативна педагогіка в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.....	219
Анна ЛЕВИЦЬКА. Формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії як педагогічна проблема.....	226
Людмила ЛІСУНОВА. Українська народна картина як засіб формування естетичного сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	232
Олена ЛІТІЧЕНКО. Теоретичні аспекти виховання культури праці в дітей дошкільного віку.....	238
Світлана ЛУПАРЕНКО. Зміст, форми й методи розвитку підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти.....	243
Євгенія ЛУЦЕНКО. Спрямованість змісту фахових дисциплін на підготовку майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності.....	248
Галина ЛЯЛЮК. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на початку ХХ ст.....	253
Олена МАМОНОВА, Олена ВОЛК. Особливості викладання іноземної мови курсантам ЗВО МВС України (з досвіду роботи).....	260
Анатолій МАРТИНЮК. Становлення художнього світогляду та педагогічних поглядів академіка А. Т. Авдієвського.....	266
Ірина МАШТАЛЕР, Олена СОПОТНИЦЬКА. Удосконалення фізичної підготовленості п'ятикласників на уроках фізичної культури засобами танцювальних вправ.....	270
Iryna MYNOVYCH. Poland's higher education system within the context of internationalization.....	278

CONTENTS

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Oksana DUBROVA. Monopredicative polypropositional semantic syntactic structures in Ukrainian and English languages.....	4
Natalia YEMETS. <i>Self-reflection</i> theme-line in conceptual EGO space of American female “confessional poetry”.....	12
Iryna ZAPUKHLYAK. Structural peculiarities of adverbial idioms with the component denoting inorganic matter in the English and Ukrainian languages.....	17
Olena KARAS. Speech culture: the basis of development and establishment of the Ukrainian language personality.....	25
Yulia KOVALCHUK. Interpretation of literary sources in “Askold’s Grave” from the collection “Legends of Old Kiev” by Natalena Koroleva.....	32
Larysa KOVBASYUK. Functions of English interjections in German SMS- and WhatsApp-messaging.....	37
Tetiana KOROPATNITSKA. Nature-morphic cognitive model of comparison.....	43
Kateryna KOROTYCH. Peculiarities of functioning of confessional words and expressions in the Ukrainian press 1917–1945.....	49
Zoriana KUNCH. Ancient idiomatic phrases as socio-psycholinguistic indicators in diplomat’s speech.....	54
Olha LISOVSKA. The renaissance model of personality in the creativity of Stanislav Orikhovskiy.....	60
Viktoriia MARCHENKO. Formation of “literary fairy tales” in creative work of L. S. Petrushevska.....	67
Svitlana MATVIEIEVA. Linguistic reconstruction of cognitive structures in terms.....	72
Oksana MYKYTYUK, Marta MYKYTYUK. Ukrainian language through the perception of international journal.....	79

PEDAGOGY

Andriana ZUBRYK. Interactive methods and techniques of teaching English for junior pupils.....	87
Volodymir ZYUZ, Valentina BALUKHTINA. Time-management as a factor of advancing students to distance learning at higher education institutions during the period of emergencies.....	93
Nataliia IVAKHNO. The theoretical principles of school study of toponyms in the literary text: the system of competences.....	99
Nataliia IHNATENKO, Oksana KOVTUN. The educational and development potential of information and communication technologies in the scientific concept of A. Horemchkin.....	104
Nataliia ILINITSKA. Conceptual principles of education differentiation of the future music art teachers.....	109
Olena ILCHENKO. Media literacy in the educational and professional training program for higher education applicants.....	113
Olena IONOVA. The problem of aesthetic education of personality in Waldorf school.....	120
Natalia KABUS. Technology of social and pedagogical activity for sustainable development of social groups.....	126
Liubov KANISHEVSKA. Analysis of the phenomenon “tolerance” in the humanities.....	132
Liudmyla KOVAL. New pedagogical thinking of masters of primary education in the context of European integration processes.....	137
Olena KOZMENKO. Historical aspects of successful person’s training in the USA.....	144
Yuliia KOLODIYCHYK, Alina SEMENKOVA. The role of social entrepreneurship in resolution socio-economic problems of vulnerable population categories.....	151
Yuliia KOPOCHYNSKA. Determination of criteria, indicators and levels of formation of professional identity of future physical therapy, ergotherapy.....	156

Hanna KORINNA, Olena HONCHARENKO. Preparation of future social workers for professional activities on the basis of gender approach.....	161
Roman KORSACK, Maria KASHKA. The problems of improving strategic activity of hotel and restaurant business enterprises in Ukraine.....	167
Serhii KOSTIV, Vasyl YAGUPOV. Future military management professionals psychophysical endurance development pedagogical modelling at the stage of operational and tactical training.....	172
Olha KRASNYTSKA. Leadership and rhetoric in the officer's professional activity.....	181
Alla KRASULIA, Vladyslav KRAVCHENKO. Developing translation students' digital reading skills.....	188
Myroslav KRYSTANOVYCH, Iryna KOZLOVSKA, Iryna MYSKIV, Larysa DZHULAY. Pedagogical conditions for physics teacher's professional activity components integration.....	195
Alla KROKHMAL. Development of professional self-improvement of philology students by means of information technologies.....	202
Olena KULYK. Quality content of manuals for higher education applicants in the context of key approaches to learning.....	207
Angelika KURCHATOVA. The influence of interpersonal relationships in senior preschoolers on personal behavior.....	214
Kateryna KUSHNIR, Tetiana RASTRUBA. Creative pedagogy in the context of the professional training of future music art teachers.....	219
Anna LEVYTSKA. Forming the ready for future doctors for intercultural interaction as a pedagogical problem.....	226
Lyudmila LISUNOVA. The Ukrainian national picture as a means of forming the aesthetic acceptance of future teachers of the art.....	232
Olena LITICHENKO. Theoretical aspects of education of work culture in preschool children.....	238
Svitlana LUPARENKO. The content, forms and methods of development of students' entrepreneurial competence in higher educational institutions.....	243
Yevheniia LUTSENKO. Orientation of content of professional disciplines to preparation of future managers for realization of the facilitator function in professional activity.....	248
Halyna LIALIUK. Trustee and educational activities of institutional establishments in the beginning of the 20 th century.....	253
Olena MAMONOVA, Olena VOLIK. Foreign language teaching peculiarities for cadets of EHE MIA of Ukraine (from the experience).....	260
Anatolii MARTYNIUK. Academic A. Avdiievskyi's formation of the artistic outlook and pedagogical views.....	266
Iryna MASHTALER, Olena SOPOTNYTSKA. Improvement of physical fitness of fifth graders at physical education lessons by means of dance exercises.....	270
Iryna MYHOVYCH. Poland's higher education system within the context of internationalization.....	278

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 28. ТОМ 2
ISSUE 28. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 28.04.2020 р. Підписано до друку 22.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 33,71. Зам. № 0620/169. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.