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 29. ТОМ 1
ISSUE 29. VOLUME 1

Видавничий дім «Гельветика»
2020

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 18.06.2020 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. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 29. Том 1. – 296 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); **Ґжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Грищенко 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); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря 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); **Стецик 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); **Тельвак 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.** – кадидат 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).

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

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

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

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

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

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2020

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 8 from 18.06.2020)

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 29. Volume 1. – 296 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. Dushniy** – 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 (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. Matskiv** – 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 Phолology, 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. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevska** – 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. Stashevskyi** – 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 Banska 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 Phylosophy, 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.aphn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.
Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

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

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

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 811.111'27:811.161.2'27
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209271

Viktoriia AHIEIEVA,
orcid.org/0000-0001-5243-3623
PhD in Philology,
Senior Teacher at the English Theory and Practice of Translation Department
of Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) missis.ageeva@gmail.com

TYPES OF INTERFERENCE AS THE MANIFESTATION OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN TRANSLATION

The article is dedicated to the problem of types of interference as the manifestation of cross-cultural communication and translation. Interference as a language phenomenon arises in the process of translation and plays an important role if we deal with the English and the Ukrainian languages (especially when translating texts to/from these languages). The above-mentioned languages are quite different in their structure, morphological features and characteristics. In the process of translation texts from English into Ukrainian and from Ukrainian into English, the translator faces certain difficulties. It is through this fact that we talk about such a language phenomenon as interference. Researchers distinguish several types of interference, for example, by the method of influencing the language, it may be hidden or not hidden. By the origin we distinguish the interference internal and external. Classification of types of interference also depends on a specific set of linguistic indicators. Depending on this, types of interference are divided into several types: phonetic, lexical, grammatical and orthographic. Interference of phonetic type is usually combined with phonological errors. That is why this type of interference is often called phonological. The lexical type of interference is observed in translation, provided the penetration of the vocabulary of one language system into the vocabulary of another language system. Grammatical interference in the process of translation is observed in the case of violation of using words in a sentence, using passive state of a verb (widespread in English, but absent in the Ukrainian language), usage or omission of pronouns, etc. When transferring the rules of the writing from one language to another one, we talk about the presence of orthographic interference in translation. A clear example of spelling interference is transliteration. In addition to the above mentioned types of interference we distinguish semantic, morphological and stylistic interference. To facilitate the work of translation in contact with interference we use methods such as generalization, replacement, paraphrase and omission.

Key words: *translation process, interference, phonetic interference, lexical interference, grammatical interference, orthographic interference.*

Вікторія АГЄЄВА,
orcid.org/0000-0001-5243-3623
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) missis.ageeva@gmail.com

ТИПИ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ЯК ПРОЯВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПЕРЕКЛАДІ

Статтю присвячено проблемі типів інтерференції як прояву міжкультурної комунікації в процесі перекладу. Інтерференція як мовне явище виникає в процесі перекладу та відіграє важливу роль, якщо ми маємо справу з англійською та українською мовами (особливо коли перекладаємо тексти з/на ці мови). Вищезазначені мови є досить різними за своєю структурою і морфологічними ознаками та характеристиками. У процесі перекладу текстів з англійської мови на українську та з української мови на англійську перекладач стикається з певними труднощами. Саме через цей факт ми говоримо про таке мовне явище, як інтерференція. Дослідники виділяють декілька типів інтерференції, наприклад, за способом впливу на мову вона може бути прихована та неприхована. За походженням виокремлюють інтерференцію внутрішню та зовнішню. Класифікація типів інтерференції також залежить від певного набору лінгвістичних показників. У залежності від цього інтерференцію поділяють на декілька типів: фонетичну, лексичну, граматичну та орфографічну. Фонетичний тип інтерференції зазвичай поєднують із помилками фонологічного характеру. Саме тому цей тип інтерференції часто називають фонологічною. Лексичний тип інтерференції в перекладі спостерігається за умови проникнення словникового складу

однієї мовної системи у словниковий склад іншої мовної системи. Граматична інтерференція в процесі перекладу спостерігається в разі порушення порядку слів у реченні, використання пасивного стану дієслова (широко розповсюдженого в англійській мові, проте відсутнього в українській мові), використання або опущення займенників тощо. У разі перенесення правил письма з однієї мови в іншу ми говоримо про наявність орфографічної інтерференції в перекладі. Яскравим прикладом орфографічної інтерференції є транслітерація. Окрім вищезазначених типів інтерференції, виокремлюють також інтерференцію семантичну, морфологічну та стилістичну. Для полегшення роботи перекладачі, стикаючись з інтерференцією, використовують такі методи, як генералізація, переклад з використанням заміни, перефраз та опущення.

Ключові слова: *процес перекладу, інтерференція, фонетична інтерференція, лексична інтерференція, граматична інтерференція, орфографічна інтерференція.*

Introduction. Researching English and Ukrainian languages in the aspect of translation, we observe the process called *interference* which takes the leading positions nowadays. A lot of researches connected with interference are dedicated to the problem of orthographic and other types of interference and their influence on the process of translation. During the XX century this language phenomenon was considered to have the negative influence not only on the process of translation, but also on the language itself. Nowadays this point of view isn't proved. For that reason scholars changed their attitude to this language phenomenon and they even proved that interference in general may have positive characteristics. Among these positive characteristics they single out the influence on human memory and specific language skills.

The following types of interference are singled out by scholars nowadays: (1) according to the origin (it may be external and internal); (2) according to the character of specific language skills transferred from mother tongue (that is direct or indirect); (3) according to the manner of influence (hidden and not hidden); and (4) according to the linguistic nature (phonetic, lexical, grammatical and orthographic) (Alimov, 2005: 164). The latest types of interference are the object of our research because any type of it may cause difficulties in translation and even have a kind of influence on this process. The main goal and the specific tasks of the article are defined by the fact that in the process of cross-cultural communication we have to deal with translation, which in its turn causes the necessity of using interference in its different variations. The task of the article is to show what phonetic, lexical, grammatical, and orthographic types of interference are, and also the way they can influence translation process.

Analysis of the latest research into this problem proved that the problem of interference was studied by many scholars. Most of their works were dedicated to the problem of cross lingual interference as a part of translation process. Among the most famous scientists we may easily single out Einar Haugen, Viacheslav Karaban, Stanislav Semchynskyi, Yurii Zhluktenko, Uriel Weinreich and others. The aspects of their researches were connected with the negative influence of interference. The above mentioned scientists stated about spoiling effect on target language text and pointed the prevention from learning languages. Cross-lingual interference is impossible without speech. And our speech, in its turn, has different character and contains various levels of speech processes. When we talk about interference shown in translation we first of all talk about the meaning of a word and its external form. According to this, scholars, especially I. Serakovska, state that interference is a kind of negative transfer from source language text into target language text words with formal correlation and not full coincidence, and lexemes with full semantic coincidence. Manifestation of interference is shown through phonetics, grammar and wordstock. Interference is based on the tendency to extension of internationality in modern language parallels of the European languages. The above stated tendency shows that new borrowings (barbarisms and foreignisms) are adopted into language without taking into consideration specific rules of the target language. And in this case we have the full right to talk about extra linguistic cases of preserving foreign sounds and forms (Bartell, 2003: 37). Some scholars denote that in the process of translation orthographic interference, for example, may be combined with graphic interference as the both: (1) may be singled out in writing; (2) transfer rules of writing from source language text into target language text; (3) cause spelling mistakes.

Main material. Communication as a general phenomenon is the process of the message transmission consisting of the three parts – the sender of the message, the message itself and the recipient of the message. In other words, it is the process of exchanging ideas, information etc. between two or more people. Communication has always been an important need of all societies and it is still an integral part of our life. It may occur between people of the same culture (and language) and of different cultures (and languages). The latter means the transmission of information through cross-cultural communication and the difficulties we face in it. It's not only cultural specific

expressions but also facial expressions, gestures with universal and different meaning in different cultures etc.

When we talk about cross-cultural communication, we definitely face challenges. In this case for effective communication strategy we need understanding that the sender of a message and the receiver are the representatives of different cultures and backgrounds. Without getting into cultures and sub-cultures, it is perhaps the most important for people to realize that a basic understanding of cultural diversity is the key to effective cross-cultural communications (Bell, 1991: 386).

Modern researches of language prove that representatives of various cultures look at the same phenomena differently, as well as perceive them differently. Therefore, a translator faces a task not only to transfer lexical units from one language to another, but also to consider cultural aspects of language and communication in the course of the work, that is, in the process of translation. The translation as a language science plays an important role in society as exactly due to it, important political and economic agreements are signed. There is also a distribution of religious and social trends and exercises occurring due to translation. Exactly thanks to translation we can get acquainted with the most modern researches of the European scientists in various fields of scientific researches and they become accessible for reading. The same may be mentioned about works of modern European writers.

As for the features of cross-cultural communication, they are based on the principles that the social experience is passed on and acquired in the course of communication. Language and the so-called paralinguistic in the system of information in which certain social values are assigned play a special role in cross-cultural communication. In the course of cross-cultural communication cooperation happens between subjects which have certain similarities and distinctions. From this aspect translation takes a leading role. It requires concentration around such concepts as value, requirements and institutions of the native speaker formed under the influence of culture. Namely, we can talk about that for successful communication between representatives of various cultures. A translator has to realize what the most valuable for one native speaker is (and it is necessary to consider this while translating) and to define what valuable for the representative of another culture is, and also to consider it when translating (Semchynskyi, 1974: 164).

In everyday life individuals, representatives of different cultures do not analyze the elements entering their cultural activity as we all live on the principle of stereotypes. But what is stereotype in cross-cultural communication? Stereotype may be understood as group characteristics to individuals singled out on the basis of cultural membership. The term *stereotype* may be used when we talk about *typical* member of a culture. But this term cannot be used for particular individual as we all are completely different. Stereotypes have a way of potentially devaluing people from other cultures. The latter allows the individual to be guided quietly in the situations which are not demanding acceptance of crucial decisions. However, the stereotype also plays a negative role because it prevents us from estimating independently and objectively arising contradictions in the process of public relations. Therefore, the translator in the course of cross-cultural communication cannot lean on behavior stereotypes as the specified stereotypes to differ because of our belonging to different cultures.

As for the role of translation in the process of communication, it performs several functions. It is the function of breaking misunderstanding among representatives of different cultures. Then it is the communicative function as a translation process is the transmission of information first of all. And the third function is the comparison and the correlation of language units.

As for translation functions in cross-cultural communication, it is, first of all, the function of overcoming misunderstanding between representatives of different languages and representatives of various cultures. It is, of course, the communicative function as in translation process there is a transfer of a certain information and also function of comparison and correlation of language systems. In cross-cultural communication we carry to a separate translation function intermediary or as it is still called *transport* function, when process of communication happens between representatives of different cultures, but at the same time one of speakers is not a native speaker of a language he uses (Finkel, 2007: 93a).

V. Alimov in his work *Interference and Translation* points out the next types of interference: phonetic interference, orthographic interference, grammatical interference, and lexical interference. Except these types of interference, he also mentions semantic interference, stylistic interference, and interference within language. Phonetic interference is observed when we make mistakes of phonological character where we change sound form and meaning, and these mistakes may lead to disturbing communication act. According to this phonetic interference is sometimes called phonological interference. The examples of phonetic interference may be observed in such

words as *childhood* or *development* where we may find issues connected with the stress. He points out that translators facing interference have to use specific translation strategies, such as generalization, the strategy of translation by a more specific term, the strategy of translation by cultural substitution, translation by paraphrase and the strategy of translation by omission with the aim to overcome structural differences caused by this interference.

Graphic or orthographic interference happens in writing where we make transference of spelling rules from source language text into target language text. This causes orthographic mistakes and graphic incongruity. For example, personal pronoun *I* in the English language is written with the help of a capital letter, and this may cause a mistake when translator in the Ukrainian language writes *Я* also with the help of a capital letter.

The main peculiarity of the phonetic interference is that it concerns the manner the listener or the speaker gets and produces or reproduces the sounds of one language in terms of another. Phonetic interference may occur due to four factors. The first factor is properly phonic. This includes differences in the stocks of phonemes of the languages in contact, in the componential analysis, and in the distributional patterns of their phonemes. The second factor is extra-phonic factors. This type of factor is aimed to avoid a particularly undesirable homophony. The third factor is extra-linguistic factor. It is connected with the motivations to achieve intelligible, acceptable or native-like speech present in a definite speech situation or in the general socio-cultural setting where the language contact takes place. The fourth factor is connected with erratic cases of phonetic interference which is similar to the unaccountable kind of slips of the tongue that the unilingual speaker makes.

Orthographic interference is based on the tendency to extension of internationality in modern language parallels of the European languages. The above stated tendency shows that new borrowings (barbarisms and foreignisms) are adopted into language without taking into consideration phonetic or orthographic rules of the target language. And in this case we have the full right to talk about extra linguistic cases of preserving foreign sounds and forms (Finkel, 2007: 95b). Some scholars denote that orthographic interference may be combined with graphic interference as the both: (1) may be singled out in writing; (2) transfer rules of writing from source language text into target language text; and (3) cause spelling mistakes.

The phonetic interference is shown in change of the place of an accent in some foreign words under the influence of the native language, for example: magazine, industry, collegue; and also in pronunciation of letters not pronounced in English: whistle, sword. Also cases of the so-called wrong accent of words are widespread in the English language. It concerns those words where the accent falls on the first syllable if it is nouns and on the second syllable if it is verbs: suspect – suspect. The phonetic interference takes place when distinctive sign, characteristic of the phonetic system of one language, is absent in another one. As for the main types of the phonetic interference, they are: wrong accent; omission of sounds which do not exist in Ukrainian; pronunciation of sounds which by rules of the English phonetics have to fall; wrong reading combinations of letters; others altered manifestations in language phonetics which not only distort the correct sounding of language, but also add over time to its lexemes of uncharacteristic sounds, has result of formation of words with negative impact on purity of language and its originality.

Lexical interference is observed when we define intervention of word-stock of one language system into another one, and it may lead to literalisms. As an example of lexical interference we may define the word *magazine* which is rendered into Ukrainian as *журнал* but not as *газета*.

Except the above mentioned types of interference, we may also observe several more types of this language phenomenon. Among them are: semantic interference, morphological interference, stylistic interference and spelling interference. As for semantic interference it is defined while intervention of elements of one language system into another one on the semantic level. As an example we can give the following sentence: "Забронюйте, будь ласка, номер у готелі," where a translator may use the word *number* instead of *room*.

Morphological interference is observed when we find peculiar grammatical forms and constructions. For example, when we use not appropriate prepositions in source language and target language texts. It happens due to the influence of mother tongue and morphological differences in languages under comparison. Another example of morphological interference is the usage of verbal phrases of the English language consisting of more than two words and their equivalents in Ukrainian consisting of only one word. And of course this may influence the process of translation as a translator may use a wrong word or a phrase.

And finally stylistic interference may be observed while influence of a style of one language on a style of another language. That's the case when a translator uses jargonisms or slang words to render lexical units belonging to the neutral layer of word-stock.

One of the main manifestations of a spelling interference in linguistics and in the translation is transliteration which definitely presents difficulties for the translator, especially if he / she deals with proper names. Therefore, the term *transliteration* designates the transmission medium of foreign-language words borrowed on the basis of graphic structure of original language on the graphic system of target language text. In translation several types of transliteration allocate. They are: (1) a strict transliteration which provides consecutive replacement of one sign only with one sign of other letter; (2) weakened, consisting in replacement only of some signs; (3) expanded which characteristic is in representation of the corresponding connections of signs in the special way in other system of the latter.

As for the functions of interference in cross-cultural communication, they are as follows: (1) serves as means of achievement of coherence of the text; (2) serves as an instrument for ensuring of adequacy of the translation; (3) serves as means of enrichment of language with new stylistic and lexical means and also means of filling of lexical lacunas; (4) serves as means of approach of national cultures. In translation process it is expedient to allocate interference as negative, synonymic and functional. It is especially relevant in the translation of works of art (Alimov, 2005: 22b).

Conclusions. Interference as a language phenomenon is defined to be of several types according to the manner of influence and according to the linguistic nature. Modern scholars single out the following types of interference in translation: phonetic, lexical, grammatical and orthographic. Phonetic interference is observed when we make mistakes of phonological character where we change the sound form and the meaning, and these mistakes may lead to disturbing communication act. Lexical interference is observed when we define intervention of word-stock of one language system into another one, and it may lead to literalisms. Grammatical interference in the meaning structure of the languages and their morphological peculiarities includes such elements as word order, verbal and nominal sentences, the usage of the passive voice, subject-verb agreement, and the usage of prepositions (which cause peculiar difficulties in the process of translation). Orthographic interference presupposes the usage of extra linguistic cases of preserving foreign sounds and forms.

Scholars, for example V. Alimov, within the above mentioned types of interference in translation also define such types of interference as: semantic, morphological and stylistic. Semantic interference is observed in the intervention of elements of one language system into another one on the semantic level. Morphological type of interference is characterized as the usage of peculiar grammatical forms and constructions, not appropriate prepositions in source language and target language texts. Stylistic interference is the type of interference observed while influence of a style of one language on a style of another language or the breaking of norms of stylistics.

To overcome the difficulties in translation caused by the structural peculiarities of languages (especially if we talk about the English and the Ukrainian languages) translators often use specific translation strategies. They help to overcome the structural differentiation of the languages. To these strategies belong such methods as: generalization, the strategy of translation by a more specific term, the strategy of translation by cultural substitution, translation by paraphrase and the strategy of translation by omission.

BIBLIOGRAPHY

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе. Москва : Эдиториал УРСС, 2005. 232 с.
2. Карабан В. І. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані граматичні та лексичні проблеми перекладу з української мови на англійську). Вінниця : Нова Книга, 2003. 208 с.
3. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов. Київ : Вища школа, 1974. 256 с.
4. Фінкель О. Забутий теоретик українського перекладознавства ; за ред. Л. М. Черноватого, В. І. Карабана. Вінниця : Нова Книга, 2007. 438 с.
5. Baker M. In other words. London : Routledge, 1992. 128 p.
6. Bartell M. Internationalization of universities : a university culture-based framework. London : Higher Education, 2003. 150 p.
7. Bell R. T. Translation and translating. London : Longman, 1991. 248 p.
8. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. New York : Longman, 2000. 186 p.
9. Robinson-Stuart G., Nicon H. Second culture acquisition : Ethnography in the foreign language classroom. *Modern Language Journal.* 1996 Vol. 8. P. 430–432.

REFERENCES

1. Alimov, V. V. (2005). Interferentsiia v perevode [Interference in translation]. M. : Editorial URSS. [Russia]
2. Karaban, V. I. (2003). Poperedzhennia interferentsii movy oryhinalu v perekladi (vybrani hramatychni ta leksychni problemy perekladu z ukrainskoi movy na anhliisku) [Prevention of interference of the original language in translation (selected grammatical and lexical problems of translation from Ukrainian into English)]. Vinnytsia : Nova Knyha. [Ukraine]

3. Semchynskyi, S. V. (1974). Semantychna interferentsiia mov [Semantic interference of languages]. K. : Vyshcha shkola. [Ukraine]
4. Finkel, O. (2007). Zabutyi teoretyk ukrainskoho perekladoznavstva [The forgotten theorist of Ukrainian translation studies]. L. M. Chernovatoho & V. I. Karabana (Eds.). Vinnytsia : Nova Knyha.
5. Baker, M. (1992). In other words. London : Routledge.
6. Bartell, M. (2003). Internationalization of universities : a university culture-based framework. London : Higher Education.
7. Bell, R. T. (1991). Translation and translating. London : Longman.
8. Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. New York : Longman.
9. Robinson-Stuart, G., & Nicon H. (1996). Second culture acquisition : Ethnography in the foreign language classroom. *Modern Language Journal, 8*, pp. 430–432.

UDC 811.111'25
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209273

Tetiana AHIBALOVA,
orcid.org/0000-0003-4612-4845
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professors at the Business Foreign Language and Translation Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
(Kharkiv, Ukraine) tanika.fem@gmail.com

Viktoriia MIROSHNYCHENKO,
orcid.org/0000-0002-2870-7513
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professors at the Business Foreign Language and Translation Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
(Kharkiv, Ukraine) vikamiroshnichenko1974@ukr.net

Nataliia PLOTNIKOVA,
orcid.org/0000-0001-9719-6238
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professors at the Business Foreign Language and Translation Department
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
(Kharkiv, Ukraine) nataliplotnikova02@ukr.net

ECONOMIC TERMINOLOGY: ANALYSIS OF TRANSLATION PECULIARITIES

The article is devoted to the study of the translation of economic terminology from the English language into Ukrainian. The structural and semantic potential of lexical units for the designation of phenomena and concepts of this field is described in the aspect of its interpretation through the recipient language. The relevance of this vocabulary translation study is due both to the influence of economic behavior, values and processes on the non-economic factors of modern society development, as well as the use of English as a language of business and international communication for narrow industry needs. In the course of the analysis of the language sampling, a certain list with the terminological nomination of thematic groups was selected, such as the names of private and state structures, types of commercial activity, economic processes and forms of ownership, securities and currencies, names of participants in the economic system. Since the degree of semantic closeness between terminological units in the original language and the target language reveals the professional competence of the translator and taking into account the categorical principles of informative capacity and the high level of the system accuracy, the most productive ways of the term derivation are distinguished and described. It is revealed that transcoding is a common way of translation of internationalisms and two-component (or analytical) forms in the English economic nomination prevail quantitatively over one-component (or synthetic) ones. They are given preference because of their ability to convey the necessary differential features of phenomena and realities, to refine and concretize certain common concepts, translating them into the plane of narrow industry meaning. Based on the analysis, it is proved that in the list of morphological and syntactic means the most productive are two-component structural models, with the quantitative predominance of Adjective + Noun, Noun + Noun models, which is related to particular requirements for translation of economic terminology, such as adequacy and accuracy.

Key words: *terminological system, Economics, translation adequacy, terminological nomination, method of translation, transcoding, semantic derivation.*

Тетяна АГІБАЛОВА,
orcid.org/0000-0003-4612-4845
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
(Харків, Україна) tanika.fem@gmail.com

Вікторія МІРОШНИЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-2870-7513
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
(Харків, Україна) vikamiroshnichenko1974@ukr.net

Наталія ПЛОТНІКОВА,
orcid.org/0000-0001-9719-6238
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
(Харків, Україна) nataliplotnikova02@ukr.net

ЕКОНОМІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕКЛАДУ

Статтю присвячено дослідженню специфіки перекладу економічної галузевої термінології з англійської мови на українську. Структурно-семантичний потенціал лексичних одиниць на позначення явищ і понять даної сфери описано в аспекті їхньої інтерпретації засобами мови-реципієнта. Актуальність перекладознавчого дослідження цього шару лексики зумовлена як впливом економічної поведінки, цінностей і процесів на неекономічні фактори розвитку сучасного суспільства, так і використанням англійської як мови бізнесу й міжнародного спілкування для вузькогалузевих потреб. У ході аналізу лексичної вибірки виокремлено певний перелік тематичних груп, в яких поширена термінна номінація, як-от: назви приватних і державних структур, найменування видів комерційної діяльності, економічних процесів і форм власності, цінних паперів і валют, назви осіб економічної діяльності. Оскільки ступінь значеннєвої близькості між собою термінологічних одиниць у мові оригіналу й у цільовій мові лежить у основі фахової компетенції перекладача й з огляду на категоріальні принципи інформативної ємності й високого рівня точності терміносистеми, було виявлено й схарактеризовано найбільш продуктивні способи перекладу семантичних дериватів із загальновживаної лексики, що сприяє поповненню професійного словника. З'ясовано, що під час перекладу інтернаціональної лексики найпоширенішим є спосіб транскодування і його різновиди, а двокомпонентні складені (або аналітичні) терміни в англомовній економічній номінації кількісно переважають над однокомпонентними (або синтетичними). Їм віддають перевагу через здатність передавати необхідні диференційні ознаки явищ і реалій, уточнювати й конкретизувати певні загальновживані поняття, надаючи терміносполукам вузькогалузевого значення. На підставі аналізу дібраних одиниць доведено, що в переліку морфолого-синтаксичних засобів найпродуктивнішими є двокомпонентні структурні моделі, серед яких кількісно переважають Прикметник + Іменник, Іменник + Іменник, що пов'язано з такими вимогами до перекладу економічної термінології, як-от: адекватність, влучність, стисліть, неускладненість.

Ключові слова: *термінологічна система, економіка, адекватність перекладу, термінна номінація, способи перекладу, транскодування, семантична деривація.*

Introduction. Since the scientific community focuses its attention on techniques and methods that should be operative in the search for new knowledge for the needs of developing rapidly digital society, the main criterion for the value of the results obtained is their relevance. There are many tools for processing information, but the degree of correctness and, therefore, an adequate response depends on the ability of translators as first recipients to interpret the concept of foreign-reality notions, symbols, cultural and science phenomena conveying the structure and content of the original message. It implies that transparent and short terms, allowing for derivation, are preferred. This question deserves a proper focus when it comes to languages for professional purposes, as the fullness, productivity, the informative resource of professional communication may be achieved through the appropriate use of both narrow- and inter-industry terms. The sense of applying those units should be explained due to the following fact: since English is considered the prioritized language of economization as the spread of economic behavior and values in non-economic spheres of society, the adequate translation of relevant contexts is of particular importance precisely because of its topicality. Due to the high frequency of the mentioned units, the process of the English language intellectualization reflects the supremacy of micro- and macroeconomics in the contemporary world view of society. This progress in language embodies an idea of the current state of humankind's theoretical and cognitive activity.

Problem Setting. Economics is a field of knowledge in accelerated scientific and technological development. Whereas the last twenty years have appended a growing number of fundamental and applied research studies on this field of social sciences, the economic translation remains fragmented and largely underresearched. Globalisation results in the "increased mobility of people and objects and very close contact between different linguistic communities, mainly through translation" (Schäffner & Dimitriu, 2012: 262). Also, "the globalisation of markets, the digital revolution, the advent of the information economy, and the globalisation of production have transformed translation into a fully-fledged industrial sector" (Dunne, 212: 153). At the present stage of development of translation studies in our country, there is a significant increase in the need for qualified translation of economic sources (financial statements, contracts, technical documentation, conference

support, presentations, scientific research support, narrowly specialized literature, etc.) since the switching of Ukrainian companies to international financial accounting templates IFRS ("International Financial Reporting Standards" – accounting standards issued by the IFRS Foundation and the International Accounting Standards Board (IASB)) and GAAP ("Generally Accepted Accounting Procedures" – generally accepted accounting principles), as well as the active cooperation of Ukraine with the other countries in economic growth, establish the need to set requirements for the translation of terminological units according to the specific purposes of the economic discourse. It determines the **relevance** of this article due to an urgent demand for specification ways and means of its adequate decoding by the Ukrainian language and identification of major difficulties in the translation process.

Object and Subject of Research. The object of the presented research is the English-language economic terminology, the subject is the lexical and syntactical transformations of the mentioned units in the process of translation from English into Ukrainian. **The purpose** of the article is to identify and comprehensively analyze the peculiarities of translation of the English-language economic terminology into Ukrainian.

Basic research and literature analysis. With the aim to produce the closest natural equivalent to the target text and due to the exponentially accelerating pace of science and knowledge development, scientific articles devoted to different directions and aspects of translation consider various approaches and ways of working with the original text in the field of economic terminology. They explore metaphors, rhetorical figures, idioms, and error correction in business language, meticulously consider finding equivalents in translations of different genres of economic texts such as press releases, textbooks, newspaper articles, commercial correspondence (P. V. Anderson, Ł. Biel, H. Buzelin, M. Dufault, C. Foglia, P. A. Fuertes Olivera, J. House, Th. Kaniklidou, P. Kelandrias, S. Nielsen, A.-M. Pop, C. Resche, M.-A. Sim, R. Stolze, P. Tagkas, J. Wang). Investigations on the specifics of the economic term system is also under analysis in Slavic translation study, as it contributes to the needs of several applied fields, as well as accelerates the exchange of information in the sector of economics between specialists and scientists from the world-leading countries, and thus, switches over a new social dimension (O. O. Aheieva, L. F. Borsuk, O. I. Hutyriak, K. V. Kynchyna, O. M. Lotka, Zh. H. Matsak, A. D. Oliinyk, O. S. Petryna, S. V. Sakhnevych). **Methodology of research.** Descriptive and comparative methods, induction and deduction made it possible to obtain sound results when translating and comparing the English and Ukrainian language units of the economic term system.

Outline of the main findings and discussion. The terminological system as a means of representation of special knowledge in the scientific and professional sphere of life is not an artificial category, although it arises and is replenished under the conscious need of society. Words or phrases that indicate clearly and unambiguously defined concepts within a specific field are distinguished from the sphere of literary language based on term nomination through specialization in the general vocabulary, borrowings, and metaphorization of language. The vocabulary potential of the economic terminological system of the English language is determined by the predominant use of linguistic means that contribute to meeting the needs of this field of communication. As a large number of countries with the most developed, innovative, powerful economics, that have contributed to the processes of globalization of social life, belong to the Western civilization, it is the specific English terms that have filled the professional vocabularies of other countries. Terms expressing professional concepts, ideas and notions with graphic symbols sometimes pose a significant problem for the translator not only because of the lack of direct words but also because the main criterion in working with professional languages is the correct and accurate interpretation of the target texts, semantic capacity, lack of expressive or evaluative connotation. To perform this functional task, the translators must be familiar with a system of terms in a particular field and a sub-branch of the industry in foreign and native languages, and sometimes with scientific theories and concepts.

To outline the field of detailed research, the structural-semantic analysis of the lexical sampling was carried out, which made it possible to identify and analyze the distinctive features of the English language economic term system. They include: 1) adaptation of the commonly used vocabulary due to its semantic derivation to a new/branch meaning; 2) coexistence of non-economic terminology from related fields; 3) enriching the economic vocabulary to the case of international words; 4) applying of acronyms and abbreviations; 5) prevalence of compound (analytic) terms over simple (synthetic) ones; 6) morphological derivation; 7) conversion; 8) contextuality as a reason for the selection of a certain word/phrase option in translation. In the framework of current research, we analyze and describe the first five detected features while the rest of the items will be observed in further study.

Common vocabulary for specific purposes. The economic terminology corpus of the English language includes a considerable amount of units belonging to common vocabulary. This is one of the main ways of the vocabulary enrichment when common words are rethought and new meanings are developed. This process of terminologization occurs due to the specialization or generalization of symbolized through language concepts, which results in the complication of the word structure. The analyzed material allows us to conclude that the descriptive method prevails when the word in the language of translation is replaced by a unit (or multicomponent/compound structure) that adequately conveys its meaning. For instance, *average n – індекс курсів цінних паперів; average v – скуповувати або продавати акції в залежності від зміни їхнього курсу, аби отримати вигіднішу середню ціну; appreciation n – визначення вартості, підвищення ціни; golds n, pl – акції та облігації золотопромислових підприємств; hedge n – компенсаційна угода; bull n – маклер, який грає на підвищення; bonds n, pl – облігації.*

In the economic sphere, there is a constant need for new terms to identify the complexity of economic processes and realities. It can be in particular conditions implemented in the language in two ways: as a result of borrowing along with new concepts and as a result of the semantic derivation of earlier borrowings that have long been gained by the recipient language and are not perceived by an average native speaker as unfamiliar signs so that it completely satisfies the needs of economic industry. The implementation of the nomination demand of society, caused by non-linguistic factors, takes into account the qualitatively pragmatic tasks of naming. This is the reason for the emergence of new codified meanings of verbal signs under the needs of the term nomination of existing objects of reality.

Non-economic terminology from related science fields. The active interaction of the economy with related branches of science and technology is a distinctive feature of today's society. Analysis of the specificity of the vocabulary units of this group showed that the leading method of translation is the direct translation (transcoding, loan translation (calque)). In this layer of vocabulary, we discover mathematics-related terminology: *derivative n – похідна; constant n – постійна величина; ratio n – відношення; matrix n – матриця;* biology-related words: *contagion n – поширення, шкідливий вплив; survive v – виживати; mature adj – зрілий, високорозвинутий; hybrid adj – гібридний, той, що включає різні елементи;* politics and law-related units: *crisis n – криза; law n – закон; legal adj – юридичний; intervention n – інтервенція; corruption n – корупція; collusion n – таємна змова між клієнтами.* Distinctive features of the economic vocabulary in terms of its functional capacity are the variability of its borders in the modern world, its abundance, and receptivity. That is why in the terminology corpus of this industry, along with highly specialized terms, quite a lot of inter-scientific units are found.

Internationalisms. In the corpus of the Ukrainian literary language, the words of professional, scientific, interdisciplinary areas, where possible, are replaced by their Ukrainian equivalents. The investigation of the selected material proves that among the remaining terms that have not undergone such form transformations, prevail, as mentioned above, units that are widely used in other social and scientific fields. For example*, index – індекс, trust – траст, investor – інвестор, service – сервіс, limit – ліміт, broker – брокер, theory – теорія, criterion – критерій, balance – баланс, license – ліцензія, export – експорт, import – імпорт, integration – інтеграція, rent – рента*, *etc.* If it comes to the countries of origin of this lexical layer, the largest groups of borrowings come from Latin or French. Among others: 1) *borrowed from Latin vocabulary: capital n – капітал; consortium n – консорціум; consumer n – споживач, клієнт; monopoly n – монополія, виключне право; crisis n – криза; invest v – інвестувати, вкладати кошти; import n – імпорт, ввезення; etc.; 2) borrowed from French: accountant n – бухгалтер; adjournment n – відстрочка; bureaucracy n – бюрократія; discount n – зниження ціни, облік векселів; escrow n – умовне депонування; invoice n – рахунок-фактура; check n – чек; finance n – фінансові (грошові) відносини.* It is worth mentioning that even in the group of words that were borrowed by English from the French language the percentage of units initially originated from Latin is very high. According to the data obtained through analysis of terminology samples, the share of such a strategy of the English economic vocabulary enrichment is almost fifty percent in particular sub-branches, and the most frequent way of translating within this group is the direct translation (transcoding).

Acronyms and abbreviations. The wide use and increase in the number of multicomponent terms led to the spread of such language phenomena as acronyms and abbreviations to shorten the complex nominations of new concepts. Applying of acronyms and abbreviations is one of the main features of professional texts. The complexity of the translation of terminological units in such texts is the requirement to understand and comprehend the essence of actu-

alized foreign-language realities and concepts for transmission by the Ukrainian language. V. D. Borshchovetska distinguishes classification of shortenings in economic terminology of English (Борщовецька, 2008: 128):

a) letter abbreviations: *ltd – limited – з обмеженою відповідальністю; NGO – non-government organisation – громадська організація*; *GDP – Gross Domestic Product – Внутрішній валовий продукт; PPC – a production possibilities curve – крива виробничого потенціалу; PPP – purchasing power parity – паритет купівельної спроможності;* b) syllabic and partial, consisting of a letter or a syllable and a whole word: *Incoterms – International Commercial Terms – прийняті в міжнародній практиці визначення комерційних термінів, які найчастіше зустрічаються в зовнішньоторгових контрактах; Repo – repurchase agreement – угода про придбання цінних паперів з подальшим викупом за обумовленою ціною;* c) mixed, consisting of letters or syllables, symbols and numbers: *C$ – Canadian dollar – Канадський доллар; US$ – United States dollar – долар США*; d) truncated words: *Gilts – gilt-edged securities – гарантовані цінні папери; eco-efficiency – economic efficiency – економічна ефективність; Ins – insurance – страхування; sales rep – sales representative – торговий представник.* In the course of the research, it was determined that the main ways of translating economic acronyms and abbreviations in quantitative terms are transliteration, transcription, and loan translation.

Compound (analytical) terms. In the English-language economic nomination, compound (or analytical) terms (two- and multi-component syntax structures) is an integral part of each sub-sector. What is more, they are precisely such units that quantitatively exceed one-component (or synthetic) terms. In professional discourses, they are favored because they can reflect the necessary differential features of phenomena and realities, to clarify and concretize certain common concepts, giving them narrow-sectoral meaning. Contemporary translation studies pay considerable attention to the investigation of the systematic organization of analytical terms within the expression, because it influences the semantic and syntactic structure of the communicative unit and, accordingly, the method of translation. The sampling analysis identified the following structural models of compound terms, which quantify over other terminological models in the economic field (N – *Nouns,* A – *Adjectives,* P – *Participles,* Pr – *Prepositions,* Cn –*Conjunction)*: a) 2-component asyndetic terminological units: A+N: *current account – рахунок поточних операцій; capital investment – основна інвестиція; external debt – зовнішній борг;* N+N: *depreciation charges – амортизаційні відрахування; invoice cost – фактурна вартість; cash order – наказ про сплату готівкою;* P II+N: *retained profit – збережений прибуток; limited liability – обмежена відповідальність; negotiated bid – узгоджена пропозиція;* P I+N: *revolving fund – поновлений фонд; carrying value – балансова вартість; circulating assets – оборотні кошти;* b) 3-component asyndetic and syndetic terminological word combinations: N+Pr+N: *accountant in charge – головний бухгалтер; setback in business – зниження ділової активності;* N+N+N: *bank money order – банківський грошовий переказ; subject payment order – дане платіжне доручення; human development index – індекс людського розвитку;* A+N+N: *net investment income – чистий інвестиційний прибуток; net profit ratio – коефіцієнт рентабельності; flexible exchange rate – гнучкий валютний курс;* A+A+N: *Net national product – чистий національний продукт; European Central Bank – Європейський центральний банк*; c) 4-, 5-, and 6-component economic terms: A+A+A+N*: Asian Pacific Economic Cooperation – Азійсько-Тихоокеанське економічне співробітництво;* A+A+A+N+N: *North American Free Trade Agreement – Північноамериканська згода про вільну торгівлю;* N+N+A+A+N: *Stock Exchange Daily Official List – щоденний офіційний бюлетень цін фондової біржі;* A+N+Pr+N+Cn+N: *General Agreement on Tariffs and Trade – Генеральна угода про тарифи та торгівлю;* N+Pr+A+N+Cn+N: *Organization for Economic Cooperation and Development – Організація економічного співробітництва та розвитку.*

The conducted analysis has shown that the 2-component compound terms, with the prevalence of the asyndetic patterns A+N, N+N, are the most productive ones, that is primarily related to the terminology distinctive features such as accuracy and capacity. The productivity of the analytical way of term formation is explained by the fact that this method allows creating terminological units, which can express more precise concepts (in comparison with synthetic approach) since a greater number of determinant components allow specifying the original concept and, besides, excluding polysemy in terminology.

Conclusions. The terminological nomination is the most productive way of nominating concepts in the English economic sector. The translation of this terminology is based on the principles of the informative capacity and high level of accuracy. As the conducted analysis proved, the method of semantic derivation is a productive approach in the enrichment of economic

vocabulary when it comes to the transmission of common language units to the category of sectorial use, and at the expense of internationalisms the up-to-date concepts to denote world processes and phenomena are becoming relevant. For these needs, the transcoding method and its variants, calque, and descriptive method are most often involved in translation; analytical terms prevail over synthetic ones and the 2-component structures are the most productive, with the quantitative predominance of A+N, N+N models, which is related to particular requirements for translation of economic terminology, such as adequacy and accuracy, and the need for international recognition. It is worth mentioning, focusing on problems of morphological derivation and conversion as sources of Economic terminology, that have not yet been addressed in a sufficiently interconnected form in both languages, translation studies introduce new ideas that help to clarify the increasingly significant role of economics for translators as the **prospect** for further research.

BIBLIOGRAPHY

1. Борщовецька В. Д. Методичні рекомендації щодо організації навчання студентів економічних спеціальностей англійської фахової лексики. Наук. вісник каф. ЮНЕСКО Київського нац. лінгв. ун-ту. Сер.: Філологія. Педагогіка. Психологія. Київ, 2008. №16, с. 127–130.

2. Business Insider. Accessed through: https://www.businessinsider.com/.

3. Dunne K. J. The industrialization of translation: Causes, consequences and challenges. Translation Spaces, 1. 2012, pp. 143–168. doi:10.1075/ts.1.07dun.

4. Entrepreneur. Accessed through: http://www.entrepreneur.com/.

5. Financial Times. Accessed through: https://www.ft.com/.

6. Schäffner Ch. & Dimitriu R. Translational encounters in a globalized world. Perspectives: Studies in Translatology. 2012. 20(3), pp. 261–268. doi:/abs/10.1080/0907676X.2012.702396.

7. The Economist. Accessed through: https://www.economist.com/.

8. Wang J. Characteristics of Economic Literature and Its Translation. In: Wang, J.& Fan, Y. Theory and Practice in Language Studies. 2014. Vol. 4, pp. 786–791.

REFERENCES

1. Borshchovets'ka, V. D. (2008). Metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi navchannya studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey anhliys'koyi fakhovoyi leksyky [Methodical recommendations on the organization of teaching the English professional vocabulary for students of economic specialties]. Science Bulletin of the UNESCO Department of Kyiv National Linguistic University. Ser.: Philology. Pedagogy. Psychology. Kyyiv. №16. pp. 127–130 [in Ukrainian].

2. Business Insider. Accessed through: https://www.businessinsider.com/.

3. Dunne, K. J. (2012). The industrialization of translation: Causes, consequences and challenges. Translation Spaces, 1, pp. 143–168. doi:10.1075/ts.1.07dun.

4. Entrepreneur. Accessed through: http://www.entrepreneur.com/.

5. Financial Times. Accessed through: https://www.ft.com/.

6. Schäffner, Ch., & Dimitriu, R. (2012). Translational encounters in a globalized world. Perspectives: Studies in Translatology, 20(3), pp. 261–268. doi:/abs/10.1080/0907676X.2012.702396.

7. The Economist. Accessed through: https://www.economist.com/.

8. Wang, J. (2014). Characteristics of Economic Literature and Its Translation. In: Wang, J.& Fan, Y. Theory and Practice in Language Studies. Vol. 4, pp. 786–791.

УДК 81'373.47
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209318

Ольга АДАМЕНКО,
orcid.org/0000-0002-0717-8843
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) olam.zp@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ҐЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ

Статтю присвячено вивченню методологічних засад дослідження вербалізації ґендерних стереотипів з позиції когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістики. Відсутність комплексного підходу щодо вербального втілення соціокультурних конструктів у взаємозв'язку лінгвального й екстралінгвального рівнів зумовило актуальність наукової розвідки. Будучи стандартизованим ментальним уявленням про соціокультурні моделі поведінки, риси та якості, ґендерні стереотипи беруть активну участь у категоризації соціальної реальності. Епістемологічним підґрунтям, що поєднує методи та способи пізнання соціальної дійсності та ґендерних стереотипів як її важливої складової частини, визначено дискурс-аналіз. Студіювання дискурсу в межах зазначеної парадигми розуміє його як явище когнітивно-комунікативного порядку, що відбувається в широкому соціокультурному контексті. Така мовленнєво-мисленнєва діяльність (дискурс) врешті-решт результує в певний структурний об'єкт, продукт мовомислення (текст), в який заглиблено позамовні чинники соціальної дійсності. Екстралінгвальні фактори значно впливають на матеріальну форму, вербальну оболонку ґендерних стереотипів, формуючи нову ґендерну свідомість. Лінгвокогнітивний та лінгвокомунікативний вектор подальшого детального розгляду конструювання стереотипів маскулінності та фемінінності в текстах однієї дискурсивної формації дає змогу простежити специфіку існування, особливості модифікації під впливом позамовних чинників. Когнітивний підхід уможливлює опрацювання ґендерних стереотипів як когнітивних структур свідомості, елементів концептуального світу через аналіз прямих, метафоричних і метонімічних номінацій на позначення чоловіка та жінки при застосуванні ономасіологічного підходу, ідеографічної параметризації, метода когнітивного моделювання й семантичного аналізу. Комунікативний критерій виявляє ґендерно зумовлені ознаки комунікативної поведінки, а поєднання методів контент- та інтент-аналізу сприяє не тільки цілісності в розумінні, описі та інтерпретації комунікативних стереотипів крізь призму соціокультурної статі, а й концентрується на прагматичному аспекті авторської інтенції в певному контексті.

Ключові слова: *ґендерний стереотип, когнітивно-дискурсивна парадигма, методологічні засади, дискурс-аналіз, лінгвокогнітивний підхід, лінгвокомунікативний підхід.*

Olga ADAMENKO,
orcid.org/0000-0002-0717-8843
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
"Zaporizhzhia Polytechnic" National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) olam.zp@gmail.com

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF STUDYING GENDER STEREOTYPES

The article is devoted to methodological study of gender stereotypization from the standpoint of cognitive-discursive paradigm in linguistics. The lack of a comprehensive approach to the verbal embodiment of socio-cultural constructs in the relationship of both lingual and extra lingual levels has led to the relevance of this scientific research. As a standardized mental representation of sociocultural behavioral patterns, traits and qualities, gender stereotypes take an active part in the categorization of social reality. Discourse analysis is defined as an epistemological basis that combines methods and ways of knowing social reality and gender stereotypes as its essential component. The discourse study within the stated paradigm understands it as a phenomenon of cognitive-communicative nature, which occurs in a broad socio-cultural context. Such activity that merges speech and thinking processes (a discourse) ultimately results in a certain structural object, (a text), where extralinguistic factors of social reality are immersed. Extra lingual factors significantly affect the material form, the verbal shell of gender stereotypes, forming a new gender consciousness. Linguocognitive and linguocommunicative vectors in further consideration of constructing sociocultural stereotypes in the texts within one discursive formation makes it possible to trace the specifics of their existence and modification peculiarities under the influence of extralingual factors. The cognitive approach allows the development of gender stereotypes as cognitive structures of consciousness, elements of the conceptual world through the analysis of direct, metaphorical and metonymic nominations to denote men and women using onomasiological approach, ideographic parameterization, cognitive modeling and semantic analysis. The communicative criterion reveals gender-based features of communicative behavior, and the combination of content and intent analysis not only promotes integrity in understanding, describing and interpreting communicative stereotypes through the prism of sociocultural gender, but also focuses on the pragmatic aspect of the author's intention.

Key words: *gender stereotype, cognitive-discursive paradigm, methodological principles, discourse analysis, linguocognitive approach, linguocommunicative approach.*

Постановка проблеми. Сучасне трактування мови як поліфункціональної системи, в якій актуалізуються насамперед дві провідні функції – гносеологічна (когнітивна) і комунікативна (дискурсивна) (Бехта, 2004: 6), визначає основні вектори дослідження будь-якого мовного феномену з позицій когнітивно-дискурсивних засад. Когнітивний компонент уможливлює аналіз процесів вербалізації знань та тих ментальних конструктів, що за ними знаходяться. Дискурсивний чинник дозволяє виявити особливості подання інформації адресату з урахуванням прагматичної спрямованості тексту, інтенцій автора та певного екстралінгвального контексту.

Епістемологічним базисом, інтегруючою настановою когнітивного та дискурсивного складників сучасного гуманітарного знання визнано антропоцентризм (Кубрякова, 1995). Людина постає центром світобудови, а мова розглядається як продукт людської діяльності, інструмент пізнання світу, зберігання й трансляції певного досвіду її носія, зображаючи дійсність крізь призму її сприйняття людиною (Селіванова, 2010: 34). У зв'язку з цим на передній план виходять екзистенціальні характеристики особистості, ґендерні зокрема.

Аналіз досліджень. Новітні лінгвістичні розвідки ґендерного чинника охоплюють різні сфери відбиття соціокультурної статі в мові та мовленні. Науковий інтерес спрямовано в соціолінгвістичному (Бакушева, 1995; Cameron, 1997), культурологічному (Maltz & Borker, 1982), психолінгвістичному (Бондарь & Гордиенко-Митрофанова, 2017; Горошко, 1996) напрямах. Проводиться концептуальний аналіз із позицій ґендера (Бєссонова, 2003; Ожгихина, 2006), з'ясовується специфіка об'єктивації ґендерних стереотипів у різноманітних дискурсах (Дудоладова, 2003; Лук'янова, 2009), виявляються й систематизуються ґендерні особливості комунікативної поведінки (Борисенко, 2003; Tannen, 1994), розкривається ґендерна специфіка мовної особистості автора (Козачишина, 2003), активно розробляється теоретична база моделювання процесів мовного конструювання ґендера (Гриценко, 2005; Кириліна, 1999; Мартинюк, 2006).

Однак спостерігаємо відсутність інтегрованого підходу щодо лінгвістичної експлікації когнітивно-комунікативних процесів формування ґендерних стереотипів у взаємозв'язку лінгвального й екстралінгвального рівнів.

Метою наукової студії є визначення методологічних засад дослідження ґендерних стереотипів з позицій когнітивно-дискурсивної парадигми.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у розвитку та підтриманні ґендерної системи відіграє свідомість людей. Формування ґендерної свідомості індивідів відбувається за рахунок поширення та підтримки соціальних та культурних стереотипів, норм та приписів. Являючи собою детермінований культурою та соціумом фіксований фрагмент картини світу, що уособлює результат пізнання дійсності певним угрупованням і є схематизованою стандартною ознакою предмета, події, явища (Селіванова, 2010: 689), соціальний стереотип питомо впливає на зовнішній світ, упорядковуючи та категоризуючи його. Іншими словами, в процесі соціального сприйняття стереотипи позбавляють індивідів необхідності інтерпретувати світ у всій його складності (Macrae, 1994: 37–47). Таким чином, соціальний стереотип надає людині можливість сприймати, узагальнювати й оцінювати факти навколишнього світу, виступати базою для умовиводів і конструювати певну соціальну реальність. Соціальна реальність породжується лише в межах дискурсів і не може бути повною мірою усвідомлена поза дискурсивного контексту (Филлипс & Харди, 2009). Отже, методологічною основою, що поєднує підходи, методи та способи пізнання соціальної дійсності, вважаємо *дискурс-аналіз.*

Детермінація поняття дискурсу характеризується поліаспектністю, що передусім зумовлено широким висвітленням цього багатовимірного явища дисциплінами різних наукових галузей. Надзвичайно широка сфера вживання поняття спричинила полісемію цієї термінологічної одиниці й на різних рівнях власне лінгвістики. Спектр використання терміна дуже широкий: від будь-якого фрагмента мови, довшого, аніж одне речення (Harris, 1952: 1), до складного комунікативного явища, що, крім тексту, включає і позамовні чинники, які впливають на його утворення та сприйняття (Ван Дейк, 1989: 113).

За багатоманіттям дефініцій простежуються основні координати, за допомогою яких інтерпретується дискурс: формальна, функціональна, ситуативна (Карасик, 2002: 190). З позицій формально-орієнтованої лінгвістики дискурс постає як «мова вище рівня речення або словосполучення» (Stubbs, 1983: 1). Функціональна інтерпретація визначає дискурс як використання мовлення у всіх його різновидах, аналіз дискурсу з точки зору функціонального підходу полягає в «аналізі мови у вжитку» (Brown & Yule, 1983: 1). Ситуативне розуміння дискурсу дозволяє досліджувати функції мови в широкому соціокультурному контексті. Взаємодія форми та функції покладена

в основу тлумачення дискурсу як «тексту в сукупності з екстралінгвальними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками; тексту, взятому в подієвому аспекті» (Арутюнова, 2000: 136–137).

Когнітивно-дискурсивна парадигма трактує дискурс як єдність розумової та мовленнєвої практик. Студіювання дискурсу в межах нової парадигми дозволяє розуміти його як синтез мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів (Бацевич, 2009 : 154), як мисленнєво-комунікативну діяльність (Шевченко & Морозова, 2003: 38), як комунікативний та ментальний процес (Чернявская, 2009: 144), тим самим підкреслюючи динамічний характер досліджуваного явища. У свою чергу цей мовленнєво-мисленнєвий процес спричиняє утворення певної лінгвістичної структури – тексту (Борботько, 2011: 6).

Визнання дискурсу як способу актуалізації тексту в певних ментальних і прагматичних умовах формує питання розмежування феноменів дискурсу та тексту з погляду таких опозитивних критеріїв: динамічність – статичність, процес – продукт, актуальність – віртуальність. На думку українського вченого Ф. С. Бацевича, текст є структурою, в яку втілюється «живий дискурс» після свого завершення; це ніби «застиглий дискурс», який зупинили, вилучивши з нього живі обставини (Бацевич, 2009: 163–164). Ю. Е. Прохоров, розглядаючи текст у трихотомії текст – дискурс – комунікація, під текстом розуміє певний спосіб закріплення інформації поза комунікацією, тоді як дискурс у його розумінні постає способом трансляції цієї інформації в умовах обов'язкової реалізації комунікації (Прохоров, 2004: 32). В.Г. Борботько, наслідуючи ідеї Л. В. Щерби, пропонує вважати текст зафіксованим у письмовій формі мовним матеріалом (Борботько, 2011: 12). Ознака «динамічність – статичність» покладена в основу розмежування структурного тексту-як-продукту та функціонального дискурсу-як-процесу (Brown & Yule, 1983: 24). Дискурс, який розуміється як текст у ситуації реального спілкування, протиставляється тексту, записаному поза ситуацією спілкування (Карасик, 2002: 198).

Однак, на нашу думку, перераховані бінарні опозиції мають швидше взаємодоповнюючий, ніж взаємовиключний характер. Питання полягає в статусному відношенні тексту та дискурсу один до одного. Актуальним із цього приводу є дефініція дискурсу з позиції когнітивної лінгвістики: «Під дискурсом треба мати на увазі саме когнітивний процес, пов'язаний з реальним мовнотворенням, <…> тоді як текст є кінцевим результатом процесу мовної діяльності, що набуває певної закінченої форми» (Кубрякова, 1997: 16]. Таке формулювання дозволяє розглядати термінологічну кореляцію дискурсу та тексту в критеріях гіперогіпонімічних відношень. Дискурс при цьому трактується як інтегральний феномен, як мисленнєво-комунікативна діяльність, як сукупність процесу і результату, а текст визначається базовою одиницею дискурсу, його вербально-зафіксованою формою, продуктом мовленнєво-розумової діяльності (Шевченко & Морозова, 2003). Розуміння дискурсу як єдності двох сутностей – процесу мовної комунікації та отриманого в результаті об'єкта, тобто тексту, дає можливість досліджувати дискурс і як процес, що розгортається в часі, і як структурний об'єкт (Кибрик, 2009: 3). Отже, з огляду на таке формулювання, дискурс існує головним чином у текстах, але таких, в яких виявляється особлива граматика, особливий лексикон, особливий світ (Степанов, 1995: 44).

Інтерес до зв'язку між дискурсом і соціальною реальністю спрямовує науковців опрацьовувати конкретні тексти як «матеріальне втілення» певних дискурсів. Однак слід зазначити, що окремий текст набуває змісту лише в процесі взаємодії цілого комплексу текстів однієї дискурсивної формації (Филлипс & Харди, 2009). Тому аналізувати потрібно низку вищезазначених явищ у взаємодії, враховуючи соціальний контекст, в якому існують тексти і створюються дискурси. Саме вивчення кореляції між дискурсами і тією соціальною реальністю, що вони конституюють, робить дискурс-аналіз потужним методом дослідження соціальних феноменів, ґендерних стереотипів зокрема.

Трактування дискурсу як когнітивно-комунікативного явища, що відбувається в широкому соціокультурному контексті, дозволяє розглядати його і як засіб проникнення до глибинної структури тексту екстралінгвальних чинників, що сприяють конструюванню нової дійсності. Будучи явищем динамічним, дискурс змінюється в часі, формується за певними культурними, економічними, соціальними, політичними умовами. Усі ці зміни впливають на лінгвальне обрамлення тексту, на ті мовні засоби, що застосовуються, а отже, і на особливості вербалізації ґендерних стереотипів. Вважаємо, що студіювання соціокультурних конструктів маскулінності й фемінінності неможливе без урахування власне когнітивних і комунікативних аспектів.

З позицій *лінгвокогнітивного підходу* основним постулатом стає віддзеркалення мовними засобами когнітивних структур свідомості.

Зазначається, що у змісті слова містяться не тільки ідентифікуючі ознаки позначуваного, а й увесь комплекс знань про нього. Відповідно, слово є доступом до концептуального світу. З огляду на об'єкт дослідження лексичне значення слова може бути засобом мовної інтерпретації ґендерних стереотипів. Ґендерні маркери виявляються як у прямих номінативних значеннях, так і в системі метафоричних і метонімічних назв, фіксуючи стереотипне уявлення про маскулінні та фемінінні образи.

Побудова номінативного кола ґендерних стереотипів залучає *ономасіологічний підхід*, суть якого полягає в «дослідженні номінативної структури найменування в проекції на позначене у сфері свідомості, що інтеріоризує реалії дійсності та формує внутрішній рефлексивний досвід» (Селіванова, 2008: 139). Подальшому аналізу підлягають прямі, метафоричні й метонімічні ґендерно марковані номінації (далі – ҐМН), що фіксують не тільки стать, але й «соціальні наслідки» (Дудоладова, 2003: 53), репрезентуючи культурні, психологічні, рольові, фізіологічні тощо атрибути, стереотипно приписувані англомовним лінгвокультурним соціумом жіночому або чоловічому референту.

На першому етапі дослідження аналізу підлягають прямі ҐМН. Якщо розглядати значення одиниці мови як «концепт, пов'язаний знаком» (Никитин, 1974: 6), то «прототип є деякою проміжною сутністю між референтом знакового відношення, тобто об'єктом немовної позначуваної дійсності, і смислом (концептом). Він категоризований у мовній свідомості як типове уявлення, а в імені відповідає денотату» (Мартинюк, 2006: 94–95). На відміну від референта, який позначає конкретний об'єкт немовної дійсності, денотат містить інформацію про численність, клас об'єктів, представлених певним ім'ям. Ця інформація створює новий об'єкт, існуючий у вигляді прототипу, що репрезентує типові ознаки реалій, що входять до цієї численності (Телия, 1996: 95). Денотація при цьому являє собою процедуру категоризації дійсності на підставі типового уявлення про означуване, на ґрунті якої здійснюється референція (Мартинюк, 2006: 95). Референція до немовної дійсності відбувається не безпосередньо, а через «вбудовування» в структури знань, що є не тільки концептуальними посередниками між власне мовним значенням та позначуваною дійсністю (Телия, 1996: 91), а й містять у собі основну, типову інформацію, асоційовану з тим чи іншим концептом (Ван Дейк, 1989: 16), яка означає певний клас об'єктів.

Мовні одиниці, що репрезентують чоловічих та жіночих референтів, «вбудовуються» у структури стереотипних соціокультурних знань. Використовуємо *ідеографічну параметризацію* для ранжування прямих ґендерно маркованих номінацій. Запропонована класифікація має тематичну орієнтацію, а її базисом слугує денотативний аспект значення, що співвідноситься зі стереотипним уявленням про соціальні ролі, фізичні, психічні, інтелектуальні властивості, риси характеру й поведінкові характеристики, що уявляються типовими для тих, кого англомовний соціум визначає як чоловіка чи жінку (Мартинюк, 2006: 187).

На другому етапі дослідження аналізу підлягають метафоричні та метонімічні ҐМН. Метафору і метонімію розуміємо як способи когнітивного моделювання дійсності, як способи непрямого відбиття світу в системі образних номінацій (Резанова, 2010: 26). Таке трактування дозволяє розвести власне мовні засоби втілення концептуальної моделі та той когнітивний механізм, що знаходиться в їхній основі. З одного боку, метафора і метонімія є когнітивними механізмами свідомості, з іншого – мовними знаками вторинної номінації як матеріальним проявом концептуальних феноменів.

Будучи особливими мовними способами відбиття процесів концептуалізації, метафора й метонімія розглядаються в критеріях когнітивного моделювання дійсності. Ґендерні стереотипи також можуть бути проінтерпретовані в термінах когнітивної лінгвістики як ідеалізовані когнітивні моделі, що знаходять втілення в системі концептуальних метафор та метонімій. Методика дослідження базується на *методі когнітивного моделювання,* що застосовується під час виділення метафоричних і метонімічних моделей та тих концептуальних метафор і метонімій, що їх об'єктивують (Падучева, 2003).

Виокремлені та об'єднані в групи за типом сфери-цілі «чоловік» – «жінка» вторинні ҐМН підлягають *семантичному аналізу*, в ході якого визначається тематична віднесеність прямих номінативних значень лексем, що входять до їхнього складу. На цій основі виділяються типи сфер-джерел метафоричної й метонімічної експансії. Співвіднесення вторинних номінацій протиставлених сфер-цілей та типових сфер-джерел призводить до формування спектра метафоричних та метонімічних моделей. Сформовані моделі характеризуються згідно з набором підстав уподібнення і суміжності сфер-джерел та сфер-цілей. На останньому етапі визначається спектр концептуальних ознак метафоричного й метонімічного

перенесення, аналізуються образні характеристики чоловіків та жінок у досліджуваних текстах.

Лінгвокомунікативне студіювання ґендерних стереотипів передбачає аналіз комунікативної поведінки. У фокусі дослідження перебуває ґендерний комунікативний стереотип, що характеризує поведінку чоловіків та жінок під час спілкування та складається зі знань про особливості її мовленнєвих ознак (Борисенко, 2003: 32). Лінгвокомунікативний підхід ґрунтується на міждисциплінарній інтеграції методів та процедур комунікативно-прагматичної парадигми, що базується на вивченні процесів комунікативної взаємодії мовців у поєднанні з прагматичними властивостями мовних одиниць.

У ході дослідження використовується комбінація методів *контент- та інтент-аналізу*. Поєднання кількісного та якісного етапів вивчення ґендерних комунікативних стереотипів дозволяє перебороти дискретний характер інформації та досягнути цілісності в їх розумінні, описі та інтерпретації. Контент-аналіз полягає в кількісному описі змісту комунікації та спрямований на категоризацію якісних текстових даних (Леонтович, 2011: 68). Основне спрямування методу – виявлення того, що існувало до тексту та що в той чи інший спосіб відбилося в ньому, текст розглядається як індикатор певного аспекту аналізованого об'єкта. Інтент-аналіз спрямований на те, щоб на базі вербального матеріалу характеризувати супутні мовленню психічні процеси та стани. Суть методу полягає у виявленні та кваліфікації авторських інтенцій у тексті (Иссерс, 2008: 79–80). На думку Т. Н. Ушакової, важлива частина глибинного психологічного змісту мовленнєвої продукції міститься в «інтенційному пласті» тексту, що розуміється як вербалізація свідомого або підсвідомого прагнення виявити свій стан, оцінку (Ушакова, 2000). Процедура інтент-аналізу включає визначення інтенції автора, концентрацію на прагматичному аспекті цієї інтенції в певному контексті.

Висновки. Таким чином, всеосяжне й всебічне опрацювання ґендерних стереотипів із позицій когнітивно-дискурсивної парадигми залучає цілу низку методів і методик когнітивного та комунікативного підходів, вимальовує чітку методологічну модель дослідження, інтегруючим базисом якої стає дискурс-аналіз.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс ; ред.. В. Н. Ярцева. *БЭС: Языкознание*. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 136–137.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2009.
3. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній прозі : монографія. Київ : Грамота, 2004.
4. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. Москва : Книжный дом «Либроком», 2011.
5. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация ; ред.. В. И. Герасимов. Москва : Прогресс, 1989.
6. Дудоладова О. В. Динамика языковой репрезентации гендера в английском публицистическом дискурсе (вторая половина XX – начало XXI века) : дисс. ... канд. филол. наук. Киев, 2003.
7. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики. Москва : ЛКИ, 2008.
8. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002.
9. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов. *Вопросы языкознания*. 2009. № 2. С. 3–22.
10. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). *Язык и наука конца XX века* / ред.. Ю. С. Степанов. Москва : Изд-во Российск. гос. гуманит. ун-та, 1995. С. 144–238.
11. Кубрякова Е. С., Александрова О. В. Виды пространств текста и дискурса. Категоризация мира: пространство и время. 1997. С. 15–26.
12. Леонтович О. А. Методы коммуникативных исследований. Москва : Гнозис, 2011.
13. Мартинюк А. П. Регулятивна функція гендерно маркованих одиниць мови : дис. ... д-ра філол. наук. Київ, 2006.
14. Никитин М. В. Лексические значения в слове и словосочетании. Владимир : Изд-во ВГУ, 1974.
15. Падучева Е. В. К когнитивной теории метонимии. 2003. URL: http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Paducheva.htm
16. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. Москва : Флинта, 2004.
17. Резанова З. И. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения. *Вестник Томского государственного ун-та. Филология*. 2010. № 1 (9). С. 26–43.
18. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля, 2008.
19. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2010.
20. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип причинности. *Язык и наука конца XX века*. Москва : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1995. С. 35–73.
21. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996.

22. Ушакова Т. Н. О психологической природе речи. *Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса* / ред. Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. С. 8–20.

23. Филлипс Н., Харди С. Что такое дискурс-анализ? *Современный дискурс-анализ*. 2009. № 1 (1). URL: http://www.discourseanalysis.org/ada1_1.pdf

24. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

25. Шевченко И. С., Морозова Е. И. Дискурс как мыслекоммуникативное образование. *Вісник Харків. нац. ун-ту. ім. В.Н. Каразіна*. 2003. № 586. С. 33–38.

26. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.

27. Harris Z. Discourse Analysis. *Language*. 1952. 28 (1). 1–30.

28. Macrae C., Milne A. Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. 66. 37–47

29. Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. *Language in Society*. 1983. 4.

REFERENCES

1. Arutyunova, N. D. (2000). Diskurs [Discourse]. In V.N. Yartseva (Ed.), *BES: Yazykoznanie – Linguistics.* Moscow: Bolshaya Rossijskaya entsiklopediya [in Russian].

2. Batsevych, F. S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [The basics of communicative linguistics].* Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

3. Bekhta, I. A. (2004). *Dyskurs naratora v anhlomovnii prozi. [The narrator's discourse in the English language prose].* Kyiv: Hramota [in Ukrainian].

4. Borbotko, V. G. (2011). *Printsipy formirovaniya diskursa ot psikholingvistiki k sinergetike [The principles of discourse formation from psycholinguistics to synergetics].* Moscow: Knizhnyj dom «Librokom» [in Russian].

5. Chernyavskaya, V. E. (2009). *Lingvistika teksta: Polikodovost, intertekstualnost, interdiskursivnost. [Text linguistics: polycoding, intertextuality, interdiscoursiveness].* Moscow: Knizhnyj dom «LIBROKOM» [in Russian].

6. Dudoladova, O. V. (2003). Dinamika yazykovoj representatsii gendera v anglijskom publitsisticheskom diskurse (vtoraya polovina XX – nachalo XXI veka) [The dynamics of gender representation in language through the English publicistic discourse (the second half of XX – beginning of XXI century)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Fillips, N. & Khardi, S. (2009). Chto takoe diskurs analiz? [Wthat is discourse analysis?]. *Sovremennyj diskurs analiz – Modern discourse analysis,* 1 (1). Retrieved from: http://www.discourseanalysis.org/ada1_1.pdf

8. Issers, O. S. (2008). *Kommunikativnye strategii i taktiki [Communicative strategies and tactics].* Moscow: LKI [in Russian].

9. Karasik, V. I. (2002). *Yazykovoj krug: Lichnost, kontsepty, diskurs [Language circle: Personality, concepts, discourse]*. Volgograd: Peremena [in Russian].

10. Kibrik, A. A. (2009). Modus, zhanr i drugie parametry klassifikatsii diskursov [Modus, genre and other parameters of discourse classification]. *Voprosy yazykoznaniya – Topics in the study of language,* 2, 3-22 [in Russian].

11. Kubriakova, E. S. & Aleksandrova, O.V. (1997). Vidy prostranstv teksta i diskursa [The types of text and discourse spaces]. *Kategorizatsiya mira: prostranstvo i vremya – The world's categorization: space and time,* 15-26 [in Russian].

12. Kubriakova, E. S. (1995). Evolyutsiya lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmalnogo analiza) [The evolution of linguistic ideas in the second half of XX century (the experience of paradigmatic analysis)]. In Iu.S. Stepanov (Ed.), *Yazyk i nauka kontsa XX veka – Language and science in the end of XX century* (pp. 144–238). Moscow: Izdatelstvo Rossijskogo universiteta [in Russian].

13. Leontovich, O. A. (2011). *Metody kommunicativnykh issledovanij [Methods of communicative researches]*. Moscow: Gnozis [in Russian].

14. Martyniuk, A. P. (2006). Rehuliatyvna funktsiia henderno markovanykh odynyts movy [Regulatory function of gender-marked language units]. *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

15. Nikitin, M. V. (1974). *Leksicheskie znacheniya v slove i slovosochetanii [Lexical meaning in a word and word combination].* Vladimir: Izdatelstvo VGU [in Russian].

16. Paducheva, E. V. (2003) *K kognitivnoj teorii metonimii [To the cognitive theory of metonymy].* Retrieved from http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Paducheva.htm [in Russian].

17. Prokhorov, Ju. E. (2004). *Dejstvitelnost. Tekst. Diskurs. [Reality. Text. Discourse.].* Moscow: Flinta [in Russian].

18. Rezanova, Z. I. (2010). Metaforicheskij fragment russkoj yazykovoj kartiny mira: idei, metody, resheniya [Metaphorical fragment of Russian linguistic worldview: ideas, methods, solutions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology.* 1 (9), 26-43 [in Russian].

19. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: tendencies and problems].* Poltava: Dovkillia [in Ukrainian].

20. Selivanova, O. O. (2010). *Linhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia].* Poltava: Dovkillia [in Ukrainian].

21. Shevchenko, I. S. & Morozova, E. I. (2003). Diskurs kak myslekommunikativnoe obrazovanie [Discourse as a mental and communicative unit]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V.N. Karazina – V.N. Karazin Kharkiv National University Journal,* 586, 33-38 [in Russian].

22. Stepanov, Ju. S., (1995). Alternativnyj mir, Diskurs, Fakt i printsip prichinnosti [Alternative world, Doscourse, Fact and principle of causality]. *Yazyk i nauka XX veka – Language and science of XX century* (p. 35-37). Moscow: Russian State University [in Russian].

23. Teliya, V. N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects].* Moscow: Shkola «Yazyki russkoj kultury» [in Russian].

24. Ushakova, T. N. (2000). O psikhologicheskoj prirode rechi [About psychological nature of speech]. In T. N. Ushakova, N. D. Pavlova (Eds.), *Slovo v dejstvii. Intent analiz politicheskogo diskursa [A word in action. Intent analysis of political discouse]* (p. 8-20). St. Petersburg: Aletejya [in Russian].

25. Van Deik, T. A. (1989). Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya [Language. Cognition. Communication]. In V.I. Gerasimov (Ed.). Moscow: Progress [in Russian].

26. Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

27. Harris, Z. (1952). Discourse Analysis. *Language,* 28(1), 1-30.

28. Macrae, C. & Milne, A. (1994). Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 37-47.

29. Stubbs, M. (1983) Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. *Language in Society*, 4.

УДК 81'367.4:811.111
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209275

Ольга АРТИШ,
orcid.org/0000-0003-3652-0406
асистент кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) publ.artysh@gmail.com

Володимир ГОШИЛИК,
orcid.org/0000-0001-7645-5966
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) goshylyk@ukr.net

ФУНКЦІЙНІ ПАРАМЕТРИ АНАЛІТИЧНИХ ДІЄСЛІВНИХ ПРЕДИКАТІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Статтю присвячено комплексному розгляду аналітичних дієслівних предикатів як вияву продуктивного розвитку аналітизму в сучасній англійській мові. Автори аналізують природу аналітичних мовних одиниць дієслівного типу та особливості їхнього номінативного потенціалу.

Відповідаючи розвиткові аналітизму індоєвропейських мов, складні номінації дієслівного типу утворюються внаслідок розходження між потребами мови у вираженні процесуальної семантики у сфері абстрактних реалій та її обмеженими словотвірними потенціями.

Співвіднесеність сполуки на денотативному рівні з єдиною поняттєвою одиницею досягається завдяки органічному поєднанню обох компонентів, що супроводжується перерозподілом функціонально-смислового навантаження між ними – дієслово в складі аналітичного дієслівного предиката виконує функції граматичного центру, а іменник формує семантичне ядро сполуки.

Доведено, що співвіднесеність складних найменувань дієслівного типу на денотативному рівні з єдиною поняттєвою одиницею ставить їх в один ряд з дієсловами та дає змогу ідентифікувати між ними відношення функціональної еквівалентності. Проте, будучи аналітичними не лише за формою, а й за додатковими можливостями свого семантичного наповнення, стійкі дієслівно-іменні сполуки як аналітичні предикати здатні конкретизувати приписану суб'єкту предикативну ознаку через експлікацію додаткових її характеристик. Так, дієслово у складі аналізованих сполук дає змогу: 1) передавати вичерпну якісно-кількісну характеристику протікання позначуваних дій, процесу чи стану у плані інтенсивності чи повноти охоплення; 2) позначати різні моменти протікання вираженої іменником дії; 3) експлікувати багатократність, повторюваність дії чи її дискретність; 4) виявляти можливість, готовність, схильність суб'єкта до виконання вираженої іменником дії чи перебування його в певному стані; 5) диференціювати віднесеність дії до суб'єкта та її спрямованості на об'єкт; 6) визначити сферу використання складних дієслів їх закріпленням за певним стилем мовлення тощо.

Ключові слова: *аналітизм, аналітичний предикат, зв'язане значення, номінативний потенціал.*

Olga ARTYSH,
orcid.org/0000-0003-3652-0406
Assistant at the English Philology Department
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) publ.artysh@gmail.com

Volodymyr GOSHYLYK,
orcid.org/0000-0001-7645-5966
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the English Philology Department
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) goshylyk@ukr.net

THE FUNCTIONAL PARAMETERS OF THE ANALYTICAL VERBAL PREDICATES IN MODERN ENGLISH

The article is devoted to a comprehensive consideration of the analytical verbal predicates as a manifestation of the productive development of analyticity in Modern English. The authors analyze the nature of the verb-like analytical language units and the features of their nominative potential.

Corresponding to the development of the analyticity of the Indo-European languages, complex nominative units of the verb type are formed due to the difference between the needs of language in the expression of process semantics in the field of abstract realities and its limited word-building potentials.

The correlation of a phrase at the denotative level with a single conceptual unit is achieved through an organic combination of both components, accompanied by a redistribution of the functional and semantic load between them – the verb in the analytical verbal predicate serves as a grammatical center, and the noun forms a semantic core.

It is proved that the correlation of the complex nominative units at the denotative level with a single conceptual unit puts them on a par with verbs and allows to identify the relationship of functional equivalence between them. However, being analytical not only in form but also in the additional possibilities of their semantic content, the set verb-noun phrases as analytical predicates are able to specify the predicative feature assigned to the subject through the explication of its additional characteristics. Thus, the verb in the analyzed phrases allows: 1) to convey a comprehensive qualitative and quantitative characteristics of the course of the denoted action, process or state in terms of their intensity or completeness; 2) to indicate the different moments of the action expressed by the noun; 3) to explain the multiplicity, repetition of the action or its discreteness; 4) to identify the possibility, readiness, inclination of the subject to perform the action expressed by the noun or to be in a certain state; 5) to differentiate the relevance of the action to the subject and its focus on the object; 6) to determine the scope of use of the analytical verbs, their fixation on a particular style of speech, etc.

Key words: *analyticity, analytical predicate, constrained meaning, nominative potential.*

Постановка проблеми. Як відомо, серед словникового складу англійської мови виділяється численний клас неоднослівних найменувань дієслівного типу, які з граматичної точки зору формально не відрізняються від вільних словосполучень. Представляючи собою поєднання дієслова з відмінковою чи прийменниково-відмінковою формою іменника, ці сполуки, однак, характеризуються семантичною спаяністю їхніх компонентів та зумовленою цим цілісністю переданого значення. Порівняйте: *to make a dress – to make a decision, to give a book – to give an answer, to take a pen – to take responsibility, to come to a man – to come to a conclusion, to cast a stone – to cast a look, to break a leg – to break one's oath* тощо. На відміну від вільних словосполучень, живі синтаксичні зв'язки між складниками яких визначаються поняттєвою основою повнозначних, лексично самостійних слів, поєднання непоєднуваних лексем (абстрактних іменників з дієсловами конкретної семантики) у сполуках, що складають другий елемент опозитивної пари, забезпечується реалізацією одним із компонентів зв'язаного значення. Функціонуючи як «явище мовної синонімії» (Арутюнова 1998: 83), подібні сполуки описового характеру є еквівалентними дієсловам складними найменуваннями.

Аналіз досліджень. Складні номінації дієслівного типу неодноразово потрапляли у фокус уваги вітчизняних та закордонних дослідників (Л. В. Шубіна, В.В. Похмельних, Н. О. Бойченко, В. Б. Гошилик, М. М. Капась-Романюк та ін.), оскільки, відповідаючи розвиткові аналітизму індоєвропейських мов, вони масово утворюються внаслідок розходження між потребами мови у вираженні процесуальної семантики у сфері непростежуваних (абстрактних) реалій та її обмеженими словотвірними потенціями. Проте, попри спорадичний аналіз окремих аспектів функціонування вибраних до розгляду сполук, аналіз специфіки їх функціонування як аналітичних дієслівних предикатів досі є актуальним.

Метою статті є розгляд функційних параметрів аналітичних дієслівних предикатів як вияву продуктивного розвитку аналітизму в сучасній англійській мові.

Виклад основного матеріалу. Неоднослівні номінації дієслівного типу наявні в багатьох мовах світу, у зв'язку з чим були визнані У. Вайнрайхом як мовні універсалії (Вайнрайх, 1970: 211–212). Їх поширеність зумовлена низкою як мовних, так і позамовних чинників. З одного боку, утворені аналітичним способом номінативні одиниці покликані задовольнити потребу мови в означенні певних зовсім або адекватно не відображених у мовній системі явищ об'єктивної дійсності, з іншого – складні найменування як описові звороти виникають за певних стилістичних умов, там, де мають місце пошуки, вибір засобів та способів вираження думки, де чітко простежується прагнення уникнути повторень, шаблону, підкреслити своєрідність функціонально-мовленнєвого стилю. На думку В. М. Телії, формування аналітичних структур пов'язане з «тенденцією пізнавальної діяльності свідомості до відображення все більш тонких подробиць зовнішнього й внутрішнього світу людини та до фіксування їх у найменуваннях» (Телія, 1981: 14).

Як зазначав Ф. І. Буслаєв, «замість одного дієслова іноді вживається дієслово з іменем, що слугує йому за додаток: наприклад, *думати думу* замість *думати, вести мову* замість *говорити.* У таких виразах, що розкладають назву дії на дієслово та ім'я, стає можливим означити сам предмет: *думати глибоку думу* (але *глибоко думати* не вживаємо). На відміну від інших дієслівних форм,

ці вирази називаються описовими» (Буслаєв, 1959: 310). Він зауважив, що у випадку вираження поряд із дієсловами однієї й тієї ж самої думки неодномовні найменування надають їй нового відтінку, а багато з них часто є засобами поповнення відсутніх у мові форм дієслова.

Стійкі неодномовні номінації були предметом розгляду у працях Ш. Баллі, котрий зауважив, що між словосполученнями, в яких реалізуються вільні значення слів, та ідіомами – сполуками слів з повністю переосмисленим лексичним складом – у мові існує «маса перехідних та проміжних випадків, що не піддаються точній класифікації» (Баллі, 2001: 89). Виділивши описові форми дієслівного характеру в самостійний фразеологічний тип і пояснюючи їхній розвиток у французькій мові бідністю дієслівної префіксації, дослідник звернув увагу на невільний характер цих сполук, що виявляється в зумовленій семантичними параметрами й мовним звичаєм обмеженості вибору їхніх конститутивних елементів, та конвенційну закріпленість складних найменувань за певною реалією.

Про роль узусу в побудові та функціонуванні стійких сполук писав Ф. де Сосюр: «Слід запитати себе: чи всі синтагми однаково вільні? Передусім трапляються численні вирази, які належать до мови: це вже цілком готові речення, в яких звичай забороняє щось змінювати, навіть коли, поміркувавши, ми розрізняємо в них частини зі значеннями *(вийти заміж)*. Майже те ж саме, хоч і меншою мірою, стосується таких виразів, як *взяти на мушку.* Узуальний характер цих виразів випливає з особливостей їхнього значення або синтаксису. Такі звороти не можна імпровізувати, вони надаються традицією вже готовими» (Сосюр, 1998: 158).

Співвіднесеність стійкої дієслівно-іменної сполуки як аналітичного дієслівного предиката на денотативному рівні з єдиною поняттєвою одиницею досягається завдяки органічному поєднанню обох компонентів, що супроводжується перерозподілом функціонально-смислового навантаження між ними – дієслово у складі неодномовного найменування десемантизується і, зберігаючи загальнокатегорійне значення, виконує функції граматичного центру, а іменник формує семантичне ядро сполуки.

Десемантизація дієслівного компонента сполуки передбачає часткову втрату ним власного реально-речового змісту, його «смислове вивітрювання» (в термінології У. Вайнрайха), внаслідок чого той стає інформативно недостатнім і нездатним самостійно виконувати номінативну функцію. Дієслово, отже, реалізує зв'язане значення, що «характеризується низкою специфічних ознак, а саме неавтономністю знакової функції, пов'язаною з синсемантичністю цього значення, та непрямою похідністю значення, що виявляє себе у відтворенні цього значення з певним опорним найменуванням» (Шанський, 1972: 68).

Роль семантично опорного компонента аналітичних предикатів, який несе основне смислове навантаження і є необхідним для реалізації зв'язаного значення дієслівного конституента, відіграють іменники зі значенням «опредметненої» дії, стану, процесу та якості (Адамець, 1973; Гошилик, 2006). Забезпечуючи співвіднесеність утворюваних неодномовних номінацій з позамовною реальністю, вони складають їхнє змістове ядро, а дієслівні компоненти («вербалізатори» за У. Вайнрайхом чи «предикатори» в термінології Н. Д. Арутюнової) як носії категорійного значення дієслівності уможливлюють позначення процесів у сфері абстрактних реалій.

Цільність номінації та синтаксична нечленованість досліджуваних сполук дають змогу розглядати їх як аналітичні дієслова та провести певні паралелі між способами словотворення і фразотворення. На їхній ізоморфізм неодноразово вказували дослідники, порівнюючи дієслівний компонент зі словотвірним показником, формантом, а предикатний іменник – із твірною основою (Сидорець, 1999: 67; Шанський, 1972: 305; Похмельних, 1985: 6; Шубіна, 1973: 7). При цьому слушним є застереження про безпідставність трактування «спеціалізованого дієслова» (Сидорець 1999: 72) як тільки формотворчого афікса (граматичного морфокомпонента), оскільки воно зберігає редуковані залишки первинного номінативного значення й окрім вираження граматичного значення стійкої дієслівно-іменної сполуки «модифікує лексичне значення семантично опорного найменування» (Бойченко, 2001: 4). Так, дієслово у складі аналізованих сполук дає змогу: 1) передавати вичерпну якісно-кількісну характеристику позначуваної дії, процесу чи стану шляхом експлікації характеру їх протікання в плані інтенсивності чи повноти охоплення (*to cast a glance, to wallow in debt, to focus attention*); 2) позначати різні моменти протікання вираженої іменником дії (початок (*to start a conversation, to assume the offensive, to come into fashion*), тривалість/продовження *(to carry on a conversation, to carry on the offensive*) чи завершення (*to break up a conversation, to go out of fashion*); 3) експлікувати багатократність, повторюваність дії чи її дискретність (*to hurl an accusation – to pelt with accusations*); 4) виявляти можливість, готовність, схильність суб'єкта до

виконання вираженої іменником дії чи перебування його в певному стані (*to break off contacts*, *to run a risk*, *to call in question*, *to keep silence*, *to take (a) responsibility*, *to gain prestige, to win success*); 5) диференціювати віднесеність дії до суб'єкта та її спрямованості на об'єкт (*to cause damage – to suffer damage; to grant a loan – to take out a loan*; *to give shelter – to take shelter*, *to give a hint – to take a hint*); 6) визначити сферу використання складних дієслів, їх закріплення за певним стилем мовлення (*to have a dream* (нейтр.) – *to cherish a dream* (книжн., уроч.), *to have success* (нейтр.) – *to be crowned with success* (книжн., уроч.)) та ін.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що співвіднесеність складних найменувань дієслівного типу на денотативному рівні з єдиною поняттєвою одиницею ставить їх в один ряд з дієсловами та дає змогу ідентифікувати відношення функціональної еквівалентності між цими двома різновидами цілісних номінативних одиниць у системі засобів позначення сучасної англійської мови. Будучи аналітичними не лише за формою, а й за додатковими можливостями свого семантичного наповнення, стійкі дієслівно-іменні сполуки здатні конкретизувати приписану суб'єкту предикативну ознаку шляхом експлікації додаткових її характеристик. З огляду на своєрідність аналітизму досліджуваних сполук перспективним видається зіставне дослідження реченнєвотвірного потенціалу аналітичних дієслівних предикатів у неблизькоспоріднених мовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамец П. О семантико-синтаксических функциях девербативных и деадъективных существительных. *Филологические науки.* 1973. № 4. С. 40–46.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1998. 898 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика. 2-е изд., стереотип. Москва : УРСС, 2001. 392 с.
4. Бойченко Н. О. Стійкі дієслівні сполуки у публіцистичному тексті : типологічні ознаки та експресивний потенціал : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2002. 18 с.
5. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. Москва : Учпедгиз, 1959. 623 с.
6. Вейнрейх У. О семантической структуре языка. *Новое в лингвистике.* Москва : Прогресс, 1970. Вып. 5: Языковые универсалии. С. 163–249.
7. Гошилик В. Б. Семантико-синтаксична структура речень із предикатними стійкими дієслівно-іменними сполуками в сучасній українській мові : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Івано-Франківськ, 2006. 20 с.
8. Капась-Романюк М. М. Стійкі дієслівні сполуки в українській діловій мові кінця XVI–XVII століть (семантика, структура, особливості функціонування) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2012. 18 с.
9. Похмельных В. В. Глагольно-именные перифрастические обороты современного русского языка : автореф. дис. ... на соискание учен. степени канд. филол. наук : 10.02.01. Москва, 1985. 16 с.
10. Сидорец В. С. Современные восточнославянские неоднословные наименования действия с десемантизированным компонентом в системнофункциональном сопоставительном аспекте. *Вопросы языкознания.* 1999. № 6. С. 66–78.
11. Сосюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики. Київ : Основи, 1998. 324 с.
12. Телия В. Н. Типы языковых значений : Связанное значение слова в языке. Москва : Наука, 1981. 269 с.
13. Шанский Н. М. Деривация слов и фразеологических оборотов (К вопросу о сходстве и различии процессов словообразования и оборотообразования). *Русское и славянское языкознание.* Москва : Наука, 1972. С. 276–338.
14. Шубина Л. В. Глагольные перифрастические обороты в современном русском языке : автореф. дис. ... на соискание учен. степени канд. филол. наук : 10.02.01. Москва, 1973. 22 с.

REFERENCES

1. Adamets P. O semantiko-sintaksicheskikh funktsiyakh deverbativnykh i deadektivnykh sushchestvitelnykh [On the semantic-syntactic functions of the deverbative and deadjective nouns]. *Philological Sciences.* 1973. No 4. Pp. 40–46. [in Russian].
2. Arutyunova N. D. Yazyk i mir cheloveka [Language and the world of man]. Moscow : Languages of the Russian Culture, 1998. 898 p. [in Russian].
3. Bally C. Frantsuzskaya stilistika [French Stylistics]. 2nd ed., Stereotype. Moscow : URSS, 2001. 392 p. [in Russian].
4. Boychenko N. O. Stiiki diieslivni spoluky u publitsystychnomu teksti : typolohichni oznaky ta ekspresyvnyi potentsial [Set verb phrases in the journalistic text : typological features and expressive potential] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Kyiv, 2002. 18 p. [in Ukrainian].
5. Buslaev F. I. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka [Historical grammar of the Russian language]. Moscow : Uchpedgiz, 1959. 623 p. [in Russian].
6. Weinreich U. O semanticheskoy strukture yazyka [On the semantic structure of language]. *New in linguistics.* Vol. 5 : Language universals. Moscow : Progress, 1970. Pp. 163–249. [in Russian].
7. Goshylyk V. B. Semantyko-syntaksychna struktura rechen iz predykatnymy stiikymy diieslivno-imennymy spolukamy v suchasnii ukrainskii movi [The semantic-syntactic structure of sentences with the predicate stable verb-noun

phrases in the modern Ukrainian language] : abstract for PhD in philological sciences: 10.02.01. Ivano-Frankivsk, 2006. 20 p. [in Ukrainian].

8. Kapas-Romanyuk M. M. Stiiki diieslivni spoluky v ukrainskii dilovii movi kintsia XVI-XVII stolit (semantyka, struktura, osoblyvosti funktsionuvannia) [Set verb phrases in the Ukrainian business language of the late XVI – XVII centuries (semantics, structure, features of functioning)] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Kyiv, 2012. 18 p. [in Ukrainian].

9. Pokhmelnykh V. V. Glagolno-imennye perifrasticheskie oboroty sovremennogo russkogo yazyka [Verbal-nominal periphrastic phrases of the modern Russian language] : abstract for PhD in philological sciences: 10.02.01. Moscow, 1985. 16 p. [in Russian].

10. Sidorets V. S. Sovremennye vostochnoslavyanskie neodnoslovnye naimenovaniya deystviya s desemantizirovannym komponentom v sistemno-funktsionalnom sopostavitelnom aspekte [Modern East-Slavic ambiguous names of actions with a desemantized component in the system-functional comparative aspect]. *Questions of linguistics.* 1999. No. 6. Pp. 66–78. [in Russian].

11. Saussure F. de. Kurs zahalnoi linhvistyky [General linguistics course]. Kyiv : Osnovy, 1998. 324 p. [in Ukrainian].

12. Telia V. N. Tipy yazykovykh znacheniy : Svyazannoe znachenie slova v yazyke [Types of linguistic meanings : The bound meaning of a word in language]. Moscow : Nauka, 1982. 269 p. [in Russian].

13. Shansky N. M. Derivatsiya slov i frazeologicheskikh oborotov (K voprosu o skhodstve i razlichii protsessov slovoobrazovaniya i oborotoobrazovaniya) [The derivation of words and phraseological phrases (On the question of the similarity and difference of the processes of word building and phrases formation)]. *Russian and Slavic linguistics.* Moscow : Nauka, 1972. P. 276–338. [in Russian].

14. Shubina L. V. Glagolnye perifrasticheskie oboroty v sovremennom russkom yazyke [Verbal periphrastic phrases in modern Russian] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Moscow, 1973. 22 p. [in Russian].

УДК 81.42; 811.161.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209277

Надія БОНДАР,
orcid.org/0000-0003-2165-6722
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янської філології, компаративістики та перекладу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) bondar.n55@ukr.net

Олена ПЕТРИК,
orcid.org/0000-0002-4458-7654
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології, компаративістики та перекладу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) petrykhelena2000@gmail.com

Валентина СИДОРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-3573-4843
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янської філології, компаративістики та перекладу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) sidorenko_2007@ukr.net

ФОЛЬКЛОРНІ ЗАСОБИ ОБРАЗНОСТІ В ПОЕЗІЇ О. С. АФАНАСЬЄВА-ЧУЖБИНСЬКОГО

У статті розглянуто лінгвостилістичні особливості поетичних творів О. Афанасьєва-Чужбинського, оскільки із цього боку вони фактично не були об'єктом дослідження. У романтичній поезії 20-60-х років виділяють течії: фольклорну, фольклорно-історичну, громадянську та психологічно-особистісну. Учені вважають, що в період романтизму відбулося зближення фольклорної та романтичної традицій, що знайшло своє відображення в стилізації текстів під народнопоетичні зразки, у запозиченні фольклорних сюжетів та символів. Серед мовних особливостей творів цього періоду чільне місце посідають народнопоетичні елементи. Не є винятком і поезія О. С. Афанасьєва-Чужбинського.

Випускник Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька (1829–1835 рр.) Олександр Степанович Афанасьєв-Чужбинський (1817(16)–1875 рр.), 200-літній ювілей якого нещодавно відзначався, відомий не тільки як письменник, поет, що писав двома мовами (українською та російською), але й як історик, етнограф, літературний критик, лінгвіст, перекладач (з польської та французької мов), редактор кількох журналів.

У дослідженні проаналізовано такі засоби виразності, як повтори, форми суб'єктивної оцінки та порівняння, що мають давню традицію і досить поширені у фольклорі. Серед повторів аналізуються повні, часткові, варіативні, синонімічні, анафоричні та повтори-приспіви. Форми суб'єктивної оцінки скласифіковано за частиномовним принципом та словотвірним формантом. Порівняння розглядаються з огляду на їхню структуру та семантику. Крім того, звертається увага на функції досліджуваних одиниць у творах О. С. Афанасьєва-Чужбинського. З'ясовано, що вказані засоби виразності та додаткова інформація, яку вони репрезентують, у тексті виконують естетичну, підсилювальну, емоційну, підсилювально-емоційну, експресивну функції; вони можуть виокремити головну ідею чи тему твору, рельєфніше змалювати образ ліричного героя, відобразити його переживання та стан.

Ключові слова: *О. С. Афанасьєв-Чужбинський, поетичні тексти, фольклор, повтори, форми суб'єктивної оцінки, порівняння.*

Nadiya BONDAR,
orcid.org/0000-0003-2165-6722
Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Comparative Studies and Translation
of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) bondar.n55@ukr.net

Olena PETRYK,
orcid.org/0000-0002-4458-7654,
Candidate of Philology,
Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Comparative Studies and Translation of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) petrykhelena2000@gmail.com

Valentyna SYDORENKO,
orcid.org/0000-0002-3573-4843,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Slavic Philology, Comparative Studies and Translation of Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) sidorenko_2007@ukr.net

FOLKLORE MEANS OF IMAGERY IN THE POETRY OF O. S. AFANASIEV-CHUZHBYNSKYI

The article deals with linguistic and stylistic features of O. S. Afanasiev-Chuzhbynskyi's poetic works, because from this point of view they have not been the object of study yet. In the romantic poetry of the 1820 s–1860 s the following schools are distinguished: folklore, folklore-historical, civic and psychological-personal. Scholars believe that in the period of Romanticism there was a convergence of folklore and romantic traditions, which led to the stylization of texts according to folklore poetic patterns, to the borrowing of folklore stories and symbols. Folk poetic elements are widespread linguistic features of the literary works of this period. The poetry of O. S. Afanasiev-Chuzhbynskyi is no exception.

A graduate of Prince Bezborodko Nizhyn Gymnasium of Higher Sciences (1829–1835) Oleksandr Stepanovych Afanasiev-Chuzhbynskyi (1817(16)–1875), whose 200 th anniversary was recently celebrated, is known not only as a writer and a poet who wrote in two languages (Ukrainian and Russian), but also as a historian, ethnographer, literary critic, linguist, translator (from Polish and French), editor of several magazines.

We have analyzed such means of expression as repetitions, forms of subjective evaluation and comparison, which have a long tradition and are quite common in folklore. The following types of repetitions are analyzed: complete, partial, variable, synonymous, anaphoric and repetitions-refrains. Forms of subjective evaluation are classified according to the part of speech principle and word-forming formant. Comparisons are considered in terms of structure and semantics. In addition, the attention is paid to the functions of the studied units in the works of O.S. Afanasiev-Chuzhbinskyi. The functions of the analyzed means and the additional information that they provide can be aesthetic, amplifying, emotional, amplifying-emotional, expressive; they can highlight the main idea or theme of the work, depict the image of the lyrical hero, his feelings and life more vividly.

Key words: *O.S. Afanasiev-Chuzhbynskyi, poetic texts, folklore, repetitions, forms of subjective evaluation, comparisons.*

Постановка проблеми. Випускник Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька (1829–1835 рр.) Олександр Степанович Афанасьєв-Чужбинський (1817(16)–1875 рр.), 200-літній ювілей якого нещодавно відзначався, відомий не тільки як письменник (роман «Петербургские игроки» (1871–1872)), поет, що писав двома мовами (українською та російською), але й як історик (ним написаний твір про провінційний, військовий та столичний побут – «Очерки прошлого» (1863)), етнограф (автор етнографічної праці «Поездка в южную Россию» (1861)), літературний критик, лінгвіст (уклав «Словарь малорусского наречия» (1855), на жаль, робота не була закінчена), перекладач (з польської та французької мов), редактор (журналів «Заграничный вестник», «Искра» (1873) та інших). Його перу також належать досить цінні «Воспоминания о Т. Г. Шевченко» (1861).

На думку М. Т. Яценка, розквіт української романтичної поезії припадає на 30-40-і роки XIX століття. Серед інших авторів цього періоду, таких як Л. Боровиковський, А. Метлинський, Є. Гребінка, М. Костомаров, В. Забіла, Я. Щоголев, називається й ім'я О. С. Афанасьєва-Чужбинського.

Аналіз досліджень. Творчий доробок Олександра Степановича Афанасьєва-Чужбинського досить вагомий. Зібрання його творів налічує 9 томів – Собрание сочинений, т. 1 – 9, СПБ. 1890 – 1892, яке 1930 року було перевидано. Але дослідження творчості знаходимо не в монографічних джерелах, присвячених саме йому, а в таких виданнях, як Багалей Д. И. Материалы для биографий южно-русских научнолитературных деятелей XIX века. К., 1903; Скроботов Н. А., «Петерб. листок» за 35 лет, СПб., 1914; Быков П. В., Силуэты далекого прошлого, М.–Л., 1930;

Баскаков В. Н., Письма русских литераторов и ученых Ю. И. Крашевскому. – В кн.: Слав. лит. связи. Л., 1968; Гнатюк М. П., О. Афанасьев-Чужбинский. *Радянське літературознавство*, 1972, № 6; Очерки литературной жизни Воронежского края, Воронеж, 1970, с. 375 (биогр. справка об А.-Ч.); Богомолов И., Тропою дружбы. Тб., 1984, с. 92-98.

У цих роботах більше уваги приділяється біографії, а творчість письменника досліджується з огляду на ідейно-тематичні, сюжетні та композиційні особливості, що передбачає перш за все літературознавчий аналіз. Такий самий підхід спостерігаємо в «Історії української літератури ХІХ століття» (підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у 2 кн. / за ред. М. Г. Жулинського. Київ: Либідь, 2005. Кн. 1. 2005. 654 с.) та навчальному посібнику для студентів-філологів Моціяки О. М. «Становлення нової української літератури (Історія української літератури перших десятиріч ХІХ століття)», який вийшов у Ніжині (видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 232 с.).

Деякі роботи присвячені компаративним дослідженням. Так, у статті О. І. Блик «О. Афанасьєв-Чужбинський та Харківська школа романтиків: творчі перегуки та паралелі», яка вміщена в збірнику «Література та культура Полісся» (випуск № 82 (25)), розглянуто творчі перегуки в діяльності О. Афанасьєва-Чужбинського та представників Харківської школи романтиків; для аналізу використано історико-літературний, порівняльний та біографічний методи. У дослідженні йдеться про спільні мотиви у творчості О. Афанасьєва-Чужбинського та А. Метлинського, О. Корсуна, М. Петренка. Крім того, проаналізовано оцінки, які давали поети харківського осередку постаті О. Афанасьєва-Чужбинського. У статті вперше здійснено комплексний розгляд творчих взаємозв'язків поета з представниками харківського об'єднання, а також окреслено сфери, у яких діяльність цих літераторів була співзвучною.

Проте лінгвостилістичні особливості творів О. Афанасьєва-Чужбинського, зокрема його поезії, не потрапили до поля зору науковців, що й визначило ***актуальність дослідження***. Розвідка вирізняється новизною, позаяк передбачає аналіз саме мовних особливостей українських поетичних творів видатного випускника Ніжинської вищої школи, 200-літній ювілей від дня початку роботи якої відзначається у цьому році.

Мета статті – здійснити лінгвостилістичний аналіз фольклорних засобів образності поезій О. Афанасьєва-Чужбинського.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає М. Т. Яценко, в українській романтичній поезії (це стосується великою мірою й прози) 20-60-х років можна виділити такі основні тематично-стильові течії: фольклорну, фольклорно-історичну, громадянську та психологічно-особистісну, в межах яких проявилися різні ідейні позиції письменників (Українські поети-романтики, 1987: 14). Природно, що серед мовних особливостей творів різних письменників цього періоду чільне місце посідають народнопоетичні елементи. Не є винятком і поезія О. Афанасьєва-Чужбинського.

Згідно з літературознавчим словником-довідником, наявність фольклорних (народнопоетичних) елементів у літературному творі називається фольклоризмом. У результаті багаторічних досліджень учені дійшли висновку, що освоєння літературою фольклору пройшло такі етапи: стилізацію, психологічну інтерпретацію фольклорних мотивів, переосмислення народної міфології. У різні періоди розвитку літератури домінували певні типи фольклоризму. Так, у період романтизму відбулося зближення фольклорної та романтичної традицій, що знайшло своє відображення у стилізації текстів під народнопоетичні зразки, у запозиченні фольклорних сюжетів та символів (Літературознавчий словник-довідник, 2007: 699). Крім того, письменники послуговуються мовними засобами образності, характерними для усної народної творчості, зокрема порівняннями, епітетами, формами з суфіксами суб'єктивної оцінки, повторами та ін.

У пропонованому дослідженні звертаємо увагу на такі засоби виразності, як повтор, порівняння та емоційно забарвлену лексику, що мають фольклорну основу в поетичних творах О. Афанасьєва-Чужбинського, написаних українською мовою.

Повтор – найпростіша стилістична фігура, що використовується у фольклорній творчості, перш за все в народній пісні й поезії, що зумовлене причинами емоційного та змістового характеру (Літературознавчий словник-довідник, 2007: 540). Але з розвитком літератури ця стилістична особливість з'являється і в авторських творах, тому більш точним буде інше визначення цього терміна, а саме: «Повтором, або репризою, називають фігуру мовлення, яка полягає в повторі звуків, слів, морфем, синонімів чи синонімічних конструкцій в умовах тісного контексту, тобто досить близько одне від одного, щоб їх можна було помітити» (Ахманова, 1966: 327). Так само, як й інші фігури мовлення, що підсилюють виразність висловлювання, повтори розглядають у плані розходження між традиційними позначеннями та ситуативними

позначеннями, як певне цілеспрямоване відхилення від нейтральної синтаксичної норми, для якої досить одноразового вживання слова.

До предметно-логічної інформації повтор зазвичай нічого суттєвого не додає, тому його можна розцінювати як надлишковість. Але використання такої характеристики можливе лише з певним застереженням, тому що повтори передають значну додаткову інформацію емоційності, експресії та стилізації; крім того, часто слугують важливим засобом зв'язку між реченнями. Проте іноді предметно-логічну інформацію буває досить важко відокремити від додаткової, прагматичної.

Повторюватись можуть одиниці різних рівнів, тому класифікуються повтори в залежності від того, які саме елементи вживаються не один раз, а два й більше.

Лексичним повтором називається повтор слова або словосполучення у складі одного речення, абзацу або й цілого тексту. Відстань між одиницями, що повторюються, та кількість повторів можуть бути різними, але обов'язковою умовою в цьому випадку є те, що читач повинен помітити цей повтор.

Повтори можуть розглядатись як ключовий стилістичний прийом, з якого слушно починати аналіз. Вони бувають дуже різні за своїм характером. В аналізованих текстах повтори досить поширені, тому розглянемо їх як один із засобів творення образності, що має фольклорне коріння.

Одним із різновидів повтору є анафора, коли повторювані елементи (слова, фрази) знаходяться на початку рядка: *Я б не покинув України: / **Твоя** пахучая весна, / **Твої** квітчастії долини, / **Твої** веселі небеса, / **Твої** луги, **твої** ліса, / **Твої** густі червоні лози, / Під темний вечір соловей – / Усе краса!..* (с. 225) [*тут і в наступних ілюстративних прикладах сторінки вказано за джерелом Українські поети-романтики : поет. твори / упоряд. і приміт. М. Л. Гончарука. Київ: Наукова думка, 1987. 592 с. – Н.Б, О.П., В.С.*]. У цьому уривку всі рядки, крім першого та двох останніх, починаються займенником ***твоя***, а в п'ятому він навіть повторюється двічі. Якщо врахувати особливості будови та зміст першого рядка, у якому немає звертання, то можна припустити, що далі повинні були б уживатись різні форми особового займенника ***вона***, а саме ***її***, що набувають значення присвійного. Але автор обирає саме присвійний займенник ***твій***, надаючи йому відповідних родових та числових форм, тим самим ніби наділяючи Україну роллю співрозмовника, бо вказана лексема належить до другої особи, що називає того чи тих, хто бере участь у розмові, а форма ***її*** належить до третьої особи, яка називає того, хто не бере участі в розмові, але може бути об'єктом спілкування.

Поряд із простим повтором двох і більше абсолютно тотожних елементів може вводитись повтор з певною варіацією. Досить ефективним є частковий повтор, за якого морфологічна близькість тільки яскравіше відтіняє одне слово від іншого. Цікаві семантичні варіації в повторі, тобто використання різних лексико-семантичних варіантів, що входять до семантичної структури одного й того ж слова і підкреслюють завдяки такому паралельному вживанню в одному контексті різницю в конотаціях. У наведеному нижче прикладі маємо не тільки простий повтор прикметника ***смутне***, але й інший, складніший: *Щоб співати миру / Про **козацтво** незабутнє, / Вірне, стародавнє, / Про життя **козацьке смутне**, /**Смутне**, але славне* (с. 227), а саме повтор однокореневих слів, що належать до різних частин мови: іменник ***козацтво*** та прикметник ***козацьке***. Вони мають різні лексичні значення, але поєднує їх спільний корінь, до семантики якого додаються значення службових морфем відповідних частин мови. Лексема ***козак*** у тлумачних словниках пояснюється як «член військово-землеробної общини вільних поселенців на окраїнах держави, які активно брали участь у захисті та розширенні державних кордонів». Іменник, що утворився від твірної основи з допомогою суфікса, належить до лексико-граматичної категорії збірних і називає групу людей, які відповідають зазначеним вище характеристикам, або може вживатись і як абстрактний іменник, що називає певне явище в історії розвитку країни. Прикметник, утворений теж суфіксальним способом, називає ознаку, пов'язану зі значенням твірної основи. Такий повтор дозволяє дещо розширити основну семантику, яка виражена в кореневій морфемі, та варіювати її за рахунок утворення нових слів за допомогою афіксів, що додаються при деривації тієї ж, що і твірна, або іншої частини мови. У випадку, коли в тексті маємо вживання спільнокореневих слів, що семантично близькі одне до одного, застосовується так званий частковий повтор, який є складнішим у порівнянні з першим прикладом.

Ще більш складним виявляється взаємодія близьких значень, коли вони виражені не варіантами одного й того ж слова, а синонімами: *Вона **голосно** співає, / **Голосно** і **плаче**. / І сопілкою **голосить**, / Бурею лютує* (с. 226); ***І то шлях, і то дорога** – / Кого спитать в полі?* (с. 234). У першому уривку є простий повтор одного й того ж слова (***голосно***), але ще спостерігаємо

синонімічний повтор дієслів ***плаче*** та ***голосить***. Лексема ***плакати*** має досить багатий синонімічний ряд (*ридати, ревіти, вити, стенати, хникати, хлюпати, нюнять, схлипувати* тощо), одиниці якого відрізняються, крім семантики, різним стилістичним забарвленням (нейтральне, книжне, просторічне, розмовне). Автор обрав саме дієслово ***голосить*** для змалювання більш яскравого слухового сприйняття поетичного образу – звучання кобзи. Якщо врахувати, що цей твір називається «Шевченкові», то сама собою вимальовується аналогія та паралель з кобзарем, Кобзарем та «Кобзарем». Порівняння лексичного значення та стилістичного забарвлення синонімів показує, що завдяки такому повтору відбувається підсилення семантики від нейтрального ***плаче*** до емоційно виразнішого ***голосить.*** У другому уривку як синонімічний повтор вживаються іменники ***шлях*** та ***дорога***, які фактично не відрізняються як за значенням, так і за стилістичним забарвленням (пор.: 'шлях – смуга землі, призначена для їзди та ходіння, дорога'; 'дорога – смуга землі, якою їздять і ходять'). Як бачимо, навіть одне слово пояснюється через інше, принаймні у першому значенні, тому можемо вважати їх абсолютними синонімами. Така реприза дозволяє поетові уникнути тавтології та все ж таки актуалізувати увагу на повторюваному елементі.

У наведених нижче прикладах автор застосовує варіативний повтор, коли, наприклад, непарні рядки дещо відрізняються один від одного, тим самим роблячи акцент саме на упущенні чи додаванні окремих елементів: ***Де ще рідна наша мати /*** *Зазирає в вічі; /* ***Де та бідна мати*** *просить / Кожну щиру душу…* (с. 227); або відбувається варіативна заміна слова із загальнішим значенням (*час*) з дещо широким трактуванням меж на лексему з конкретнішим (*день*) та обмеженим певними вузькими рамками: *Не вернуться ж і до мене / Літа молодії: /* ***Що день божий, що час божий /*** *І мій лист жовтіє* (с. 231).

Найбільш помітним можна вважати повтор, що називають приспівом. Такий різновид зустрічаємо в поезії 1843 року, яка не поділена на строфи і складається з 34 рядків. Починається вона так: *О, як весело глядіти, / Як сміються всі на світі, /* ***А я з горя помаленьку / Наллю чарочку повненьку, / Вип'ю добре, посмакую / І сам з кого покепкую***. Потім після 22 рядка читаємо: ***А я з горя помаленьку / Наллю чарочку маненьку / Та на неї подивлюся, / Вип'ю та й сам посміюся*** (с. 228). Як бачимо, у повторі є невеликий відступ у перших двох рядках (*повненьку – маненьку*), а наступні два ще більше змінені, що пояснюється тим змістом, який передує повтору.

Такий самий різновид повтору спостерігаємо у вірші «Осінь», у якому з невеликою варіацією повторюються два рядки, що нагадує приспів у народних та авторських піснях: *Отак, бува, засумую, / Як серце озветься, – /* ***А я його здавлю горем / Та й скажу: «Минеться!..»,*** а через кілька строф читаємо: ***Здавлю ж горем своє серце / Та й скажу: «Минеться!»*** (с. 232).

Повтори майже ніколи не виконують лише однієї функції. Вони, як правило, у більшості випадків поєднують їх: експресивність та функціонально-стилістичні риси, експресивність та емоційність, експресивність та функцію зв'язку між реченнями, що слугує важливим засобом об'єднання одиниць тексту, при цьому зв'язок за допомогою прийменників має конкретніший характер, ніж сполучниковий.

Різні функції повтору особливо яскраво виражені в поезії. Деякі автори навіть вважають, що ці засоби є стилістичною ознакою поезії, яка відрізняє її від прози.

Поряд з повторами поет звертається й до використання слів із суфіксами суб'єктивної оцінки, більш характерними для творів усної народної творчості та для розмовно-побутового мовлення, де вони досить продуктивні. Особливістю суфіксів суб'єктивної оцінки є те, що вони надають емоційного або експресивного забарвлення не тільки одному слову з цим афіксом, але й усьому висловлюванню в цілому. О. О. Потебня зазначав: «Відрізняючи об'єктивну зменшуваність чи збільшуваність від пестливості та ін., у якій виражається особисте ставлення до речі, можемо думати, що в останньому випадку настрій, що був виражений у пестливій формі імені речі (відносного суб'єкта) розповсюджується в тій чи іншій мірі на її якості, якості її дій та інші речі, які пов'язані з нею. Це і є узгодження в уяві» (Потебня, 1968: 92).

В українській мові в різних лексико-граматичних класах слів оцінність, створювана суфіксацією, проявляється по-різному: більшою мірою в іменників та прикметників, значно менше в інших частинах мови. Суфікси суб'єктивної оцінки – найпомітніший словотвірний засіб для вираження самооцінки та оцінки інших людей чи об'єктів, тому жоден художній твір не обходиться без їхнього використання. Звертання письменників до експресивного словотвору в різні епохи відображало не тільки лінгвістичний смак часу, але й певні умовності літературних стилів та методів. Якщо у XVIII столітті оцінні суфікси вважались частиною «низького штилю», то уже в XIX столітті відбувається переоцінка зменшувально-пестливих слів, що багаторазово повторю-

ються в «новому штилі» (Розенталь, Теленкова, 1985: 292). Стилістичне використання експресивного словотвору у творчості відомих українських письменників зумовлене особливостями їхнього ідіостилю та конкретними художніми завданнями, що вирішувались під час відбору виразних засобів мови для того чи іншого твору.

У поезіях О. С. Афанасьєва-Чужбинського найбільш вживаними словами із суфіксами суб'єктивної оцінки є іменники, що відповідає загальній тенденції. А серед іменників найпоширенішою є лексема *серденько*, яка повторюється більше 10 разів у творах, що аналізуються. Утворена ця форма за допомогою суфікса -еньк, який надає твірному іменнику пестливого відтінку: *Ні, **серденько** повне якоїсь печалі…* (с. 225); *Ще **серденько** чогось занило…* (с. 226); *Я **серденьком** чую…* (с. 231); *Чи зустрінусь з дівчиною – / **Серденько** озветься* (с. 236); *І моє **серденько** нишком / З богом розмовляє…* (с. 237); *Або вразять у **серденько** / Тебе карі очі* (с. 240). Уважається, шо цей афікс та його варіант -оньк не дуже поширений в українській мові, але у віршах поета є й інші іменники, утворені за допомогою цих суфіксів: *Тільки туди **кониченька** / Мені не водити, / Із тієї **криниченьки** / Водиці не пити* (с. 227); *Я вже бачив, як **рибоньку** / Витягнуть з водиці* (с. 239); *Їх небагато у **світоньку**, люде* (с. 244). Як правило, ці суфікси суб'єктивної оцінки додаються до іменників, що називають людей, тварин, різні предмети та рослини, доповнюючи лексичне значення твірних основ відтінком пестливості.

Досить поширеними у творах поета є іменники з суфіксами -ц: *І дівчина гарна стоїть край **віконця*** (с. 226); *Чи ти бачиш, як в колодязь / Упустять **відерце*** (с. 232); -ець: *А між очеретом **вітець** подихає…* (с. 228); а серед найбільш уживаних іменників з останнім афіксом є лексема *братця*, яка вживається більше 10 разів: *Отак і я сміюсь, **братця**…* (с. 233); *На все, **братця**, божа воля* (с. 242); *Скажіть мені, добрі люди, / Навчіть мене, **братця*** (с. 236). Це слово, як правило, вживається як звертання до уявних співрозмовників з метою долучити їх до розмови, до роздумів самого поета, відчувається бажання ліричного героя отримати відповідь, підтримку, пораду.

Більш чи менш вживаними є у віршах форми суб'єктивної оцінки, утворені за допомогою й інших суфіксів. А саме: -ик (*Уже ти від себе усіх порозгониш, / Хоч тільки попросиш і **кухлик** води* (с. 226)); -к: (*То не **соловейки** налетіли в лози* (с. 228); *Прохолодно… Ні **іскорки***! (с. 234); *Чи посію жито в полі – / Всім **сонечко** гріє* (с. 236); *Мабуть же, хоч на **годинку** / Та й мені суди-лось!* (с. 236); *Де-не-где **хмарка** гуляла на волі* (с. 238)), які надають зменшувально-пестливого відтінку значення; -иц (*Ой у полі на роздоллі / Шовкова **травиця*** (с. 227)), що репрезентує пестливе значення, а відтінку зменшуваності не має, такий суфікс рідко сполучається з іменниками істотами, частіше з іменниками неістотами; -ок (*Курить **димок**; головешка / То сям, то там тліє* (с. 234); *Через **садок** перекинувсь / З широкого поля* (с. 241)), який не є поширеним як у мові загалом, так і в творах поета; -инк (*Сам собі, старцем, сліпий, з **торбинками**, / Ходить, сердега, мовчки попідтинню* (с. 244)), утворений від двох інших суфіксів (-ин та -к); -ят (*Глянь крізь чорні **оченята** / Мені на годину* (с. 237)); -очк (*А хто на путь мій **квіточку** покинув*? (с. 235); *Як ранок осипле **квіточки** росою* (с. 228)).

Є вірші, у яких майже всі іменники вжиті у формі суб'єктивної оцінки, представленої за допомогою різних суфіксів: *Я вже бачив, як **рибоньку** / Витягнуть з **водиці**:/ Трепечеться, підскакує / Вона на **травиці**…/ А округ і **квітки** цвітуть, / І **сонечко** сяє…/ Але **рибка** зараз гине, / Бо води немає!* (с. 239). Це дуже зворушливі рядки, у яких йдеться про рибку, про співчуття до неї, але насправді автор використовує символічний образ для звернення уваги на крихкість життя, почуттів, стосунків.

Незважаючи на те що прикметники із суфіксами суб'єктивної оцінки є досить поширеними, у творах О. С. Афанасьєва-Чужбинського вони поодинокі: *Попід тим **легеньким** вранішнім туманом, / Щось мов виглядає очима-зірками* (с. 229). Автор утворює форму суб'єктивної оцінки за допомогою суфікса -еньк, який приєднується до твірної основи якісного прикметника й надає йому пестливого відтінку без указівки на зменшуваність. Такі слова характерні для розмовно-побутового мовлення й текстів усної народної поетичної творчості.

Маловживаними також є прислівники із суфіксами суб'єктивної оцінки як у творчості поета, так і загалом у мовленні. В аналізованих текстах подібних прикладів було виявлено кілька: *Кликнув милу **потихеньку**…* (с. 241); *І вже птиця **веселенько** / Летить із-за моря* (с. 229). Виділені прислівники утворені від якісних прикметників, і тому форми суб'єктивної оцінки мають схожі з ними суфікси: -еньк-у, -еньк-о, які успадковані від прикметників і надають словам значення деякого підсилення ознаки з різними відтінками виразності, експресивності. Крім того, при творенні прислівника *потихеньку* був використаний префікс *по-*, що вносить значення «не в повній мірі»,

«трохи» або, навпаки, «значною мірою». Такі форми теж характерні розмовно-побутовому мовленню та фольклорним текстам.

Серед аналізованих прикладів зустрілися й такі, у яких суфікси суб'єктивної оцінки вжиті в різних частинах мови: іменниках і прикметниках (*Тільки й бачиш, як повіє* / ***Вітерець маленький**, – / Летить уподовж дороги* / ***Попілець сіренький*** (с. 234); *Бачив я колись весною* / ***Невеличку птичку*** (с. 239)); іменниках, прикметниках, прислівниках (*А я з горя* ***поманеньку*** / *Наллю* ***чарочку повненьку*** (с. 227). Зменшувально-пестливий відтінок у такому випадку ніби подвоюється чи навіть потроюється, бо не тільки назва предмета має певний суфікс, але й означення до нього, виражене прикметником, теж утворюється за допомогою афікса, що має оцінний відтінок. А в останньому прикладі на шість слів, що є самостійними частинами мови, три належать до зменшувально-пестливих форм: прислівник *поманеньку*, іменник *чарочку*, прикметник *повненьку*. Та це не викликає відчуття надлишковості. Рядки звучать дуже органічно, нагадуючи народні пісні.

Однією з основних функцій художнього тексту є естетичний вплив на читача. Для цього письменниками використовуються найрізноманітніші виразні засоби, серед яких досить яскравим та розповсюдженим є порівняння.

На жаль, серед дослідників немає єдиної точки зору щодо цього тропа. Існує багато різних визначень («Порівняння – троп, який полягає в поясненні одного предмета через інший, подібний до нього, за допомогою компаративної зв'язки, тобто єднальних сполучників: як, мов, немов, наче, буцім, ніби та ін. Цей троп має давню традицію, він широко застосовується в усній народній творчості: парубок, мов явір; дівчина, як зоря» (Літературознавчий словник-довідник, 2007: 546); «2. Фігура мовлення, що полягає в уподібненні одного предмета до іншого, у якому передбачається наявність ознаки, спільної з першим» (Ахманова, 1966: 450); «Порівнянням називається зіставлення одного предмета з іншим з метою художнього опису першого» (Голуб, 1997: 141)) та класифікацій, що базуються на структурі, семантиці, способах вираження компаративів. Особливий інтерес викликає функціонування цього зображально-виражального засобу в текстах художньої літератури.

У творчості О. С. Афанасьєва-Чужбинського порівняння посідають досить важливе місце і є яскравим засобом створення образності поетичних текстів. За способом вираження порівняння в аналізованих творах являють собою досить монолітну групу тропів, оскільки фактично усі вони представлені простими порівняльними конструкціями або порівняльними підрядними предикативними частинами зі сполучниками: *мов, як, мовби*: *Ти гарна,* ***мов рідна моя сторона*** (с. 225); *Мене ніхто тут не кохав, /* ***Як рідний брат кохає брата*** (с. 225); *І хліб подадуть той не як сиротині, / А кинуть,* ***мов часом собаці кісток*** (с. 225); *А в тій пісні чуєш і радість і сльози, /* ***Мовби твою душу якісь душі кличуть*** (с. 229). Ці сполучники можна розділити на дві підгрупи: 1) власне порівняльні (*мов, як*), що виражають уподібнення; 2) модально-порівняльні (*мовби*), що виражають ірреальну, гіпотетичну схожість, тобто таку, що здається.

Порівняння можуть бути скласифіковані за семантичним принципом. У поетичних творах О. С. Афанасьєва-Чужбинського виділені кілька різновидів компаративів на основі врахування значення компонентів, що утворюють цей троп. Порівняння, які стосуються конкретних предметів, різноманітні та багато в чому символічні. *Скрізь пусто, скрізь пусто на світі мені, /* ***Як в чистому полі самотній билині*** (с. 225). У цих рядках ліричний герой порівнює себе із самотньою билиною в полі. Обидва компоненти (той, який порівнюється, і той, з яким відбувається порівняння) належать до групи конкретних предметів. Таких прикладів у поетичних текстах, які були об'єктом аналізу, досить багато. У них ліричний герой чи сам автор досить часто порівнюється з представниками світу рослин (*Поки цвів ти,* ***як калина**, / То й лихо минало* (с. 232); *Мабуть згину,* ***так як гине / Травка на морозі**; / Бо стою,* ***як той самотній / Горох при дорозі*** (с. 236); *І ти,* ***як сухеє перекотиполе**, / Не знаєш, куди тебе вітер несе*? (с. 245).

До іншої групи були включені порівняння, пов'язані з різними абстрактними поняттями. Перший компонент у цих випадках – абстрактний іменник або займенник з узагальнено-предметним значенням, а другий може бути представлений різноманітними за своїм значенням одиницями. *І козацька давня слава, /* ***Як сонечко**, сяла* (с. 226) – *слава* порівнюється з *сонцем*; *Всяка біда, горе – в серці, /* ***Мов гадюка**, лазить* (с. 242) – *біда*, *горе* порівнюється з *гадюкою*; *І важке,* ***як ніби камінь**, / Щось у душу впало* (с. 233), а в цьому випадку під займенником *щось* можемо розуміти різні почуття, переживання, що порівнюються з *каменем*. *І моя доля з мене шуткувала / Та й одурила,* ***як малу дитину**. / А твоя доля,* ***мов рідная мати***, / *Все вибирала щасливі дороги* (с. 235) – а тут ніби порівняння в порівнянні: по-перше, автор

чи ліричний герой порівнює себе з кимось іншим, а по-друге, одна *доля* одурила, а інша була *як рідна мати*. *Годувала, **як мачуха**, / На лиху годину* (про долю) (с. 239) – у цьому уривку автор порівнює свою долю з мачухою. *Як горе, **мов терен**, всю душу поколе, / Коли одцуралось тебе вже усе…* (с. 245) – *горе* порівнюється з колючим *терном*.

Окрему групу утворюють порівняння, що умовно можна віднести до пейзажних замальовок. ***Мов синяя стрічка**, Донець під горою, / Круг його ліси та широкі луги; / **Мов килим шовковий**, здаються весною / У квітках пахучих його береги* (с. 226); *Він сам собі, **як той човен / Без весла у морі*** (про місяць) (с. 238). Автор звертається до досить традиційних порівнянь, коли ріка прирівнюється до синьої стрічки, а береги до шовкових килимів. Такі конструкції можна віднайти чи не в кожному фольклорному творі, де є описи природи, пейзажу. Вони допомагають авторові більш живописно змалювати навколишній світ, через природу яскравіше передати переживання, відчуття ліричного героя та й самого поета.

Висновки. Проаналізувавши поетичні твори О. С. Афанасьєва-Чужбинського, можемо сказати, що в них досить поширеними є ті засоби творення образності, які мають фольклорну основу, а саме: повтори, форми суб'єктивної оцінки та порівняння. Автор цікавився творами усної народної творчості, добре знав їх, але в своїх поезіях він не копіює вищезазначені одиниці, а створює самобутні, оригінальні стилістичні фігури, які не можуть лишати читача байдужим. Згадаймо хоча б порівняння місяця з човном, що без весел пливе небом. Це символічний образ, який стосується ліричного героя та й самого автора. Проаналізовані засоби творення образності в поетичних текстах виконують естетичну, підсилювальну, емоційну, підсилювально-емоційну, експресивну функції. Крім того, вони можуть виокремлювати головну ідею або тему твору, рельєфніше змальовувати образ ліричного героя, його переживання та стан.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : «Сов. энциклопедия». 1966. 608 с.
2. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. Москва : Айрис-пресс. 1997. 448 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
4. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. Т. 3: Об изменении значения и заменах существительного. Москва : Просвещение, 1968. 551 с.
5. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. Москва : Просвещение. 1985. 399 с.
6. Українські поети-романтики : поет. твори / упоряд. і приміт. М. Л. Гончарука. Київ : Наукова думка, 1987. 592 с.
7. Цыганенко Г. П. Словарь служебных морфем русского языка. Киев : Рад. школа. 1982. 240 с.

REFERENCES

1. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: «Sov. entsiklopediya». 1966. 608 s. [in Russian].
2. Golub, I. B. Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian language]. Moscow: Ayris-press. 1997. 448 c. [in Russian].
3. Hrom'iak R. T., Kovaliv Yu. I., Teremko V. I. (Eds.). Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk [Literary dictionary-reference book]. Kyiv: VTs «Akademiia», 2007. 752 s. [in Ukraine].
4. Potebnya A. A. Iz zapisok po russkoy grammatike [From notes on Russian grammar]. Ob izmenenii znacheniya i zamenakh sushchestvitel'nogo [About changing meanings and noun replacements]. (Vols. 1- 4; Vol. 3). Moskva: Prosveshchenie, 1968. 551 s. [in Russian].
5. Rozental' D. E., Telenkova M. A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov. [Dictionary of linguistic terms]. Moskva: Prosveshchenie. 1985. 399 s. [in Russian].
6. Honcharuk M. L. (Eds.). Ukrainski poety-romantyky : poet. tvory [Ukrainian romantic poets]. Kyiv: Naukova dumka, 1987. 592 s. [in Ukraine].
7. Tsyganenko G. P. Slovar' sluzhebnykh morfem russkogo yazyka. [Dictionary of official morphemes of the Russian language]. Kiev: Rad. shkola. 1982. 240 s. [in Russian].

УДК 821.09:82- 32.09 Куліш : 398.21
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209278

Ірина БУРА,
orcid.org/0000-0002-6249-091X
аспірантка кафедри української літератури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(Ужгород, Україна) ira.bura@gmail.com

ХУДОЖНЄ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ МІФОЛОГІЧНОГО ОБРАЗУ ЗМІЯ У ТВОРАХ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША («ОГНЕННИЙ ЗМІЙ») ТА ДОКІЇ ГУМЕННОЇ («НЕБЕСНИЙ ЗМІЙ»)

У статті проаналізовано специфіку художньої об'єктивації образу змія в повісті П. Куліша «Огненний змій» і повісті Д. Гуменної «Небесний змій», акцентовано на їхньому зв'язку з міфологічними уявленнями про божество, демонічного коханця, перелесника, чорта. Актуальність статті зумовлена тим, що в ній вперше здійснено порівняльний аналіз образу змія в повісті П. Куліша «Огненний змій» і повісті Д. Гуменної «Небесний змій». Такий розгляд двох творів дав змогу виокремити різні аспекти етноархетипу змія. Ми простежили специфіку інтерпретації міфологічного образу змія у двох повістях і наголосили на їхній відмінності. Образ змія в українській і світовій міфології амбівалентний і може бути віднесений до розряду етноархетипів. Цікаву художню інтерпретацію цього образу ми знаходимо в повісті Пантелеймона Куліша «Огненний змій» і повісті Докії Гуменної «Небесний змій». На перший погляд, дещо подібні назви творів мали б свідчити й про подібність переосмислення українськими письменниками міфологічного образу змія. Однак, як з'ясовано в статті, насправді обидві повісті цілком по-різному відтворюють етноархетип змія. П. Куліш відштовхується від народних переказів про демонічного коханця (перелесника) і в дусі християнської моралі моделює історію продажу душі героїні дияволу. Змій у повісті П. Куліша «огненний», ототожнюється з вогнем забороненої пристрасті (закоханість героїні під час прощі, любов до золота і так далі) й зреченням моральних чеснот. Смерть героїні у вогні є метафорою згорання душі в полум'ї забороненої пристрасті.

У повісті Докії Гуменної «Небесний змій» образ змія має інакше смислове навантаження – це метафоричний образ космічного корабля інопланетян, які спостерігають за розвитком Трипільської цивілізації. Змій асоціюється з кометою, котра вражає свідомість давніх людей своєю загадковістю та непізнаністю. Водночас образ змія тісно поєднаний з ідеєю еволюції людства під впливом невидимого божества, яке допомагає й скеровує дії людей. Інопланетяни змальовані письменницею як вчені-дослідники, які, перебуваючи на орбіті Землі, прагнуть прищепити часточку своїх знань прапредкам українців через символічне посвячення головного героя – Яра, який отримує шляхом навіювання багато різних знань та опиняється на кораблі інопланетян (на «небесному змії»). Таким чином, образ змія в повісті Докії Гуменної ніяк не пов'язаний із народними оповідями про демонічного коханця, має фентезійне забарвлення, асоціюється з мудрістю та еволюцією людства й увібрав у себе елементи архетипу Самості.

Ключові слова: *П. Куліш, Д. Гуменна, міфологія, образ змія, перелесник, романтизм, фентезі.*

Iryna BURA,
orcid.org/0000-0002-6249-091X
Postgraduate student of the Ukrainian Literature Department
of State University "Uzhhorod National University"
(Uzhhorod, Ukraine) iryna.bura@uzhnu.edu.ua

ARTISTIC INTERPRETATION OF THE MYTHOLOGICAL IMAGE OF A SERPENT IN THE WORKS OF P. KULISH ("THE FIERY SERPENT") AND D. HUMENNA ("THE SKY SERPENT")

Aim of the article is to analyze specific features of artistic objectification of the image of a serpent in P. Kulish's novel "The Fiery Serpent" and in D. Humenna's novel "The Sky Serpent". The article emphasizes their connection with mythological ideas of a deity, a demonic lover, a perelesnyk or a devil. Scientific relevance. For the first time there have been made comparative analysis of the image of a serpent in P. Kulish's novel "The Fiery Serpent" and in D. Humenna's novel "The Sky Serpent". Such consideration of these two works gives us an opportunity to separate different aspects of the ethno-archetype of a serpent. So the novelty of this article is that the specific character of the interpretation of the mythological image of a serpent was traced in these two novels and their differences are emphasized. In Ukrainian and world mythology the image of a serpent is ambivalent and can be related to ethno-archetypes. Interesting interpretation of this image is found in P. Kulish's novel "The Fiery Serpent" and in D. Humenna's novel "The Sky Serpent". At first

sight a little bit similar titles of the works can point out similarity of reconsidering of mythological image of a serpent by these Ukrainian authors. However, these two novels represent ethno-archetype of a serpent in a completely different way. P. Kulish's novel is based on the folk beliefs about a demonic lover (perelesnyk). The story about how the heroine sold her soul to a devil is modeled according to the principles of Christian morality. In P. Kulish's novel a serpent is "fiery" and identifies with the fire of forbidden passion (heroine fell in love during pilgrimage, she loved gold very much, etc.) and renunciation of moral virtues. Death of the heroine in fire is a metaphor of a soul burning in a flame of forbidden passion. In myths and fairy tales a prince or a demigod saves a girl a princess who is stolen by a serpent or a dragon, but in P. Kulish's novel there is no salvation and the main heroine sacrifices herself to a serpent-perelesnyk.

In Dokia Humenna's novel "The Sky Serpent" the image of a serpent has different semantic meaning – it is a metaphoric image of a space ship of aliens who study the development of Trypilska civilization. A serpent is associated with a comet, which startles ancient people with its mystique and unknowability. At the same time the image of a serpent is closely connected to the idea of human evolution under the influence of invisible deity who helps and manages people. The aliens were described by the writer as scientists-investigators who wanted to give ancient Ukrainians new knowledge with the help of symbolic dedication of the main hero called Yar. He got different kind of knowledge when he was in the space ship (in "The Sky Serpent"). Thus, in Dokia Humenna's novel the image of a serpent is dealt with folk stories about a demonic lover and has fantasy meaning. It is associated with wisdom and evolution of the mankind and incorporates the elements of archetype of Self.

Key words: *P. Kulish, D. Humenna, mythology, image of a serpent, perelesnyk, romanticism, fantasy.*

Постановка проблеми. Образ змія в українській і світовій міфології амбівалентний і може бути віднесений до розряду етноархетипів. Цікаве переосмислення цього образу в повісті Пантелеймона Куліша «Огненний змій» і повісті Докії Гуменної «Небесний змій». На перший погляд, дещо подібні назви творів мали б свідчити й про подібність переосмислення українськими письменниками міфологічного образу змія. Однак насправді обидві повісті цілком по-різному відтворюють етноархетип змія.

Аналіз досліджень. Повість Пантелеймона Куліша «Огненний змій» і повість Докії Гуменної «Небесний змій» мало досліджені. Уперше ґрунтовний аналіз «Огненного змія» здійснив В. Івашків (Івашків, 2009: 52–71), а «Небесний змій» у розрізі творів Докії Гуменної про трипільську добу частково розглядався М. Лаврусенко й О. Філіпенко. На перший погляд, дещо подібні назви творів П. Куліша й Д. Гуменної мали б свідчити й про подібність переосмислення українськими письменниками міфологічного образу змія. Однак насправді обидві повісті цілком по-різному відтворюють етноархетип змія. За слушним спостереженням В. Івашківа, повість «Огненний змій» побудована «на явному протиставленні традицій християнського виховання та рудиментів язичницьких вірувань, яке згодом трансформується в послідовну антитезу популярних у романтиків «аполлонівського» й «діонісійського» (за Ф. Ніцше) мотивів. Це протиставлення простежується через контраст світлого (себто Божого, християнського) й темного (диявольського) начал у природі, а також людині» (Івашків, 2009: 52).

В. Івашків простежив специфіку образу вогняного змія, відштовхуючись від праць М. Зерова, В. Милорадовича, С. Цвєтко, наголосивши, що образ вогняного змія в повісті П. Куліша має багато спільного з образом чорта. А в повісті Д. Гуменної небесний змій має семантику комети, зірки, мрії, чогось непізнаного й далекого для людини, він швидше асоціюється з божеством, ніж із демоном. «Небесний змій» можна віднести до жанру історичного фентезі, бо, як слушно зауважила М. Лаврусенко, він «побудований на нереальній ситуації – зустрічі людини III – II тис. до н. е. з інопланетянами-науковцями, які вивчають дохристиянські часи на території України в період матріархату й патріархату, – письменниця змальовує реалії праминулого нашої землі відповідно до висновків учених-археологів» (Лаврусенко, 2013: 148).

Актуальність статті зумовлена тим, що в ній вперше здійснено порівняльний аналіз образу змія в повісті П. Куліша «»Огненний змій» і повісті Д. Гуменної «Небесний змій». Такий розгляд двох творів дав змогу виокремити різні аспекти етноархетипу змія. Ми простежили специфіку інтерпретації міфологічного образу змія у двох повістях і наголосили на їхній відмінності.

Мета статті – проаналізувати специфіку художньої об'єктивації образу змія в повісті П. Куліша «Огненний змій» і повісті Д. Гуменної «Небесний змій», акцентувати на їхньому зв'язку з міфологічними уявленнями про божество, демонічного коханця, перелесника, чорта.

Виклад основного матеріалу. Образ змія досить поширений у світовій міфології, починаючи з пізнього палеоліту. На території сучасної України перші зображення змії та крилатого змія зустрічаються на кераміці культури Кукутені-Трипілля (Збенович, 1994: 30). Фольклорні оповіді моделюють декілька типів змій:

1) гадюка;
2) ящур;
3) змій-горинич;
4) вогняний змій;
5) змій-полоз (Тиховська, 2011: 52).

За спостереженням А. Голана, міфічний змій живе не тільки в підземеллі, але й літає попід небесами. «У російських казках демонічний змій крилатий. Один із найпопулярніших персонажів міфології доколумбової Америки – пернатий змій: він дарує дощ, є покровителем землеробства, володарем вітрів, покровителем схованих скарбів <…> Крилатого змія часто можна побачити на давньоєгипетських зображеннях. У Давньому Китаї крилатий змій був одним із головних об'єктів поклоніння. У корейській міфології крилатий змій Курон'ї вважався покровителем житла й дарителем багатства. Летючий дракон зі змііною головою був відомий також шумерам» (Голан, 1993: 190).

У міфологіях різних народів змій асоціюється з різними космічними першоелементами (водою та вогнем, землею та небом, чоловічим і жіночим началами) (Тиховська, 2011: 52). У деяких фольклорних текстах змій може бути породженим із водяною чи з вогняною стихією. Про аналогію змії з полум'ям писав О. Потебня, наголошуючи, що змій і вогонь у фольклорі виступають символами сильних почуттів (симпатії та антипатії), а змія, як і оса чи кропива, є символом злості, бо здатна фізично обпікати. Зокрема, вчений відзначив, що «про стосунок змії до вогню свідчить багато повір'їв та виразів. Наприклад, таке: змія «по траві повзе – траву сушить» <…> Замовляння, якими насилають або усувають від певної особи любов, сум, хворобу, повинні, між іншим, згадувати про вогонь і супроводжуватися обрядами, які його зображують. Справді, в замовляннях на любов, або *присушках,* сама назва яких вказує на стосунок до вогню, майже завжди закликається палюча сила» (Потебня, 1989: 303).

У міфологічній прозі змій постає покровителем підземного вогню та володарем скарбів. Як зауважує В. Ятченко, «психоаналітики вказують на зв'язок цього архетипу з глибинними пластами психіки. З. Фрейд вбачав у цьому архетипі фалічний символ, тобто поєднував його з всемогутнім первинним інстинктом збереження людського роду. Спираючись на свій клінічний досвід, він писав, що збезчещена дівчина нерідко починає панічно боятися змій; кохання чи щирість і змія стають для неї нестерпними антиподами» (Ятченко, 2004: 24). Так, в міфах і казках часто зустрічаємо сюжет про викрадення змієм чи драконом дівчини/принцеси й визволення її героєм-принцем чи напівбогом. У цих фольклорних творах змій майже завжди постає видимою для людських очей істотою, а вже в бувальщинах і в міфологічних легендах може поставати не персоніфікованим, невидимим персонажем, духом-демоном, якого можуть побачити тільки його жертви. В українській міфології такий трансформований образ змія постає в образі перелесника, який, згідно з народними віруваннями, міг вночі навідуватись до жінок і спокушати їх. Наслідком таких відвідин, як правило, була смерть.

За спостереженням Ф. Потушняка, «змія в народних віруваннях – це не звичайна тварина, а щось загадкове, що належить до світу таємного, ворожого людині, щось напівдемонічне, напівреальне. Звіриний образ – це лише маска, лише оболонка того загадкового, що під нею криється <…> Тіло – це неначе тінь» (Потушняк, 1941: 88). Український фольклор надає нам цікаві приклади образу змії як еквівалента смерті або посередника між світом живих і мертвих.

Пантелеймон Куліш написав повість «Огненний змій» на основі народних міфологічних уявлень, ключовим образом яких є власне змій-перелесник. Твір був надрукований в другій книзі альманаху «Киевлянин» у 1841 році. У цьому творі П. Куліш відштовхується від народних переказів про демонічного коханця (перелесника) й в дусі християнської моралі моделює історію продажу душі героїні дияволу.

Змій протягом розвитку сюжету залишається ніби поза кадром, читач бачить лише результат його втручання в життя героїв. Трагічно-руйнівний вплив здійснює змій на долі дівчат – головної героїні Марусі й дівчини з розказаного Іваном оповідання. Долі обох подібні – обидві закохуються всупереч нормам християнської моралі, порушуючи табу, піддавшись помислам про кохання в заборонений період (Маруся – під час прощі). Невеликий, на перший погляд, моральний переступ притягує в життя дівчат демона-перелесника, який, немов майстерний режисер, вибудовує їхню подальшу долю. Вони перестають ходити до церкви, стають заручницями дорогоцінного каміння, яке метафорично переносить обох ніби в інший вимір. А потім змій викрадає їхні душі. В обох випадках він невидимий для сторонніх людей, і цим наближається до образу ревенанта, про якого згадує Н. Вархол: «ревенант був видимим лише тій людині, яку непокоїв» (Вархол, 2017: 104).

Дівчина з Іванового оповідання знайшла в струмку перстень: «*Перстень був золотий*

з якимось червонявим каменем. <...> перстень звичайний золотий, але камінь дивовижний! Чим далі вона в нього дивиться, тим більше ширшає в ньому всередині, так, що вже там вона бачить ніби інший світ і чує, що там щось дзвенить не дзвенить, грає не грає, а діється щось таке, що в нас немає назви; слухає і кожної хвилі все ніби чує виразніше, але все-таки не може впевнитися, чи чує вона, чи ні. Тільки, коли дивиться на камінь, їй на серці стає легше, й вона зовсім забуває свою муку» (Куліш, 1990: 134). Цей перстень постає персоніфікацією змія-перелесника, він повністю поглинає свідомість героїні, вона стає одержимою красою каменя – метафорично деструктивним змістом несвідомого; світ навколо стає чужим для неї.

За спостереженням А. Голана, «уявлення про змія як про носія сексуальності й втілення плодючості чоловіків стійко зберігалось протягом багатьох тисячоліть <…>. У різних народів світу існували повір'я про статеві стосунки жінки зі змієм, розповідали казки про те, що міфічний змій зваблює або викрадає дівчат; навіть у міфах В'єтнаму жінка вступає в зносини зі змієм. Цей сюжет існував ще в палеоліті» (Голан, 1993: 192). На думку дослідника, в епоху неоліту малювали змію або квадрат (знак землі) на животі жіночих статуеток, очевидно у такий спосіб утверджуючи «думку про запліднення Великої богині Чорним богом. Грецький міф оповідає, що Зевс, бажаючи спокусити Персефону, перетворився в змія. В інгушському міфі змій спокусив дочку сонця. Як бачимо, біблійний міф про змія-спокусника є реплікою більш ранніх сказань» (Голан, 1993: 192–193). На переконання А. Голана, давнє уявлення про змія як про уособлення чоловічої статевої сили привело до появи в середньовічній Європі повір'я про сексуальність диявола (Голан, 1993: 193).

Під впливом таких міфологічних уявлень і народних вірувань П. Куліш яскраво змальовує в повісті «Огненний змій» демонічного коханця-змія: «*Аж стали люди говорити, що до якоїсь дівки літає змій. Одні казали, що бачили вночі, як огненна смуга, подібна на віжки, вся в іскрах, вигиналася спершу над її подвір'ям, а потім спускалася униз. Інші запевняли, що віжки не віжки, а щось довге, огненне вставало з могили, що стоїть за селом, і летіло просто на село, але до кого, цього не знають. Були й такі, що бачили змія з дванадцятьма головами. Тільки правду, мабуть, казали ті, що бачили, як вилітає змій з могили, бо й тепер ще на тій могилі вночі леліють іскри, немов хтось креше в десять кресал*» (Куліш, 1990: 135). Таким чином, у повісті зображені й народні уявлення, що змієм міг бути не тільки демон, але й нечистий небіжчик, який покидав свою могилу й викрадав душі жінок, які здійснили певний моральний переступ і втратили захист Бога.

Зрештою, дівчина з Іванової оповіді опинилася в повітрі, куди її забрав змій. Її зникнення відбувається на могилі матері – на межі, що відкриває двері в потойбіччя. «*Зірочка, що горіла вгорі, спустилась нижче, так, що видно було, що то не зірочка, а довгенький вогник: горить він і виляє своїм хвостом, як в'юн, і спускається все нижче й нижче»* (Куліш, 1990: 135). Дівчина боїться демонічної сутності, яка насувається на неї, вона не хоче помирати й прагне бути врятованою. Однак їй судилася доля вимушеної жертви: *«Раптом дівчина закричала зі страшним виском: «Ой! душу з мене тягне!» і упала мертва. Щось легке, як дим, піднялось від неї вгору, й вогник разом згас. Тоді всі догадались, що то змій витягнув з неї душу»* (Куліш, 1990: 134). За спостереженням А. Голана, блискавка уявлялась вогняним змієм, «а змій вважався втіленням чоловічого сексу; у зв'язку з цими фантастичними уявленнями <...> виник міф про те, що Зевс зачав Діоніса, перетворившись у блискавку, а в давньокитайській мові слово, що позначає «удар грому», етимологічно пов'язане з поняттям «завагітніти». У давнину в Китаї блискавку уявляли у вигляді міфічної істоти чоловічої статі» (Голан, 1993: 191). Однак семантика змія як демонічного коханця в повісті П. Куліша пов'язана не тільки з тілесним коханням, але й зі смертю.

Маруся теж не пішла до церкви на Спаса, втративши здатність молитися, і знайшла в себе в садку скриню із золотом – подарунок змія-перелесника. А зустрічається героїня з невидимим демоном саме тоді, коли її душу огорнули невимовна туга й усвідомлення беззмістовності, «*вона сама не знає, що з нею робиться. Як нудно! Як журно! Куди подітися від туги»* (Куліш, 1990: 136). Скарб усуває відчуття туги, стає об'єктом уваги героїні, немов гіпнотизує її, у душі Марусі тут же «*народилось враз непереможне бажання забрати цей скарб, і вона забувши навіть перехреститися, кинулась до скрині, сама не знаючи, навіщо їй стільки золота»* (Куліш, 1990: 137). Коли Маруся доторкнулась до золота, вона почула голос демона, який попередив її, що золота вона може взяти лише три жмені. Героїня почула слова невидимої істоти, однак не змогла втриматись, золото вабило її, як перстень вабив дівчину з Іванової легенди. Вона ще раз хотіла набрати золота, але скриня зачинилася та зачепила її пояс, «*скриня*

закрутилася на одному місці й зі страшним гуком пішла у землю разом з поясом» (Куліш, 1990: 138). Пояс може символізувати душу героїні, яку викрав змій. На цьому зокрема акцентує увагу В. Івашків (Івашків, 2009: 67). А може трактуватися і як уособлення дороги в потойбіччя, яка очікує на героїню. П. Куліш вдало використав у повісті народні повір'я про зв'язок змія зі скарбами. Як зазначив А. Голан, «одна з характерних рис міфічного змія: він може зробити багатим того, хто йому сподобається. Є російські казки про змія, що приносить гроші, проникаючи в будинок через комин, і сприяє збагаченню господаря. У давньоєгипетському тексті змія названо «тим, хто приносить дарунки». Оповіді про змія-благодійника <...> відомі багатьом народам <...> У міфологічних уявленнях змій вважався володарем та охоронцем скарбів; звідси й повір'я про те, що він може обдаровувати ними» (Голан, 1993: 189).

Зовнішні трансформації, які відбуваються з Марусею, не зовсім суголосні з народними віруваннями про наслідки спілкування жінки зі змієм-перелесником (адже в народних оповідях така дівчина худне, марніє). З одного боку, змій відмежовує дівчину від соціуму, вона прагне самотності й живе у витвореному власною уявою світі – її душа починає ніби розчинятися в невідомій чужій демонічній субстанції, а з іншого боку – він дарує їй дивовижну тілесну красу, котра вражала й лякала оточення: «*невідомий доти страх обіймав усе тіло, коли хто бачив цю надприродну красу, і душа в'янула, ніби почувши близько присутність нетутешньої сили, готової знищити*» (Куліш, 1990: 142). Набута героїнею краса як цінність матеріального світу – ніби дзеркальне, метафоричне зображення золота, котре подарував змій-перелесник. За спостереженням О. Потебні, «золото є символом краси» (Потебня, 1989: 313), оскільки часто згадується в таких прислів'ях: «дівка краща, ніж золото», «в мене врода краща за золото».

Згодом запрошений рідними характерник зумів побачити в очах Марусі схований в її душі образ змія, *«в її блискучих очах прочитав він присутність нетутешньої сили, здригнувся й скрикнув від страху, як дитина*» (Куліш, 1990: 143). Але звільнити її від одержимості демоном характерник не зміг. Водночас Маруся, на відміну від дівчини з Іванового оповідання, не почувається нещасною, не відчуває страху й болю, вона повністю підкорилася змію-перелеснику й з радістю сприймає смерть, прагне бути охопленою полум'ям, і залишається в хаті, коли виникає пожежа. «*Я вогонь люблю; в огні легко<...> Іван хотів силоміць винести її зі світлиці, але Маруся з нелюдською силою рвонулася, і так дико затопила в нього палаючі очі, що він не переміг себе. <...> крізь полум'я все лунав голосний регіт, що його не заглушали ні тріск полум'я, ні крик людей. Нарешті з останнім виблиском пожежі замовк і страшний сміх. Густий, рудий дим клубами покотив по пожарищу*» (Куліш, 1990: 149). У кінці повісті П. Куліш використав прийом буквалізації метафори – одержимість забороненим, руйнівним коханням, яке спопеляє душу жінки, постає в мотиві фізичного згорання тіла у вогні. Як відомо, у фольклорі існують порівняння «любові з пожежею <…> В українських піснях зближуються слова *жарко* й *жалко*» (Потебня, 1989: 299). Саме тому в «Огненному змії» чітко об'єктивується зв'язок образу змія з вогнем як руйнівною стихією та пристрастю, здатною забрати життя.

За спостереженням О. Потебні, слово бажати (російською «желать») споріднене зі словами «жалити, жаліти й горіти <…> Бажати споріднене з українським словом *багаття,* гаряче вугілля, жар. Навіть горіти могло набувати значення *бажати*» (Потебня, 1989: 291). Таке спостереження О. Потебня виводить, аналізуючи дівочу народну гру «Горю-дуба». Суть цієї гри зводилася до того, що між гравцями відбувається діалог, у результаті якого з'ясовується, що одна дівчина нібито «горить», бо «хоче красної панни», й тоді біжить і наздоганяє інших. На переконання О. Потебні, дієслово «горіти» в цьому контексті «означає не ловити – бігати, як можна було подумати через зв'язок вогню, та швидше бажати, любити» (Потебня, 1989: 291). Варто погодитися зі спостереженням вченого, що «зв'язок любові з вогнем виводиться зі зближення краси з вогнем <…> І в мові, і в народній поезії поняття бажання, любові, печалі споріднені між собою, тому й виражаються в тих самих образах внутрішнього й зовнішнього вогню» (Потебня, 1989: 291). Відтак, змій у повісті П. Куліша «огненний», оскільки ототожнюється з вогнем забороненої пристрасті (закоханість героїні під час прощі, любов до золота й таке подібне) й зреченням моральних чеснот. Смерть героїні у вогні є метафорою згорання душі в полум'ї забороненої пристрасті.

У повісті Докії Гуменної «Небесний змій» образ змія має інакше смислове навантаження – це метафоричний образ космічного корабля інопланетян, які спостерігають за розвитком Трипільської цивілізації. Змій асоціюється з кометою, котра вражає свідомість давніх людей своєю загадковістю та непізнаністю. Водночас образ змія тісно поєднаний з ідеєю еволюції людства під впливом невиди-

мого божества, яке допомагає й скеровує дії людей. Інопланетяни змальовані письменницею як вчені-дослідники, які, перебуваючи на орбіті Землі, прагнуть прищепити часточку своїх знань прапредкам українців через символічне посвячення головного героя – Яра, юнака, який отримує шляхом навіювання багато різних знань, опиняється на кораблі інопланетян (на «небесному змії»).

За слушним спостереженням М. Лаврусенко, «епоха стародавньоямної культури в повісті подається через сприйняття істот іншої планети. Зв'язок таких часово-просторових меж служить авторові способом утвердити головну ідею твору – довести самобутність нашої культури й вказати на її місце у світовій історії прадавнини» (Лаврусенко, 2013: 151). Таким чином, «небесний змій» (тобто корабель інопланетян) є фантастичним свідком розвитку європейської цивілізації. Істоти з інших зоряних систем об'єктивно аналізують отримані факти, вони є не упередженими суддями, й через їхнє сприйняття читач приходить до висновку про те, що досягнення прапредків українців Трипільської доби «не поступалися досягненням народів, чиї культури розвивались паралельно, мало того, письменниця висуває гіпотезу, що центром, де зародилась перша цивілізація в Європі, був Південь України» (Лаврусенко, 2013: 151).

Інопланетяни уявою давніх землян могли б сприйматися не інакше, як боги чи демони. Д. Гуменна проєктує можливе бачення землянами незрозумілого й непізнаного як уламку міфів про язичницьких богів та їхній вплив на життя людей. У повісті описується розмова пастухів про Юрая, який прилетів на білому коні й здолав «*дванадцятиголового дракона, усі голови враз*» (Гуменна, 1982: 242), «*І диво! Як ізгадали про дракона, з'явився й сам дракон. На темно синьому небі показався жовтогарячий змій, пускаючи за собою довгого вогнистого хвоста*» (Гуменна, 1982: 243). Саме таким із землі виглядав корабель інопланетян. Подібність корабля інопланетян до змія та до язичницького божества увиразнюється спостереженням А. Голана про те, що бог-покровитель землі міг перебувати «не тільки у сфері «низу» всесвіту, але й у небі <...>. І якщо змій уявлявся як особливе втілення цього божества, то він повинен був мати крила, щоб підійматися в небо. З-поміж багатьох істот, в яких втілювався Чорний бог, крилатим став саме змій тому, що люди бачили змія в небі – в образі блискавки. Саме блискавка повинна була дати привід для того, щоб фантастичного змія почали вважати вогненним» (Голан, 1993: 191).

Але, залишаючись невидимими, як і змій-перелесник в повісті Куліша, інопланетяни непомітно відстежують хід історичних подій на Землі, інколи втручаючись у певні події. Їхній космічний корабель нагадує трипільцям міфічного змія, що швидко рухається небом у вигляді яскравої цятки. Члени експедиції теж залишались невидимими «*для ока земної людини. Хіба що, захочуть показатися, тоді силою думки приймають потрібну форму*» (Гуменна, 1982: 198). На відміну від огненного змія-демона в повісті Куліша, особи, що перебували в змії небесному (тобто космічному кораблі), впливали на долі окремих людей позитивно, прагнули зробити їх пророками й мудрецями в їхній часовій площині, зокрема, головного героя – Яра. Експеримент інопланетян у повісті «Небесний змій» полягав у вивченні психології землян, стимулюванні їхніх інтелектуальних здібностей, духовного потенціалу задля успішного й швидкого розвитку цивілізації. З цією метою інопланетяни-дослідники розділилися по світу й збирали потрібний їм матеріал, впливали на людей та їхній розвиток, навчали й пізнавали специфіку земних культур: «*Кожен дослідник намагається відтінити й показати особливості тієї культури й того краю, де він провадить свої досліди*» (Гуменна, 1982: 20). Інопланетяни в повісті Докії Гуменної могли й телепатично впливати на людей: «*Він навіть не буде знати, що його долею хтось керує. <...> Я читав його думки телепатично: хоче скрізь бути одночасно, все знати, все пережити»* (Гуменна, 1982: 23), – так говорить інопланетянин Твастро про Яра – хлопця, на якого покладено великі надії просвітника майбутніх поколінь трипільців. Як слушно зауважила М. Лаврусенко, розповіді про мандри Яра «створюють яскраве полотно життя землеробів і кочовиків-скотарів. Це племена, об'єднані спільною мовою, історією та вірою в найвищу силу – Сонце» (Лаврусенко, 2013: 149).

Коли Твастро і Яр опиняються на космічному кораблі, то здається, що минає декілька годин, а насправді на Землі минають роки: «*А Яр не знає цього. Не знає, що він марить цілий рік. А ще тим більше не знає, – якби знав, то чи збагнув би? – що за цей час на Землі минули ще сотні років*» (Гуменна, 1982: 161). Щоразу як Яр бував на космічному кораблі, на Землі минали століття, тож багато чого змінювалося, і хлопець не міг зрозуміти, чому він не змінився, а всі, кого він знав, постаріли або й зовсім померли. Небесному змію інопланетян був підвладний час: «*А як із феноменом часу? – поцікавився хтось із товариства. – Космічна мить – це довгі роки на Землі. Він, сердега, не знає, що зостався таким молодим, як був, а на Землі вже пройшли роки та роки. Не диво, що наш Яр потрапив до молодших*

за нього. Сам то він інтелектом підріс, та ба <...> теперішнє його оточення зосталося ген-ген позаду» (Гуменна, 1982: 99). У «гостях» в інопланетян Яр вивчав міфи й священні традиції земних племен, імена богів та історію їхніх діянь, а також усвідомив різноманітність і багатогранність світу. Таким чином, «небесний змій» (корабель інопланетян) став для нього своєрідним храмом мудрості й знань. Яр опиняється на межі між двома світами: світом людей і представників позаземної цивілізації, його «контакт» із «небесним змієм» не знищує героя, а сприяє його подальшому розвитку. На відміну від Марусі (героїні повісті Куліша «Огненний змій»), метафоричне полум'я знань сприяє другому народженню Яра у світі людей. Протягом п'яти століть він пізнає історію розвитку трипільської цивілізації, втрачає близьких та усвідомлено рухається далі, несе знання, подаровані «небесним змієм», людям.

Висновки. Отже, існує принципова відмінність між об'єктивацією образу змія у творах «Огненний змій» і «Небесний змій». У повісті П. Куліша ми бачимо художнє переосмислення народних уявлень про перелесника, чорта, демонічного коханця, що викрадає душу дівчини, котра вчинила гріх. Відтак, змій у цьому творі має виключно негативну семантику. У повісті Докії Гуменної «небесний змій» ніяк не пов'язаний із народними оповідями про демонічних персонажів, він має фентезійне забарвлення, асоціюється з мудрістю та еволюцією й вбирає в себе елементи образу божества.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вархол Н. Народна демонологія українців Словаччини. Свидник, 2017. 448с.
2. Голан А. Миф и символ. Москва : Русслит, 1993. 375с.
3. Гуменна Д. Небесний змій. Нью-Йорк, 1982. 262с.
4. Збенович В. Дракон в изобразительной традиции культуры Кукутени-Триполье. *Духовная культура древних обществ на территории Украины*. Киев : Наук,думка, 1994. С. 20–33.
5. Івашків В. Художня, літературознавча і фольклористична парадигма ранньої творчості Пантелеймона Куліша. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 448с.
6. Куліш П. Огненний змій. *Огненний змій. Фантастичні твори українських письменників XIX сторіччя* / за ред. Ю. Винничука. Київ, 1990. С. 101–150.
7. Лаврусенко М. Часопростір художньої прози Докії Гуменної про дохристиянську добу. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка.* 2013. Ч. ІІ. № 4 (263). С. 147–154.
8. Потебня А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. *Слово и миф.* Москва : «Правда», 1989. С. 285–378.
9. Потушняк Ф. Гадъ въ народномъ вѣрованю. *Літературна неділя*. Ужгородъ, 1941. Ч.11. 12 жовтня. С.88–90.
10. Тиховська О. Психоаналітичний аспект образу змії у міфології Закарпаття. *На шляху до синтезу філософії, науки і* релігії : збірник тез VI Всеукраїнської науково-практичної конференції на тему: «Міф, філософія, наука: історична траєкторія взаємин», м. Львів, 21–22 квітня 2017 р. Львів : СПОЛОМ, 2017. С. 52–55.
11. Ятченко В. Історія духовної культури українського етносу. Частина перша. Давня українська культура. Київ : Міленіум, 2004. 148 с.

REFERENCES

1. Varkhol N. (2017) Narodna demonolohiia ukraintsiv Slovachchyny [Folk demonology of Ukrainians of Slovak Republic]. Svydnyk. 448s. [in Ukrainian].
2. Golan A. (1993) Mif i simvol [A Myth and a Symbol]. Moskva. : Russlit. 375s. [in Russian].
3. Humenna D. (1982) Nebesnyi zmii [The sky serpant]. Niu-York, 1982. 262s. [in Ukrainian].
4. Zbenovych V. G. (1994) Drakon v izobrazitelnoi tradytsyy kul'turyi Kukuteni-Tripol'ye Dukhovnaia kul'tura drevnikh obshchestv na territorii Ukrainyi [Dragon in visual tradition of Kukutenya-Tripolye culture. Spiritual culture of ancient communities in the territory of Ukraine]. Kyiv: Nauk. dumka. C. 20-33. [in Russian].
5. Ivashkiv V. (2009) Khudozhnia, literaturoznavcha i folklorystychna paradyhma rannoi tvorchosty Panteleimona Kulisha [Artistic, literally and folkloristic paradigm of early works of Panteleimon Kulish]. Lviv : Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. 448s. [in Ukrainian].
6. Kulish P. (1990) Ohnennyi zmii [The fiery serpent]. *Ohnennyi zmii. Fantastychni tvory ukrainskykh pysmennykiv* XIX storichchia. [Za red. Yu.P. Vynnychuka]. Kyiv. S.101-150. [in Ukrainian].
7. Lavrusenko M. (2013) Chasoprostir khudozhnoi prozy Dokii Humennoi pro dokhrystyiansku dobu [Time and space of the prose of Dokiya Humenna about pre-Christian era]. Visnyk LNU im. T. Shevchenka. Ch. II. №4 (263). S. 147-154. [in Ukrainian].
8. Potebnia A. (1989) O nekotoryikh simvolakh v slavianskoi narodnoi poezii [About some symbols in Slavonic folk poetry]. Slovo i mif. Moskva: «Pravda». S. 285-378. [in Russian].
9. Potushniak F. (1941) Had v narodnom virovaniu [Serpent in folk beliefs]. Literaturna nedilia. Ch.11. (12 oktiabria). Uzhhorod. S.88-90. [in Ukrainian].
10. Tykhovska O. (2017) Psykhoanalitychnyi aspekt obrazu zmii u mifolohii Zakarpattia [Psychoanalytical aspect of he image of a serpantin mythology of Transcarpathia] *Zbirnyk tez VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Na shliakhu do syntezu filosofii, nauky i relihii»* na temu: *«Mif, filosofiia, nauka: istorychna traiektoriia vzaiemyn», 21-22 kvitnia* 2017. Lviv: SPOLOM. S. 52-55. [in Ukrainian].
11. Iatchenko V.F. (2004) Istoriia dukhovnoi kultury ukrainskoho etnosu. Chastyna persha. Davnia ukrainska kultura. [History of spiritual culture of Ukrainian ethnos. Part I. Ancient Ukrainian culture] Kyiv: Milenium. 148s. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'373.7:27-23
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209279

Руслан ВАКАРЮК,
orcid.org/0000-0002-7107-7983
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
факультету іноземних мов
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) umiks@ukr.net

КОГНІТИВНО-МАТРИЧНА ФРАЗЕОЛОГІЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ДОМЕНУ «СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ» АНГЛОМОВНИМИ БІБЛІЙНИМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ

У статті розглянуто особливості вживання терміну «біблеїзм» у вітчизняних та англомовних наукових студіях. Біблеїзми проаналізовано в контексті лексико-фразеологічних явищ, з'ясовано особливості їхньої структурно-семантичної організації та функційно-стилістичну зумовленість цих одиниць у канві тексту. Мета статті – простежити відмінності у підходах до розуміння терміну «біблеїзм» у вітчизняній та англомовній науковій традиції, а також з'ясувати й відмінності у формуванні фонду біблеїзмів української фразеології та співвідносної з нею англомовної ідіоматики та надати репрезентацію домену «Соціальна взаємодія» англомовними біблійними фразеологізмами. У досліджуваному корпусі БФО окремо виділяємо домен «Соціальна взаємодія», який, на наш погляд, є одним із базових у морально-ціннісній системі: морально-ціннісно система є засобом організації, структурації та регуляції соціальних взаємин: «оскільки цінності усвідомлюються, переживаються, роблять-ся «своїми» в суспільній свідомості і привносять сенс в життя Суб'єкта, в ієрархіях цінностей, зафіксованих в тій чи іншій історичній суспільній формі, проявляється найбільш високий рівень соціальної регуляції. Система цінностей фіксує ті критерії соціально визнаного (даним суспільством, соціальною групою, Суб'єктом), на основі яких розгортаються конкретніші і спеціалізовані системи нормативного контролю, відповідні суспільні інститути і самі цілеспрямовані дії людей – як індивідуальні, так і колективні.» Зазначено, що домен здебільшого вкладається в дихотомію «позитивне-негативне». Особливої уваги заслуговує істотна асиметрія у взаєминах «позитивне»-«негативне» на користь «негативного»: більшість виділених БФО англійської мови описують негативні сторони людських взаємин. Оскільки, як відомо, негативне викликає сильні емоції, і є більш важливим для виживання і розвитку і, відповідно, частіше і яскравіше знаходить своє відображення у мові, мовленні, і, особливо, фразеології.

Крім того, розглянуто наявні в мовознавстві підходи до класифікації біблеїзмів та окреслено співвідношення фонду біблеїзмів фразеологічних підсистем української та англійської мов. Увага акцентована на виявах структурно-семантичної асиметрії біблійних фразеологізмів в англомовній та україномовній семіотичних системах.

Ключові слова: *біблеїзм, фразеологізм, ідіома, Біблія, домен, когнітивно-матрична репрезентація домену, фразеологізми.*

Ruslan VAKARIUK,
orcid.org/0000-0002-7107-7983
Assistant of the Department of Foreign Languages for Natural Sciences Faculty of Foreign Languages
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) umiks@ukr.net

COGNITIVE-MATRIX PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION OF THE "SOCIAL INTERACTION" DOMAIN BY ENGLISH BIBLICAL EXPRESSIONS

The article considers the peculiarities of the use of the term "biblical expression" in domestic and English-language researches. Biblical expressions are analysed in the context of lexical and phraseological phenomena, the peculiarities of their structural and semantic organization, as well as the functional and stylistic conditionality of these units in the outline of the text are clarified. The objective of the article is to trace the differences in approaches to understanding the term "biblical expression" in the domestic and English-language scientific tradition, as well as to clarify the differences in the formation of the fund of biblical expressions of Ukrainian phraseology and related English idioms, and provide a representation of the "social interaction" domain in the English-language biblical expressions. It is considered that in the researched case of biblical expressions we single out the "social interaction" domain, which, in our opinion, is one of the basic in moral and value system: moral and value system is a means of organization, structuring and regulation of social relations: "because values are realized, experienced, become "friendly" in the public consciousness and bring

meaning to the life of the Subject, the highest level of social regulation is manifested in the hierarchies of values recorded in one or another historical social form. The system of values enshrines those criteria of the socially recognized (by the given society, social group, the Subject) on the basis of which more concrete and specialized systems of the regulatory control, the corresponding public institutions and the most purposeful actions of people - both individual, and collective are developed." It is noted that the domain confines itself mostly into the "positive-negative" dichotomy. A significant asymmetry in the "positive-negative" relationship in favour of "negative" is of particular note: most of the distinguished biblical expressions of the English language describe the negative aspects of human relationships. Because, as we know, the negative causes strong emotions, and is more important for survival and development, accordingly, it is reflected more often and more vividly in language, speech, and especially phraseology.

In addition, the approaches to the classification of biblical expressions available in linguistics are considered, and the ratio of the fund of biblical expressions of phraseological subsystems of the Ukrainian and English languages is outlined. Attention is focused on the manifestations of structural-semantic asymmetry of biblical expressions in English and Ukrainian semiotic systems.

Key words: *biblical expression, phraseological unit, idiom, Bible, domain, cognitive-matrix representation of the domain, phraseology.*

Постановка проблеми. Оскільки Біблія стала феноменом, що вплинув і продовжує впливати на весь християнський світ, то закономірно, що вербальні запозичення із неї відомі ледь чи не кожній мові світу. Як потужні комунікативно-прагматичні засоби, вони не могли не привернути до себе уваги дослідників, зокрема лінгвістів, хоча варто відзначити, що подекуди національні наукові традиції виробили дещо відмінні підходи до розуміння їхньої сутності й навіть до термінологічного позначення таких запозичень.

Аналіз публікацій. У мовознавстві біблеїзми переважно розглядали в контексті фразеологічних студій. Окремі аспекти функціонування й вербальної організації цих одиниць розглянули у своїх працях М. Ф. Алефіренко, Л. Г. Авксентьєв, І. К. Білодід, Н. М. Бобух, Л. А. Булаховський, В. В. Виноградов, І. С. Гнатюк, М. Т. Демський, А. О. Івченко, Б. О. Ларін, В. М. Мокієнко, Ю. Ф. Прадід, Л. Г. Скрипник, В. М. Телія, Г. М. Удовиченко, В. Д. Ужченко, М. М. Шанський, а також О. С. Ахманова, Н. Б. Головіна, Р. О. Каракевич, О. І. Копчак, Г. Т. Кузь, К. І. Мізін, О. В. Назаренко, М. А. Охріменко, О. О. Селіванова, О. В. Трофімова та ін. Разом із тим серед мовознавчих студій і досі замало наукових розвідок, присвячених грунтовному аналізу біблеїзмів як різновиду фразеологічних одиниць, що й зумовлює актуальність пропонованого дослідження.

Мета статті – простежити відмінності у підходах до розуміння терміну «біблеїзм» у вітчизняній та англомовній науковій традиції, а також з'ясувати й відмінності у формуванні фонду біблеїзмів української фразеології та співвідносної з нею англомовної ідіоматики та надати Репрезентацію домену «Соціальна взаємодія» англомовними біблійними фразеологізмами

Виклад основного матеріалу. У межах вітчизняної наукової парадигми під терміном «біблеїзм» традиційно розуміють «слова або вислови зі Святого Письма (Біблії), що ввійшли в загальну мову, наприклад: берегти, як зіницю ока; блудний син; вавилонська вежа; випити чашу до дна; вовк в овечій шкурі; всесвітній потоп; долина печалі; допотопний; знамення часу; ловці душ; нести свій хрест; фарисеї» (Жайворонок, 2004:48).

В. Жайворонок, який і став автором цього визначення, інтерпретує біблеїзм як потужний стилістичний засіб, широко вживаний у художньому та публіцистичному стилях для підкреслення урочистості й піднесеності стилю.

З погляду лінгвістичного біблеїзми належні до лексико-фразеологічної підсистеми мови. У її межах вони формують окремий клас одиниць, що, з одного боку, мають низку особливостей (у функційно-семантичному аспекті – це належність до релігійного дискурсу, у граматичному – можлива наявність архаїчних форм, у лексичному – застарілих лексичних компонентів чи стертих сьогодні лексико-семантичних варіантів), а з іншого мають ті самі родові класифікаційні ознаки, що й решта одиниць фразеологічної підсистеми, адже належать до фразеологізмів.

Попри те, що біблеїзмом може бути й окреме слово (фарисеї, лжепророки), й ціле речення (блажен муж, що не йде на раду нечестивих), однак переважно біблеїзми співвіднесені за своєю синтаксичною структурою зі словосполученням, а на функційно-семантичному рівні виступають як фразеологізми. Р. Зорівчак, визначаючи біблеїзми перш за все з погляду семантико-структурного, зазначає: «Це окремі слова та фразеологізми (в широкому розумінні цього терміна, включно з прислів'ями та приказками), які, відірвавшись від біблійного тексту, широко вживаються в мовленні, побутовому та літературному» (Зорівчак, 2006:103).

Тому поряд із терміном біблеїзм подекуди можна натрапити на терміни «біблійний фразеологізм»

або ж «біблійна ідіома». Н. Андрейчук та І. Карамишева зводять біблеїзми тільки до фразеологічних одиниць: «Біблеїзм – це зафіксована у тексті Біблії фразеологічна одиниця, що має синтаксичну структуру словосполуки, де семантична єдність домінує над структурною роздільністю компонентів, які утворюють цілісність» (Андрейчук, 2000:56).

У межах пропонованої статті під біблеїзмом розуміємо фразеологізми, крилаті вислови, афоризми, а подекуди й окремі слова, джерелом яких стало Святе Письмо, а подекуди – апокрифічна література як сукупність неканонізованих творів релігійної літератури, присвяченої подіям та постатям, відомим з Біблії, або канонізованим церквою.

Перш ніж перейти до розгляду особливостей розуміння цього терміна в зарубіжних наукових розвідках, варто одразу відзначити, що виявлені розходження певною мірою зумовлені й відмінностями того мовного матеріалу, із яким працюють дослідники. Біблеїзми тому й стали актуальною проблемою у перекладознавстві, когнітивній лінгвістиці й контрастивних фразеологічних студіях, що через них можна наблизитися до осягнення національного виміру біблійної концептосфери та особливостей існування Біблії як прецедентного феномену в межах конкретної культури. Біблія – надбання людства, отже, з одного боку, вона стає універсальним культурним компонентом у межах певної національної культури, водночас виявляються й певні концептуальні відхилення у тому, як інтерпретують Біблію та її лінгвальні компоненти представники різних культур.

У межах англомовної наукової традиції термін Biblicism не є тотожним українському біблеїзм. Як зазначено у Collins English Dictionary (Collins English Dictionary, 2020), Biblicism витлумачений як «дотримання буквального сенсу Біблії», а в межах літературознавчих досліджень – як покликання на Біблію у вигляді алюзії, цитати або ремінісценції (Волков, 2001:68; Ковалів, 2007: 126–127). Тож щодо явища, досліджуваного в межах пропонованої роботи, у англомовній науковій практиці варто застосовувати не термін Biblicism, а термінологічну сполуку biblical idiom, biblical allusion, biblical quotation.

У досліджуваному корпусі БФО окремо виділяємо домен «Соціальна взаємодія», який, на наш погляд, є одним з базових у морально-ціннісній системі: морально-ціннісно система є засобом організації, структурації та регуляції соціальних взаємин: «Оскільки цінності усвідомлюються, переживаються, робляться «своїми» в суспільній свідомості і привносять сенс в життя Суб'єкта, в ієрархіях цінностей, зафіксованих в тій чи іншій історичній суспільній формі, проявляється найбільш високий рівень соціальної регуляції. Система цінностей фіксує ті критерії соціально визнаного (даним суспільством, соціальною групою, Суб'єктом), на основі яких розгортаються конкретніші і спеціалізовані системи нормативного контролю, відповідні суспільні інститути і самі цілеспрямовані дії людей - як індивідуальні, так і колективні.» (Гак, 2000: 12). Зазначимо, що домен здебільшого вкладається у дихотомію «позитивне-негативне». Особливої уваги заслуговує істотна асиметрія у взаєминах «позитивне»-«негативне» на користь «негативного»: більшість виділених БФО англійської мови описують негативні сторони людських взаємин. Оскільки, як відомо, негативне викликає сильні емоції, і є більш важливим для виживання і розвитку, і, відповідно, частіше і яскравіше знаходить своє відображення у мові, мовленні, і, особливо, фразеології .

Один з субдоменів «Позитивна соціальна взаємодія» представлений наступними БФО БФО **Pull** (*або* Snatch) **smb.** (*або* smth.) **out of the fire** в Корпусі Сучасної Американської мови майже в усіх випадках зустрічається з дієсловом pull: *Marks would be able to pull himself out of the fire one more time, but the school board would have none of it (1995 NEWS).*

Henry would be proud of the way you've pulled this deal out of the fire. " Don looked surprised. He glanced down at her. " I was (1991 FIC)

Таблиця 1

Репрезентація субдомену «Позитивна соціальна взаємодія»

БФО	**Find favour in smb.'s eyes**	**Pull** (*або* Snatch) **smb.** (*або* smth.) **out of the fire**	**Not to let one's left hand know what one's right hand does**
CCAE	1	16 + 1 (*way out of the fire*)	24
BNC	8	6	-

Ця БФО у деяких випадках зазнає структурних змін шляхом включення до фразеологічного виразу ще однієї постійної одиниці, набуваючи більш розмовного характеру та емоційної виразності:

someone's ass

pull out of the fire someone's fat

someone's bacon

Варіації БФО мають значення «витягти чиюсь дупу з неприємностей»: *was Richardson who had* ***pulled our fat out of the fire****, but even I was caught up in the illusion. I felt grateful (1995 FIC);*

Look, we ***pull Ben's ass out of the fire****, I'll get you a whole damn crate of Snickers bars. (1993 FIC);*

strikingly similar and disturbing script that finds ***Bush pulling Baker's fat out of the fire by*** *sending in troops. And in both cases, Baker and his aides subsequently (1991 MAG);*

he ***pull the War Department's bacon out of the fire****, after the way they'd left the regiment to rot and die in (2009 FIC).*

Отже, спостерігається огрубіння, дисфемізація фразеологізму, «стягнення» його до розмовно-побутового стилю мовлення.

Зауважимо, що БФО ***pull*** *(snatch)* ***smb.*** *(smth.)* ***out of the fire***, основним значенням якого було «врятувати» у пафосному, «високому» сенсі, використовується для створення виразності, на контрасті між високим стилем та розмовним, для посилення емоційного ефекту: наприклад, разом з негативно конотативно навантаженою лексемою ***lump***: *Either we'd* ***pull this lump out of the fire*** *or we'd all be singing the Oscar Meyer wiener anthem.(2007 FIC),* або в поєднанні з лексемою *engram*, яка більше використовується в науковому дискурсі в значенні «оживити пам'ять, нагадати» для створення комічного ефекту: *"you definitely pulled my engrams out of the fire.". "Guy", said Nadine meekly, your ducky suit"* (2007 FIC). На базі даного фразеологічного виразу виникла нова фразеологічна одиниця *a way out of the fire* зі значенням «вихід із складного становища»: *and be certain he had a way out of the fire (1998 FIC)*.

У своєму прямому значенні із конотаціями піднесеності ця БФО використовується в релігійному контексті, проте у Корпусі Сучасної Американської мови це лише один варіант уживання*: of purpose: Christ got me out of the fire. In him not taking me, that means I have a mission to (2001 MAG).*

У Британському Національному Корпусі дана БФО зустрічається 6 разів + 1 раз у формі *fetch smb. (smth.) out of the fire: blessings of academical education', save what he had' fetched out of the fire' in his laboratory, and virtually nothing is known of his origins. His (W_biography).*

Біблійний фразеологічний вираз ***don't let your left hand know what your right hand is doing*** (найчастіше вживається в усіченому вигляді *left hand know what your right hand is doing*) може вживатися у своєму прямому значенні («творити добро потайки»), в тому числі з прямим посиланням на Біблію*: like the Bible says:* ***don't let your left hand know what your right hand is doing****. I mean it, Katherine.(2010 FIC)*, але у багатьох випадках ця БФО використовується у видозміненому (шляхом буквалізації компонентів) вигляді, набуваючи значення «не мати ладу, узгодженості»: *National Committee: That's right KOPPEL Does the left hand know what the right is doing here?* (1990 SPOK). Ця БФО може функціонувати у структурно зміненій формі, коли компоненти міняються місцями:

left hand know what one's ***right*** *hand does* ***right*** *hand know what one's* ***left*** *hand does.*

Оригінальна форма БФО з дієсловом *do* у формі Present progressive змінюється на дієслово у формі Present simple.

Дана БФО у зміненому вигляді шляхом заміни одного з компонентів може використовуватися як елемент мовної гри задля створення комічного ефекту і навіть ставати самостійною ФО на певний період: *Reagan line is when he joked once that, "In my administration* ***the right hand doesn't know what the far right hand is doing"****. And what you (NBC_MeetPress, 2000) (CCAE).*

Once again in the Republican Party, the right hand doesn't know what the far-right hand is doing (CNN_ Politics, 1999);

Well, in the Republican Party today, I think it's obvious the right hand doesn't know what the far right hand is doing. I've been (CBS_FaceNation, 1999).

Аналіз представленості фразеологічних одиниць біблійного походження у Корпусі сучасної американської мови та у Британському національному корпусі виявив вищу частотність біблійних фразеологізмів у американському корпусі (CCAE), фразеологічні трансформації представлені заміною одного з компонентів фразеологізму, відмічається також варіативність замінених компонентів.

І українська, і англійська мови відчули на собі потужний вплив біблійного дискурсу, а їхні лексико-фразеологічні підсистеми збагатилися чималою кількість одиниць, джерелом яких стала саме Біблія. При цьому варто відзначити, що фонди біблеїзмів цих мов мають як універсальний складник, спільний для обох мов, так і національно зумовлений. Наприклад, серед біблійних ідіом, які в обох мовах мають подібний лексичний склад і зміст, такі: блудний син – prodigal son, манна небесна – manna from heaven, метати бісер перед свинями – to cast pearls before swine; частка вдовиці – the widow's mite, кинути перший камінь – cast the first stone, око за око, зуб за зуб – eye for eye, tooth for tooth, заборонений плід – forbidden fruit, добрий самаритянин – good samaritan, нехай буде світло – let there be light, козел відпущення – scapegoat, немає нічого нового під сонцем - there's nothing new under the sun, вовки в овечій шкурі – wolves in sheep's clothing.

Висновки. Отже, вплив Біблії як потужного культурно-релігійного феномена відчули на собі всі

національні культури християнського світу, а відтак – і мовні системи. Однак попри те, що всі вони містить універсальний спільний компонент, біблеїчний фонд кожної мови має й свої особливості, що зумовлено національними особливостями перекладу й інтерпретації біблійного тексту. Разом із тим відмінність простежується не тільки у складі чи семантиці наявних біблеїзмів, а й у самому науковому витлумаченні їх. Найвиразніше ця відмінність виявляється на прикладі самого терміна «біблеїзм», який у вітчизняній традиції витлумачений як слово або фразеологічна одиниця біблійного походження, натомість у англомовній традиції позначає тільки дослівне запозичення з Біблії.

Зазначимо, що домен здебільшого вкладається у дихотомію «позитивне-негативне». Особливої уваги заслуговує істотна асиметрія у взаєминах «позитивне»-«негативне» на користь «негативного»: більшість виділених БФО англійської мови описують негативні сторони людських взаємин. Оскільки, як відомо, негативне викликає сильні емоції і є більш важливим для виживання і розвитку і, відповідно, частіше і яскравіше знаходить своє відображення у мові, мовленні, і, особливо, фразеології

Подальші дослідження біблеїзів можуть бути спрямовані на аналіз особливостей їх вживання в текстах англомовного публіцистичного дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейчук Н., Карамишева І. Біблеїзми з точки зору когнітивної семантики. URL : http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/9294/1/17.pdf (дата звернення: 17.03.2020).
2. Визначення, особливості та функції біблеїзмів. URL : http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Philologia/6_106851.doc.htm (дата звернення: 17.03.2020).
3. Волков Ю. Біблеїзм. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці : Золоті литаври, 2001. С. 67–68.
4. Гак В. Г. Фразеология, образность и культура. Сборник статей. Москва : Рус. яз., 2000. 210 с.
5. Гвоздарев Ю. А. Строки библейской мудрости. Русская речь. 1996. № 3. 192 с.
6. Дзера О. В. Індивідуально-авторське трактування біблійних мотивів як перекладознавча проблема : автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.16 «Перекладознавство». Київ, 2004. 21 с.
7. Жайворонок В. Біблеїзми. Енциклопедія «Українська мова». Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. 824 с.
8. Зорівчак Р. М. Біблеїзми в нашому мовленні. *Кримська Світлиця.* 2006. № 38. С. 103
9. Ковалів Ю. Біблеїзм. Літературознавча енциклопедія : У 2 т. / авт.-уклад. Ковалів Ю. І. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. С. 126-127.
10. Collins English Dictionary. URL : https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/biblicism (Last accessed: 17.03.2020).
11. Dzera O. The Typology Of Biblical Idioms: English−Ukrainian Binary Opposition URL : http://www.linguisticstudies.org/home/linguistics-studies/volume-30/current-problems-of-comparative-typological-study-of-languages/typology-of-biblical-idioms-english-ukrainian-binary-opposition (Last accessed: 17.03.2020).

REFERENCES

1. Andreychuk N., Karamisheva I. Bibleizmy z tochky zoru kohnityvnoi semantyky [Biblical Expressions from the Point of View of Cognitive Semantics]. URL : http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/9294/1/17.pdf (Last accessed: 17.03.2020). [in Ukrainian]
2. Vyznachennia, osoblyvosti ta funktsii bibleizmiv [Definitions, Features and Functions of Biblical Expressions]. URL : http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Philologia/6_106851.doc.htm (Last accessed: 17.03.2020). [in Ukrainian]
3. Volkov Yu. Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva [Biblical Expression. Lexicon of General and Comparative Litery Studies]. Zoloti Litavry, Chernivtsi. 2001, pp. 67-68. [in Ukrainian]
4. Gak V.G. Frazeologija, obraznost' i kul'tura. Sbornik statej. [Phraseology, Imagery and Culture. Collection of Articles]. Russkii Yazyk, Moscow, 2000. 210 p. [in Russian].
5. Gvozdarev, Yu.A. Stroki biblejskoj mudrosti [Lines of Biblical Wisdom. Russkaya Rech], 1996, No. 3, 192 p. [in Russian].
6. Dzera O.V. Indyvidualno-avtorske traktuvannia bibliinykh motyviv yak perekladoznavcha problema [Individual Author's Interpretation of Biblical Motives as a Translation Problem]: Author's Abstract of the Thesis for PhD in Philology: 10.02.16 "Translation Studies". Kyiv, 2004. 21 p. [in Ukrainian]
7. Zhayvoronok V. Bibleizmy. Entsyklopediia "Ukrainska mova" [Biblical Expressions. Encyclopedia of Ukrainian Language]. M.P. Bazhan Ukrainska Entsyklopedia Publishing House, 2004. 824 p. [in Ukrainian]
8. Zorivchak R.M. Bibleizmy v nashomu movlenni [Biblical Expressions in our Speech]. Krymska Svitlytsia, 2006, No. 38, pp. 103. [in Ukrainian]
9. Kovaliv Y. Bibleizm. Literaturoznavcha entsyklopediia [Biblical Expression. Encyclopedia of Literary Studies]: In 2 vols. / Ed. By Kovaliv Yu.I. Kyiv : Akademia Publishing House. 2007, Vol. 1, pp. 126-127. [in Ukrainian]
10. Collins English Dictionary. URL : https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/biblicism (Last accessed: 17.03.2020).
11. Dzera O. The Typology Of Biblical Idioms: English−Ukrainian Binary Opposition. URL : http://www.linguisticstudies.org/home/linguistics-studies/volume-30/current-problems-of-comparative-typological-study-of-languages/typology-of-biblical-idioms-english-ukrainian-binary-opposition (Last accessed: 17.03.2020).

УДК 821.111-1.09
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209280

Тетяна ВЕРЕТЮК,
orcid.org/0000-0002-3985-1529
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української і зарубіжної літератури та журналістики
імені професора Леоніда Ушкалова
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) tvphilolog@gmail.com

ФІЛОСОФІЯ ФЕМІНІЗМУ В РОМАНІ СИЛЬВІЇ ПЛАТ «ПІД СКЛЯНИМ КОВПАКОМ»

У пропонованій статті подається спроба аналізу роману маловідомої американської письменниці Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» («The Bell Jar», 1963) крізь призму феміністичних ідей. Поетичний доробок мисткині неодноразово ставав об'єктом досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних літературознавців, серед яких варто відзначити таких, як С. Аксельрод, С. Басснет, Г. Глазова, О. Звєрєв, Г. Злобін, Т. Касіна, Т. Ретивова, Д. Розенблат, Ж. Роуз, Е. Стівенсон, Д. Холбрук та інші. Проте роман письменниці на сьогодні залишається не поцінованим належним чином через фрагментарність досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (прикладом чого можуть слугувати розвідки Е. Батсчера, П. Беннетт, Р. Хеймана, М. Шимчишин та ін.), що й зумовлює новизну нашої роботи. Теоретико-методологічною основою розвідки стали праці таких дослідників-літераторів, як Е. Батсчер, П. Беннетт, Г. Брандт, Е. Герасимова, Дж. Грір, С. де Бовуар, О. Задорожна, Н. Зборовська, М. Ільницька, К. Мілет, С. Павличко, А. Романюк, Ф. Тебо, С. Файерстоун, Б. Фрідан, К. Хайдер, Р. Хейман, Е. Шоре, М. Шимчишин, Е. Шовалтер.

У статті подається короткий аналіз критичних праць, присвячених дослідженню як поняття «фемінізм», «феміністичний рух», «феміністичні течії», «жіноча література», так і тексту роману «Під скляним ковпаком». Особливу увагу зосереджено на роботі Б. Фрідан («Таємниця жіночності», 1963 р.), що вважається одним із маніфестів феміністичного руху того часу, основні ідеї якої були яскраво проілюстровані прикладами з тексту. Також у розвідці подається короткий опис п'ятдесятих років, того часу, у якому жила і працювала сама письменниця; розглянуто образ головної героїні Естер Грінвуд як репрезентанта жіночої ідентичності, чия поведінка із самого початку не відповідала нормам жіночої моралі, нав'язаним партіархальним світом. Аналізуючи основні події роману (стажування в популярному журналі, спілкування з редакторкою Джей Сі, прагнення стати відомою письменницею / незалежною / незаміжньою жінкою, перші розчарування, нервовий зрив, лікування у психіатричній лікарні та виписка з неї), наголошується, що основою оповіді у творі виступає внутрішнє сприйняття дійсності Естер Грінвуд, що яскраво ілюструє мотивацію поведінки головної героїні за тих чи інших обставин. Робиться висновок, що письменниці вдалося вийти за рамки патріархального світогляду та утвердити ідею жіночої самобутності.

Ключові слова: *фемінізм, феміністичний рух, феміністичні течії, жіноча література, патріархальний світ, жіноче пригнічення, жіночий супротив.*

Tetiana VERETIUK,
orcid.org/0000-0002-3985-1529
Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology),
Senior Lecturer Professor Leonid Ushkalov Ukrainian and Foreign Literature and Journalism Department
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) tvphilolog@gmail.com

FEMINISM PHILOSOPHY IN SYLVIA PLATH'S NOVEL "THE BELL JAR"

The proposed article attempted to analyze the novel of the little-known American writer Sylvia Plath "The Bell Jar" (1963) through the prism of feminist ideas. The poetic work of the writers has repeatedly become the object of research by both foreign and Ukrainian literary critics, among it should be mentioned such researchers as S. Axelrod, S. Bassnett, H. Hlazova, O. Zvieriev, H. Zlobin, T. Kasina, T. Retyvova, J. Rosenblatt, J. Rose, A. Stevenson, D. Holbrook etc. However, the novel is currently not properly appreciated due to the fragmentary researches of both foreign and Ukrainian researchers (for example, the studies by E. Butscher, P. Bennett, R. Hayman, M. Shymchyshyn, etc.), that determines the novelty of presented work. The theoretical and methodological basis of the research was the works of such researchers as E. Butscher, P. Bennett, G. Brandt, E. Herasymova, G. Greer, S. de Beauvoir, O. Zadorozhna, N. Zborovska, M. Ilnytska, K. Millet, S. Pavlychko, A. Romaniuk, F. Thébaud, S. Firestone, B. Friedan, K. Haider, R. Hayman, E. Shore, M. Shymchyshyn, E. Showalter.

The article presents a brief analysis of critical works devoted to the study of the concepts of "feminism", "feminist movement", "feminist currents", "women's literature", and also the text of the novel "The Bell Jar". Particular attention has been focused on the work of B. Friedan ("The Feminine Mystique", 1963), which is considered one of the manifests of the feminist movement of the second part of the XX century, the main ideas of which were vividly illustrated by examples from the novel. The presented paper also provides a brief description of the fifties, the time in which the writer lived and worked; the image of the main character Esther Greenwood as a representative of female identity was considered, and it was concluded that main character's behavior did not meet the norms of female morality imposed by the patriarchal world. Analyzing the main events of the novel (internship in a popular magazine, communication with the editor Jay Cee, the desire to become a famous writer and independent/unmarried woman, the first disappointments, nervous breakdown, treatment in a psychiatric hospital and discharge from it), it is emphasized that the story is based on Esther Greenwood's inner perception of reality, which vividly illustrates the motivation of the main character's behavior under different circumstances. It is concluded that the writer managed to go beyond the patriarchal worldview and establish the idea of female identity.

Key words: *feminism, the feminist movement, feminist currents, women's literature, patriarchal world, women's oppression, women's resistance.*

Постановка проблеми. Сполучені Штати Америки відомі своїми феміністськими традиціями, і це не випадково, адже в цій країні боротьба за жіночу емансипацію відігравала надзвичайно важливу роль. Помежів'я XIX – XX ст. та й подальші роки виявилися сприятливими для розвитку американської жіночої прози й активізації феміністичних тенденцій у літературі.

Цікавим, з цієї точки зору, нам видається роман маловідомої американської письменниці Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» («The Bell Jar», 1963), який на сьогодні залишається належним чином не поцінованим через фрагментарність досліджень, прикладом чого можуть слугувати розвідки Е. Батсчер (Butscher, 1986), П. Беннетт (Bennet, 1998), Р. Хейман (Hayman, 1991), М. Шимчишин (Шимчишин, 2007), у яких подається спроба аналізу психологічного колапсу головної героїні.

Аналіз досліджень. Вважається, що «жінки знаходилися в тіні історії» (Тебо, 2015: 9) до кінця XIX століття, а сама «історія довгий час була суто чоловічою» (Тебо, 2015: 14). Проте «прагнення жінки визволитися з-під опіки чоловіка та змусити його зважати на її особисті якості» існувало завжди (Брандт, 2006: 11). Лише наприкінці XIX століття з початком руху фемінізму в США (та в деяких європейських країнах) розпочали відкрито звертати увагу на дуалізм: поділ на «чоловіче» та «жіноче» начало. Провідним завданням фемінізму стало переосмислення «поняття "природньої" статі і її різних реалізацій в окремих культурних і соціальних системах» (Хайдер, 1999: 15).

На сучасному етапі поняття «фемінізм» є полісемантичним та охоплює широке смислове поле, тому воно вкрай неоднорідне і неоднозначне. За висхідне положення в нашій роботі ми обираємо таке тлумачення поняття «фемінізм», як «спектр ідеологій, політичних і соціальних рухів, спрямованих на досягнення рівності політичних, економічних, особистих і соціальних прав для жінок або подолання сексизму» (див.: Павличко, 2002). Прикметною рисою такого явища стає хронологічна мінливість. На сьогодні феміністичний рух потрактовується в чотирьох дефініціях: фемінізм як суспільний рух; фемінізм як соціально-політична теорія; фемінізм як світоглядна категорія (індивідуальна й групова); фемінізм як культурна категорія. Це не тільки соціальний феномен, але й феномен художній, науковий тощо (див.: Задорожна, 2014: 466).

Варто наголосити, що «фемінізм» в культурі та літературі існував завжди, але не мав масового розповсюдження та характеру. Підтвердження цього можна знайти в роботах таких відомих філософів, як Аристотель, Платон, Декарт, Ляйбніц, Кант та багато інших. Причиною яскравого окреслення фемінізму в XX столітті стали умови в тогочасному суспільстві, за яких це відбулося. Ґенеза фемінізму йде в глиб століть, так, наприклад, ще з часів Античної Греції вважалося, що жінка не має здібностей до розумової і творчої праці. Лише поодинокі приклади доводять, що деяким жінкам усе ж таланило довести своє право на творчість та вільне вираження думок, пригадаймо, приміром, Катерину Сієнську, Христину Пізанську та ін. Сімона де Бовуар, яка вважається головним теоретиком фемінізму, досягнення Христини Пізанської іменувала не інакше як «вражаючою випадковістю», а Катерина Сієнська, на думку дослідниці, прославилася завдяки «авторитету, якого зазвичай у жінок не буває» (Де Бовуар, 2015: 140). Саме С. Де Бовуар у своїй книзі «Друга стать» («The Second Sex», 1949), подаючи біологічний і психоаналітичний аналіз жіночого існування, висловила думку, що жінка і чоловік абсолютно тотожні в соціокультурному плані і єдине, що їх розрізняє, – це анатомія. Тому, на думку дослідниці, жінка має самоствердуватися як особистість (у праці, у творчості, у саморозритті). Ця думка стала основоположною для американських феміністок у 60-тих роках XX ст.

Зауважимо, що феміністичний рух розпочав боротьбу не стільки за права чи свободи жінок, скільки за повагу до жінки та її особистості. Головним гімном фемінізму став заклик відійти від брехні і штучності несправедливих взаємовідносин, які були традиційними для інституту сім'ї і суспільства загалом, що й пояснює той факт, що найбільш обговорюваною стає проблема статевої нерівності (див.: Романюк, 2011), адже все більша кількість жінок починає висловлювати своє невдоволення існуючим станом речей вголос. Тому цілком природньо, що це якісно вплинуло на зростання частки жінок і у сфері культури, зокрема і в літературі та журналістиці. Сам факт існування феміністського руху стали помічати тоді, коли про нього заговорили в пресі та суспільстві (див.: Павличко, 2002).

Мета статті – розглянути роман Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» крізь призму феміністичних ідей.

Виклад основного матеріалу. В історії феміністичного руху виокремлюють три періоди (Романюк, 2011): «перша хвиля фемінізму» (XIX ст. – 20-ті рр. XX ст.), «друга хвиля фемінізму», або «неофемінізм» (60-ті рр. XX ст.), «третя хвиля фемінізму» (90-ті рр. XX ст.).

У США перші жіночі рухи почали виникати наприкінці XIX століття – т.зв. «перша хвиля фемінізму» – це період розквіту політичного і релігійного фемінізму. 60–70 роки XX століття стали кульмінацією феміністських рухів, які породили «другу хвилю», яка була відповіддю на події 1968 року, коли по всій Європі і США пройшла хвиля молодіжних протестів, метою яких була боротьба за права людини, проти расизму, а також підтримка руху фемінізму (Павличко, 2002: 55–56). У цей період маніфестами фемінізму вважаються розвідки Б. Фрідан («Таємниця жіночності», 1963 р.), К. Мілет («Сексуальна політика», 1969 р.), Дж. Грір («Жінка-євнух», 1970 р.), С. Файерстоун («Діалектика статі», 1970 р.) та ін., присвячені проблемі місця жінки в суспільстві. Так, Б. Фрідан, описуючи пригнічення, яке жінка неодмінно відчуватиме, виконуючи ту чи іншу приписану їй патріархальним суспільством соціальну роль, закликає жінок самореалізовуватися поза межами сім'ї. На думку дослідниці, лише така жінка зможе змінити ставлення до себе (див.: Фридан, 1994). Натомість К. Мілет вважає, що між чоловіком і жінкою стосунки мають політичний характер, який дослідниця тлумачить як «структурно-владні взаємини», коли «одна група людей [жінки] перебуває під контролем іншої [чоловіки]» (Мілет, 1998: 49). Також авторка акцентує увагу на тому, що політика пригнічення жінок здійснюється в усіх царинах людської діяльності. Тож не дивно, що Дж. Грір у своїй розвідці закликає до активної боротьби проти пригнічення чоловіками жінок (див.: Greer, 1971). С. Файерстоун, розмірковуючи над залежним/підпорядкованим становищем жінки, стверджує, що це наслідок «біологічної нерівності». Адже жінка, народжуючи дітей, стає залежною від чоловіка як у матеріальному плані, так і в питаннях захисту. Дослідниця констатує необхідність боротьби з подібним ставленням і пропагує засоби контрацепції, легалізацію абортів та штучне запліднення (див.: Firestone, 2003). Прикметним видається той факт, що в жодній роботі не подається аналіз літературних творів, написаних жінками-письменницями.

Ще однією особливістю «другої хвилі фемінізму» стає кількість течій феміністичного руху, кожна з яких намагається змістити акценти на свою користь. На розвиток американської літератури цього періоду посутньо вплинули марксистські феміністки та послідовниці теорій З. Фройда та Ж. Лакана. Перші наполягали, що при аналізові художнього твору передусім варто звертати увагу на проблему кореляції класу та статі, яка, на їхнє глибоке переконання, є найважливішим фактором створення літературного тексту. Прихильники іншої течії пропагували досліджувати в художньому творі не лише ставлення жінки до мови, а й будь-які прояви такого ставлення (Шовалтер, 1996: 681). Саме завдяки цим феміністським течіям в американській літературі 60-тих років відбувається пожвавлення зацікавленості читацького загалу літературою, написаною жінками. У цей час були опубліковані твори таких письменниць, як Айріс Мердок («An Unofficial Rose», 1962), Доріс Лессінг («The Golden Notebook», 1962), Маргарет Дреббл («A Summer Bird Cage», 1963), Сильвія Плат («The Bell Jar», 1963), Мюріел Спарк («The Girls of Slender Means», 1963), Анжела Картер («The Magic Toyshop», 1967) тощо.

Фактично, це був час, коли жінки змогли сміливо та відкрито говорити про те, що найбільше їх турбувало. Це й зумовлює провідну тематику «жіночої літератури» Америки, де головними темами стають: побут, пригніченість, складнощі материнства, стосунки між жінкою та чоловіком. Поступово набувають розповсюдження такі жанри жіночого романного письма, як автобіографічна та мемуарна проза у формі спогадів, у якій описується важка жіноча доля (див.: Тебо, 2015). Поява жіночого роману-автобіографії чи інших форм автобіографічного дискурсу обумовлена

прагненням замінити старий тип роману, який виконував роль головного виразника попередньої доби. З'являється трагічний роман, який демонструє досвід і проблеми окремої людини. У сучасній критиці автобіографія вважається найпоширенішим феміністським жанром (Зборовська, 1999: 84). У романах американських письменниць описувався світ жінки, наповнений безвихіддю, безсиллям, бажанням покинути цей світ. Яскравим прикладом роману такого типу стає твір американської письменниці Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» («The Bell Jar», 1963) (Плат, 2019).

Початок оповіді припадає на 1953 рік, коли Естер Грінвуд (головна героїня) виграє конкурс і отримує запрошення від відомого журналу «Лейдіз Дей» (Нью-Йорк) пройти в їхній редакції літнє стажування. Так, разом з іншими одинадцятьма дівчатами Естер отримує змогу долучитися до індустрії високої моди, краси та реклами, стати однією з ідеальних красунь обкладинок глянцевих журналів. Усі разом дівчата мешкають у суто жіночому нью-йоркському готелі, ходять на виставки та вечірки і пишуть статті: «Ми просто мотались із готелю в офіс, із офісу на одну з вечірок, а з вечірки в готель, а на ранок знову в офіс – і усе в чіткій послідовності. Я усвідомлювала, що маю бути в захваті, як і більшість моїх подруг, але на справді цього не було. Я почувала себе дуже тихою і дуже пустою – як мертва точка торнадо…» (Плат, 2019: 7). Як бачимо, з самого початку твору С. Плат акцентує увагу на поведінці Естер, яка не відповідає надуманим соціумом канонам жіночих норм.

Б. Фрідан наголошує, що саме в ці роки формується ідологема ідеальної американської домогосподарки через «мильні» телесеріали, низку жіночих журналів та рекламу: «Бути дружиною і проживати в заміському будиночку – ідеал і мрія молодих американок і, як кажуть, предмет заздрощів жінок усього світу. Американська дружина – це жінка, необтяжена науковими досягненнями. Вона здорова, красива, її цікавлять лише чоловік, діти та дім. Вона віднайшла справжнє жіноче призначення» (Фридан, 1994: 52). Але «між реальністю ... жіночого життя» та «тим образом, якому [жінки] намагалися слідувати» існує «дивна невідповідність» (Фридан, 1994: 44) – констатує Б. Фрідан. Саме тому дослідниця характеризує цей час як «загадка жіночості» («the Feminine Mystique»).

Естер намагається протестувати проти правил патріархального суспільства, але, перебуваючи в Нью-Йорку і потрапляючи у світ, породжений рекламою, не може уникнути її впливу на свою свідомість. Підтвердженням чого може слугувати такий фрагмент з твору: перебуваючи на одній з вечірок, Естер замовляє горілку не тому, що цей напій їй подобається, а через рекламу, у якій «…повна склянка чистої горілки, стояла огорнута кригою і підсвічувалася блакитним світлом, і горілка видалась мені прозорою та чистою, як вода…» (Плат, 2019: 19). Так авторка акцентує увагу на тому, що реклама пропагує стереотипність та бездумність, а також наголошує, що рекламні образи подібно впливають на домогосподарок, закликаючи їх уподібнитись до рекламних героїнь, які нахвалюють міні-пекарні чи пральні машини. Така реклама «обмежила жінок простором кухні, тим самим видаливши їх із великого патріархального світу» (Фридан, 1994: 245).

Сприйняття американської жінки як святої «триєдності непорочності, шлюбу та материнства» (Фридан, 1994: 184) патріархальним соціумом викликає в Естер супротив, що пояснює боротьбу двох почуттів у душі героїні: бажання жити і прагнення скоїти самогубство. Така внутрішня боротьба спричинює перебування Естер одночасно у двох світах (у світі живих і у світі мертвих), бо в неї немає ні зовнішнього культурного простору, у якому вона могла б реалізувати іншу модель життя, ні внутрішнього духовного досвіду, оскільки її самоідентифікація знаходиться лише в процесі становлення (Герасимова, 2007: 14). Іншими словами, Естер, перебуваючи під впливом патріархальних звичаїв, не змогла реалізуватися як особистість зі своїми поглядами і ставленням до світу. Бо тільки-но вона робила цю спробу, суспільство безкомпромісно відкидало її через не дотримання звичної/прийнятної «моделі життя». Авторка роману неодноразово наголошує, що конфлікт головної героїні роману з навколишнім світом виникає саме тому, що вона виходить з традиційного хронотопу «чоловічої» культури й опиняється в якомусь вакуумі. З цієї точки зору, цікавою видається і сама назва твору. У перекладі *bell* – це «дзвін», хоча може бути і «скафандр» тощо (тобто семантично нагадує «ковпак»), тоді як *jar* – це «судина», чи «глек», чи «слоїк» (тоді асоціація зі склом яскравіша), чи «деренчання», чи «нервовий струс» (важлива риса в портреті головної героїні). Як бачимо, в оригінальній назві немає слова «glass» (скляний). Але при перекладі саме поєднання «скляний ковпак» створює враження перебування головної героїні в обмеженому (вакуумному) просторі, наче під склом.

Варто зауважити, що, незважаючи на упереджене ставлення чоловіків до «успішних в громадському житті чи кар'єрі жінок» (Фридан, 1994: 50), авторка зображує й образ успішної

редакторки журналу «Лейдіз Дей» Джей Сі, яка змогла реалізуватися в кар'єрі. Проте патріархальне переконання в тому, що «істина жіночість не поєднується з кар'єрою та вищою освітою» (Фридан, 1994: 50) стає причиною того, що оточення сприймає Джей Сі як обділену жінку, яка не пізнала справжнього жіночого щастя. Так Дорін (подруга Естер, яка також проходить стажування в журналі) зауважує, що редакторка – несексуальна та невродлива жінка, додаючи при цьому: «Присягаюсь, що її чоловік вимикає світло в домі, перед тим як лягти поряд, інакше його б знудило» (Плат, 2019: 12). Натомість Естер, намагаючись відійти від патріархальних стереотипів, захоплюється Джей Сі, бо та зовнішньо не була схожою на «звичних редакторських ляльок з накладними віями» і мала «гострий розум» (Плат, 2019: 12). Джей Сі та Естер порозумілися, і з власного досвіду редакторка дає останній корисні настанови: «Не дозволяй цьому розпусному місту збити тебе з пантелику» (Плат, 2019: 57).

Це й спонукає Естер бути іншою, не такою, як диктує їй патріархальне суспільство. Вона прагне стати видатною письменницею, незаміжньою та незалежною жінкою. Саме цей момент є досить показовим у творі, адже героїня не хоче миритися з тим, що диктує їй суспільство, яке живе за своїми, традиційними, канонами. Цей супротив і стає поясненням небажання Естер навчатись стенографії, традиційної роботи для жінок 50-х років, ба більше – виходити заміж вона теж не хоче, так само як і народжувати дітей. С. Плат наголошує, що Естер жахається заміжжя не тому, що боїться чоловіків, а тому, що боїться чоловічого пригнічення. Героїня вважає, що «... заміжжя і діти – це все одно що піддатися промиванню мізків, і твоя доля буде схожа на долю німого раба в якомусь приватному, але тим не менш тоталітарному царстві» (Плат, 2019).

Подібні теми порушуються в романі неодноразово, ніби натякаючи, що люди живуть стандартами, кліше та стереотипами, не думаючи про внутрішній світ та почуття одне одного. «Мені нестерпна була думка, що жінка приречена на одне-єдине, причому незмінне і непорочне, життя, тоді як чоловік здатний вести подвійне існування: одне – дотримання доброчесності, а інше – навпаки», – зазначає героїня (Плат, 2019). Твір насичений роздумами Естер про самореалізацію, суспільне визнання, власне сьогодення і майбутнє. Думки, почуття, бажання переповнюють її, закривають від зовнішнього світу, від людей, доводячи до відчаю. Усе навколо здається Естер несправжнім та сповненим фальші. Саме думка про нездійсненність мрії бути письменницею, реалізуватися як жінка та особистість спричиняє остаточну втрату свого внутрішнього «Я»: «Я відчула, як життя моє простягає наді мною свої гілки ... З кінця кожної гілки, подібно соковитій смокві, звисало і підморгувало, ваблячи, яке-небудь променисте майбутнє. Одна смоква означала чоловіка, дітей і повну чашу в будинку, інша – долю відомої поетеси, третя – кар'єру університетського професора, четверта ... – стати видатним видавцем і редакторкою, п'ята кликала до Європи, до Африки, до Південної Америки, шоста відгукувалася іменами ... коханих з невимовними іменами, сьома обіцяла мені звання олімпійської чемпіонки з веслування, а вище на гілках виднілися й інші плоди, ні назви, ні призначення яких мені поки не дано було вгадати» (Плат, 2019). Саме тому, що Естер не могла знайти свого місця в загальноприйнятій картині світу та тиск патріархальних канонів, у головної героїні стався нервовий зрив. Підтвердженням цього можуть слугувати слова М. Шимчишин: «Перебування у Нью-Йорку, зустрічі з відомими людьми, вечері в дорогих ресторанах і навіть робота в тогочасному жіночому топ-журналі не тішать дівчину. Її воля до сенсу життя фрустрована реаліями часу "the feminine mystique"». Саме ці реалії стають «причинами її ноогенного неврозу. Стан глибокого внутрішнього розчарування передається через колапс очікувань якоїсь таємничості, величності, незвичайності від Нью-Йорку» (Шимчишин, 2007: 167). На нашу думку, вартим уваги є той факт, що тривале лікування у психіатричній лікарні та виписка з неї, які, за ідеєю, репрезентують одужання героїні, наспраді не дають впевненості читачеві в тому, що майбутнє Естер буде щасливим і з подібними проблемами вона більше не зіткнеться.

Прикметним у романі є зображення надмірної віри в психоаналіз і пояснень власних проблем психоаналітичним положеннями. Щоправда, замість розв'язання проблеми, героїня завдає собі шкоди псевдонауковим підходом, не довіряючи лікарю, портрет якого виписаний майже карикатурно, хоча це можна пояснити особистим викривленим сприйняттям авторки. Як зазначає Н. Зборовська, С. Плат «стала однією з перших американських поетес, які у творчості наважилися використовувати життєвий досвід, отриманий у психіатричній клініці» (Зборовська, 2006: 443), що пояснює зацікавленість читача текстом твору, бо реципієнт убачає певний автобіографізм (хоча й не завжди відрізняє реальність від вигадки), а для нас цей факт стає ще

одним підтвердженням використання письменницею феміністичних ідей.

Висновки. Отже, виникнення і розвиток фемінізму призвів до формування феміністичної літератури – «жіночої літератури». Цей феномен можна потрактувати як сукупність творів, написаних жінками-письменницями, що відтворюють такий спосіб інтерпретування дійсності, який відрізняється від чоловічого, тобто мисткині у своїх текстах виходили за межі патріархального світогляду, акцентуючи увагу на самобутності саме жіночого світу. Публікація робіт Б. Фрідан, К. Мілет, Дж. Грір, С. Файерстоун та ін., присвячених проблемі місця жінки в суспільстві, а також розгалудженість феміністичних течій стали причиною пожвавлення читацької зацікавленості до творів, авторами яких є жінки, що, у свою чергу, посприяло опублікуванню низки текстів, серед яких був і роман Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» («The Bell Jar», 1963). Нами було відзначено, що дослідження Б. Фрідан та роман С. Плат спонукали тогочасне жіноцтво до критичного ставлення щодо партіархальних суспільних норм. Підтвердженням цьому стає головна героїня роману «Під скляним ковпаком» Естер Грінвуд, образ якої авторка подає, беручи за основу її внутрішнє сприйняття дійсності, що дозволяє читачеві крізь призму її суджень та інтерпретацію реальності розгледіти справжню жінку. Розглянувши основні події у творі, ми можемо зробити висновок, що письменниця змогла відтворити феміністські ідеї, що панували в тогочасному американському суспільстві, та затвердити ідею жіночої ідентичності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брандт Г. Философская антропология феминизма. Природа женщины. Санкт-Петербург : Алетейя, 2006. 160 с.
2. Герасимова Е. Художественный мир поэзии и прозы Сильвии Плат: конец 50-х – начало 60-х гг. : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.01.03. Н. Новгород, 2007. 20 с.
3. Де Бовуар С. Второй пол. Этика подлинного существования. Москва ; Санкт-Петербург, 2015. 368 с.
4. Задорожна О. Жінка в літературі і феміністичний рух в Україні. *Мова і культура*. 2014. Вип. 17, т. 1. С. 466–470.
5. Зборовська Н., Ільницька М. Феміністичні роздуми: На карнавалі мертвих поцілунків. Львів : Літопис, 1999. 336 с.
6. Зборовська Н. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури. Київ : Академвидав, 2006. 504 с.
7. Мілет К. Сексуальна політика / пер. з англ. У. Потятиник, П. Таращук. Київ : Основи, 1998. 619 с.
8. Павличко С. Фемінізм. Київ : Основи, 2002. 322 с.
9. Плат С. Под стеклянным колпаком. Москва : АСТ, 2019. 320 с.
10. Романюк А. Історія західних політичних вчень. Політичні доктрини XX – початку XXI ст. Київ : Знання, 2011. 255 с.
11. Тебо Ф. История женщин на Западе. Становление культурной идентичности в XX столетии. Санкт-Петербург : Алетейя, 2015. 624 с.
12. Фридан Б. Загадка женственности / пер. с англ. О. Ворониной. Москва : Прогресс: Литера, 1994. 494 с.
13. Хайдер К., Шоре Э. Пол. Гендер. Культура. Москва : РГГУ, 1999. 129 с.
14. Шимчишин М. Парадигма психо/ноогенного неврозу у романі С. Плат «Під ковпаком». *Жіночі голоси в літературному дискурсі XX століття*. Тернопіль : Горлиця, 2007. С. 157–171.
15. Шовалтер Е. Феміністична критика у пущі. *Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст*. Львів : Літопис, 1996. С. 680–699.
16. Bennet P. My life, a loaded gun: Dickinson, Plath, Rich, and female creativity. Boston : Beacon Press, 1998. 350 p.
17. Butscher E. Sylvia Plath. Method and Madness. New York : The Seabury Press, 1986. 388 p.
18. Firestone S. The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution. N.Y. : Farrar, Straus and Giroux, 2003. 216 p.
19. Greer G. The Female Eunuch. London : Paladin, 1971. 354 p.
20. Hayman R. The Death and Life of Sylvia Plath. London : Heinemann, 1991. 220 p.

REFERENCES

1. Brandt G. Filosofskaya antropologiya feminizma. Priroda zhenshchiny [Philosophical Anthropology of Feminism. Nature of Woman]. SPb.: Aleteiya, 2006. 160 s. [in Russian].
2. Gerasimova E. Khudozhestvennyi mir poezii i prozy Sil'vii Plat: konets 50-kh – nachalo 60-kh gg. [The Artistic World of Sylvia Plath's poetry and prose: the late 50s – the early 60s]: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. filol. nauk: 10.01.03. N. Novgorod, 2007. 20 s. [in Russian].
3. Beauvoir S. de Vtoroi pol. Etika podlinnogo sushchestvovaniya [The Second Sex]. M.; SPb., 2015. 368 s. [in Russian].
4. Zadorozhna O. Zhinka v literaturi i feministychnyi rukh v Ukraini [Woman in Literature and the Feminist Movement in Ukraine]. *Mova i kultura*. 2014. Vyp. 17, t. 1. S. 466–470. [in Ukrainian].
5. Zborovska H., Ilnytska M. Feministychni rozdumy: Na karnavali mertvykh potsilunkiv [Feminist Reflections: At the Carnival of Dead Kisses]. L.: Litopys, 1999. 336 s. [in Ukrainian].
6. Zborovska N. Kod ukrainskoi literatury: Proekt psykhoistorii novitnoi ukrainskoi literatury [Code of Ukrainian literature: Project of Psychohistory of Modern Ukrainian Literature]. K.: Akademvydav, 2006. 504 s. [in Ukrainian].

7. Millet K. Seksualna polityka [Sexual Politics] / per. z anhl. U. Potiatynyk, P. Tarashchuk]. K.: Osnovy, 1998. 619 s. [in Ukrainian].
8. Pavlychko S. Feminizm [Feminism]. K.: Osnovy, 2002. 322 s. [in Ukrainian].
9. Plath S. Pod steklyannym kolpakom [The Bell Jar]. M.: AST, 2019. 320 s. [in Russian].
10. Romaniuk A. Istoriia zakhidnykh politychnykh vchen. Politychni doktryny XX – pochatku XX st. [History of Western Political Doctrines. Political Doctrines of the XX – the early XXI century.]. K.: Znannia, 2011. 255 s. [in Ukrainian].
11. Thébaud F. Istoriya zhenshchin na Zapade. Stanovlenie kul'turnoi identichnosti v XX stoletii [A History of Women in the West: Toward Cultural Identity in the Twentieth Century]. SPb.: Aleteiya, 2015. 624 s. [in Russian].
12. Friedan B. Zagadka zhenstvennosti [The Feminine Mystique] / per. s angl. O. Voroninoi. M.: Progress: Litera, 1994. 494 s. [in Russian].
13. Khaider K., Shore E. Pol. Gender. Kul'tura [Sex. Gender. Culture]. M.: RGGU, 1999. 129 s. [in Russian].
14. Shymchyshyn M. Paradyhma psykho/noohennoho nevrozu u romani S. Plath «Pid kovpakom» [The Paradigm of Psycho / Noogenic Neurosis in the Novel "The Bell Jar" by S. Plath]. *Zhinochi holosy v literaturnomu dyskursi XX stolittia*. Ternopil: Horlytsia, 2007. S. 157–171. [in Ukrainian].
15. Showalter E. Feministychna krytyka u pushchi [Feminist. Criticism in the Wilderness]. *Slovo. Znak. Dyskurs: Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st*. L.: Litopys, 1996. S. 680–699. [in Ukrainian].
16. Bennet P. My life, a loaded gun: Dickinson, Plath, Rich, and female creativity. Boston: Beacon Press, 1998. 350 p. [in English].
17. Butscher E. Sylvia Plath. Method and Madness. New York: The Seabury Press, 1986. 388 p. [in English].
18. Firestone S. The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux, 2003. 216 p. [in English].
19. Greer G. The Female Eunuch. L.: Paladin, 1971. 354 p. [in English].
20. Hayman R. The Death and Life of Sylvia Plath. London: Heinemann, 1991. 220 p. [in English].

УДК 811.111
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209281

Анатолій ВИХРУЩ,
orcid.org/0000-0002-1982-0768
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
(Тернопіль, Україна) nhelen750@gmail.com

Марта РУДЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1983-5799
кандидат філологічних наук,
викладач кафедри української мови
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
(Тернопіль, Україна) nhelen750@gmail.com

Ігор ДРАЧ,
orcid.org/0000-0001-7198-5546
кандидат філологічних наук,
викладач кафедри української мови
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
(Тернопіль, Україна) drachid@tdmu.edu.ua

КОНЦЕПТ «ЗДОРОВ'Я» В СУЧАСНІЙ НАУЦІ

Стаття присвячена актуальним питанням сучасної лінгвістики. Визначення суті базових понять є важливим чинником розвитку науки і практики, сприяє розумінню суті пріоритетних завдань, дозволяє проводити повноцінні порівняльні дослідження, враховувати зарубіжний досвід і досягнення вітчизняних дослідників. Відповідно до вимог логіки визначення сприяє підготовці якісних словників, підвищує рівень культури мови, полегшує комунікативні процеси. Особливо важливими є концепти, які поєднують народні традиції та досягнення багатьох наук. Серед таких концептів можна назвати: людина, виховання, здоров'я. Останній концепт займає особливе місце в народній культурі, медицині, педагогіці, психології, біології, філософії. Зауважимо відсутність усталеного визначення з боку провідних фахівців. Підкреслимо важливість цього поняття для нормативних документів, особливо тих, які регламентують правові аспекти захисту дітей з особливими потребами.

Установлено, що рівень концепту передбачає міждисциплінарне вивчення питання, певний етап розвитку наук, які наближаються до розуміння закономірностей розвитку базового поняття, його суті, узагальнення, перспективи функціонування. Доведено важливість інтеграції декількох наук, коло яких постійно розширюється. Експертна оцінка концепту здоров'я дозволила виокремити структурні елементи: стан органів та систем, за якого вони виконують свої функції та забезпечують повноцінну діяльність організму; стан повного емоційного, психічного, фізичного добробуту; стан організму, за якого усі системи організму у повному обсязі виконують свої функції, в тому числі психічну, імунну та фізичну, а також забезпечують соціальну інтегрованість індивіда; цілісний багатовимірний динамічний стан, що розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального й екологічного середовища і дозволяє людині в різному ступені здійснювати її біологічні та соціальні функції; процес збереження і розвитку фізіологічних властивостей, психічних і соціальних потенцій; процес максимальної тривалості життя за оптимальної працездатності й соціальної активності.

Контент-аналіз, структурне, функціональне, теоретичне моделювання, врахування вітчизняного і зарубіжного досвіду сприятимуть вирішенню поставлених завдань.

Ключові слова: *концепт, здоров'я, медицина, освіта, лінгвістика.*

Anatoliy VYKHRUSHCH,
orcid.org/0000-0002-1982-0768
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Ukrainian Language
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
(Ternopil, Ukraine) nhelen750@gmail.com

Marta RUDENKO,
orcid.org/0000-0003-1983-5799
Candidate of Philological Sciences,
Lecturer of the Department of Ukrainian Language
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
(Ternopil, Ukraine) nhelen750@gmail.com

Ihor DRACH,
orcid.org/0000-0001-7198-5546
Doctor of Philosophy in Linguistics,
Assistant Professor of the Department of Ukrainian Language
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
(Ternopil, Ukraine) drachid@tdmu.edu.ua

THE CONCEPT OF HEALTH IN MODERN SCIENCE

The article is devoted to the top issues of modern linguistics. Defining the essence of basic concepts is an important factor in the development of science and practice, that contributes to the understanding of the nature of priority tasks, allows to carry out complete comparative research, taking into account foreign experience and achievements of national researchers. In accordance with the requirements of the logic such definition contributes to the preparation of quality dictionaries, increases the level of language culture, facilitates communication processes. The concepts that combine folk traditions and achievements of many sciences are especially important. Among such concepts there is a "person", "education", "health". The latter concept takes a special place in the folk culture, medicine, pedagogy, psychology, biology, and philosophy. It should be noted the lack of a well-established definition by leading experts. The authors emphasize the importance of this concept for regulations, especially those that regulate the legal aspects of protection for children with special needs.

It has been established that the level of the concept provides for the interdisciplinary study of the issue, a certain stage of development of sciences, which are closer to understanding of the patterns of development of the basic concept, its essence, generalization, prospects for functioning. The importance of integration of several sciences, the range of which is constantly expanding has been proved. The expert assessment of the concept of health allowed to identify structural elements: the state of organs and systems, in which they cope with their functions and ensure functioning of an organism of full value; the state of complete emotional, mental, physical well-being; the state of the organism in which all body systems fully perform their functions, including mental, immune and physical, as well as ensure the social integration of the individual; a holistic multidimensional dynamic state that develops in the process of the realization of genetic potential in the conditions of a concrete social and ecological environment and allows a person to carry out its biological and social functions to different degrees; the process of preservation and development of physiological properties, mental and social potentials; the process of the maximum life expectancy at optimum working capacity and social activity.

Content analysis, structural, functional, theoretical modelling, taking into account domestic and foreign experience, will help to solve the tasks.

Key words: *concept, health medicine, education, linguistics.*

Постановка проблеми. Для розуміння закономірностей розвитку науки, суспільства, особистості важливо розуміти суть системи базових понять. Зауважимо, що навіть рівень розвитку науки можна оцінити за тим, наскільки точно дослідники визначають дефініції головних понять, наскільки високим є рівень професійних словників. Парадоксально, але рівень розвитку суспільства також можна оцінити за рівнем культури, багатством словникового запасу. Це стосується і окремої особистості. Невипадково прислів'я, яке прийшло до нас зі стародавньої Греції, – «Заговори, щоб я тебе побачив» – не лише не втрачає значущості, а навпаки, з кожним роком стає дедалі актуальнішим. Підкреслимо значущість і англійського прислів'я, аналоги якого можна відшукати в багатьох культурах: «Називай речі своїми іменами». Серед базових понять, важливих на особистісному і науковому рівні, особливе місце займає ***концепт здоров'я.***

Аналіз досліджень. Особливість досліджуваної теми зумовлена тим, що поняття «концепт», як і поняття «здоров'я», не має усталеного, загальноприйнятого визначення. Наприклад, автори, які аналізують перше поняття у Вікіпедії, пропонують розглядати його як «інноваційну ідею, що містить у собі творчий сенс, продукт, що демонструє цю ідею <...> концепт-продукт, тобто модель, що випускається виробником у єдиному екземплярі, призначена для демонстрації». Очевидно, що це лише один, не зовсім вдалий приклад використання поняття, спрямований не на розуміння його суті, а на досягнення рекламної мети. Закономірно, що після цього пропонується на вибір читачів ще декілька різноманітних аспектів: «у філософії та лінгвістиці – сенс поняття, смислове значення імені (знаку). Відрізняється від самого знаку і від його предметного значення (денотата, об'єму поняття). Ототожнюється з поняттям і сигніфікатом». Якщо концепт відрізняється від предметного знаку і від самого знаку, то отримуємо якусь абстрактну конструкцію, яка втрачає сенс. Пропозиція розглядати концепт у філології як «стійку мовну чи авторську ідею, що має традиційний вираз; те ж, що мотив» швидше нагадує концепцію, а це різні поняття. Інші пропозиції оцінки концепту такі: як художній засіб, твір концептуального мистецтва; у концептно-орієнтованому програмуванні – конструкція, що складається з одного класу об'єктів і одного

класу посилань; напрям у мистецтві, покликаний зображати тільки ідею, а не форму або зовнішні атрибути; соціальний конструкт – породження конкретної культури чи суспільства, що існує винятково через те, що люди згодні діяти так, ніби воно існує, або згодні слідувати певним умовним правилам; вміст якогось поняття (Вікіпедія). Така різноплановість, багатогранність швидше ускладнює розуміння суті проблеми, ніж сприяє аналітичній оцінці.

Більшість авторів беруть за основу латинський відповідник *Conceptus* –«поняття», і акцентують увагу на його багатозначності, виокремлюючи такі особливості: «1) Термін середньовічної схоластичної філософії і логіки, що позначав загальне в одиничних предметах, на основі якого виникає поняття, виражене словом... Концептуалісти твердили, що в одиничних речах є дещо спільне, загальне, на основі чого в розумі виникає концепт – ***особливе загальне поняття, виражене словом...*** Розгортання змісту концепту у системі суджень утворює концепцію. 2) У логічній семантиці – смисл імені, інтенційні значення імені (знаку), або інтенсіонал. У сучасній семантиці замість терміна «поняття» вживається термін «концепт», який знаходиться у тому ж категоріальному ряді, що й термін «значення слова». Однак якщо значення слова розглядається в системі мовних зв'язків, то концепт – у системі логічних відношень і форм, котрі досліджуються як у мовознавстві, так і в логіці» (Кирик, 2002: 300). У цьому визначенні важливим є поєднання лінгвістичних аспектів і логічних відношень, тобто маємо приклад міждисциплінарного підходу (логічна семантика), причому коло інших наукових дисциплін буде лише розширюватися.

Для розуміння суті проблеми важливими є висновки авторів енциклопедичного словника класичних мов, праці, присвячені різноплановим аспектам визначення концепту здоров'я, зокрема, таких дослідників, як С. Мартінек, І. Наколонко, О. Переломова, Л. Печенікова, В. Успенська, О. Федько.

Л.В. Лисенко, відзначивши важливість досліджень вітчизняних і зарубіжних фахівців з питань концептосфер (В. Карасик, Т. Медведева, А. Приходько, Х. Гельферт, П. Дінцельбахер, У. Квастхоф, Х. Просс, К. Рот), дійшла висновку, що «всі вони так чи інакше підкреслюють надзвичайно важливу роль концептів у становленні ментальності як кожної окремої особистості, так і лінгвоспільноти – їх носія. Завдяки аналізу та зіставленню концептосфер можна робити висновки про культурні збіги та розбіжності різних етноспільнот та ідентифікувати елементи взаємовпливу та взаємозбагачення навіть неспоріднених культур» (Лисенко, 2019: 208).

Для розуміння суті концепту здоров'я важливо звернути увагу на проблему життя і смерті, що потребує серії різнопланових монографічних досліджень. Невипадково Ю. Б. Собора, проаналізувавши структуру паремійних одиниць із використанням концептів «життя» та «смерть» та засоби їх вираження, звертає увагу на «їх функціонування в просторово-концептуальній опозиції, що зумовлено не тільки лексико-семантичним, але й локальним аспектом. Концепти «життя» та «смерть» виникли в українському фольклорі від архетипних понять на означення початку та кінця, а також на позначення минулого та майбутнього чи теперішнього тривалого часу. Залежно від ситуації використання та контексту функціонування паремій визначені концепти можуть бути виражені через поняттєвий символізм та бути уособленням тих чи інших понять чи значень. Сакральне переміщення між концептами додає динаміки семантичному навантаженню понять та їх стилістичному способу вираження. Зазвичай концепти «життя» та «смерть» в фольклорному просторі паремійних жанрів виражаються шляхом послуговування такими стилістичними засобами, як поширене порівняння, метафоризація, метонімічне переміщення, уособлення, іронія, асоціонізм, паралелізм, динамічна градація та подібні. Концепти «життя» та «смерть» завжди перебувають у бінарній опозиції та зрідка, на сакральному рівні, можуть мати точки дотику у вигляді певних явищ зображуваної дійсності на вербальному чи онтологічному рівнях» (Собора, 2019: 232).

Також у контексті теми статті особливе місце займає книга А. М. Приходько «Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики» (Приходько, 2008).

Мета статті – дослідження особливостей концепту «здоров'я» в народній культурі, медицині, педагогіці, філософії. Задля досягнення зазначеної мети ми плануємо розглянути важливість цього поняття для нормативних документів, особливо тих, які регламентують правові аспекти захисту дітей з особливими потребами, та запропонувати авторське визначення.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння суті досліджуваної проблеми важливими є висновки лінгвістів, на думку яких «концепт» у перекладі з латинської «вбирати в себе, схоплювати разом, утворювати, зачинати» потрібно розглядати як «основне семантичне поняття лінгвокогнітології та лінгвокультурології. Попри новаційну

методологію когнітивної парадигми, стрижневе поняття її термінологічного апарату – концепт – має тривалу історію розвитку семантики та дефініцій, а також використання у сферах інших наук... З часом концепт стає терміном когнітології – інтегральної науки про когнітивні процеси у свідомості людини, що забезпечують мислення і пізнання світу. У сучасній лінгвістиці концепт є широко використовуваним поняттям, хоча донині не має однозначного визначення. Під ним розуміють ментальний прообраз (нерозчленоване уявлення про об'єкт), ідею поняття чи навіть саме поняття. Поняття «концепт» визначається як одиниця ментальних або психічних ресурсів свідомості та тієї інформаційної структури, яка зображає свідомість і досвід людини; це – оперативна смислова ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (lingua mentalis), картини світу, зображеної у свідомості людини; одночасно це й інформація про знання, уявлення, думки людини про об'єкти світу» (Звонська, Корольова, Лазер-Паньків, 2017: 273).

Професор О. Переломова стверджує, що опублікована в 1928 р. стаття С. Аскольдова-Алексєєва «Концепт і слово» стала своєрідною точкою відліку для поширення ідеї. Це питання потребує додаткового вивчення, оскільки спочатку використовується ідея, а назва утверджується набагато пізніше. Авторка підкреслює важливість декількох своєрідних підходів: концепт розглядається як зміст поняття, синонім смислу; культурологічний аспект передбачає розгляд культури як сукупності концептів; концепт виникає не безпосередньо зі значення слова, а є наслідком зіткнення значення слова з особистим і народним досвідом людини, тобто є посередником між словом і дійсністю. О. Переломова пропонує розглядати концепт як «узагальнене утворення, але разом з тим воно містить чуттєво-образний компонент, що знаходить своє вираження в понятті, уявленні, значенні слова, пов'язане з вищими духовними цінностями і має мовне вираження та етнокультурну специфіку. Найчастіше представником концепту в мові є слово, яке найбільш повно й адекватно передає зміст концепту. Слово знаходить свою реалізацію в складі лексичної-семантичної парадигми, утвореної лексичними варіантами слова. Отже, концепт співвідноситься більш ніж з однією лексичною одиницею, тому слід ураховувати усю сукупність синонімічних засобів, які описують його в мові (Переломова, 2012: 64).

В. Кукушкін, спираючись на праці зарубіжних авторів, фахівців з питань когнітивної лінгвістики, зауважив, що концепт є гештальтною ментальною сутністю, і структурні елементи концепту можна виокремити лише штучно, з метою аналізу, а серед форм його існування, окрім поняття, «виділяють такі різносубстратні одиниці, як образ, уявлення, схема, прототип, пропозиція, фрейм, сценарій, гештальт» (Кукушкін, 2015: 92).

На нашу думку, доцільно врахувати такі особливості. По-перше, на побутовому рівні саме поняття «концепт» не використовується. Той факт, що люди інтуїтивно розуміють багатогранність головних понять, що, до речі, яскраво проявляється в усній народній творчості, характеризує лише багатство мовної палітри. По-друге, очевидною є взаємодія понять, які входять у структуру концепту з практичним досвідом. В іншому разі це було б абстрактне поняття, яке не має відповідника в об'єктивній реальності. По-третє, ***рівень концепту передбачає міждисциплінарне вивчення питання, певний етап розвитку наук, які наближаються до розуміння закономірностей розвитку базового поняття, його суті, рівень узагальнення, перспективи функціонування. Підкреслимо важливість інтеграції декількох наук,*** коло яких постійно розширюється.

Виникає закономірне запитання, що віднести до системи базових понять – концептів. Зауважимо, що недостатній рівень наукового узагальнення цієї проблеми є однією з причин кризи в гуманітарних науках. Адже помилки у визначенні понять неминуче викликають хаотичне вирішення пріоритетних завдань. Яскравим прикладом є відома новація із загадковою назвою «компетентнісний підхід» та десятки інших, які не витримують випробовування часом. Адже знання, вміння і навички, по суті, і є «новаторськими» компетентностями і компетенціями.

У своїх працях ми пропонували для дискусії трирівневу систему таких гуманітарних, базових понять: ***людина, індивід, особистість; розвиток, закономірність, наука; виховання, освіта, педагогіка***. Це саме ті концепти, які досліджуються представниками різних наук і до розуміння суті яких поступово наближається сучасна наука. Очевидно, що це відкрита система, яка викличе критику, добре якщо конструктивну. В окремих статтях ми, наприклад, пропонували такі визначення. Людина – жива істота, здатна до розвитку і самопізнання. Індивід – людина, яка має систему неповторних якостей. Особистість – індивід, здатний до самовдосконалення і творчості. Виникає цікаве запитання: чи можна назвати творчість концептом? Ми змушені наразі дати негативну відповідь. Достатньо згадати пояснення відомих

поетів, про те як вони «чують» один рядок, який потрібно записати, а лише потім створюється вірш. Подібний механізм властивий і для наукової роботи. Пошук теми, несподіване «осяяння» ідеями, які потрібно заслужити наполегливою працею. Всі спроби програмування творчого процесу викликають у фахівців легку іронію.

Особливе місце в контексті вищеназваних ідей займає ***концепт здоров'я,*** оскільки він є чи не найбільш поширеним від побутового рівня до медицини, фізіології, психології, біології та десятків інших наук. Саме цей чинник дозволяє розглядати концепт здоров'я як своєрідну концептосистему, тобто той випадок коли «взаємовідношення концептів, їх комплекс утворює концептосистему зі своєю структурою. Дослідження концептів стало предметом численних студій (досліджено чимало соціально-політичних, ідеологічних, філософських, ментальних, культурних, міфологічних концептів) у широкому мовному контексті, зокрема й на матеріалі класичних мов» (Звонська, Корольова, Лазер-Паньків, 2017: 273).

Проблема здоров'я, здорового способу життя займає особливе місце серед культурних цінностей, які розглядаються дослідниками як «загальнозначущі принципи, що становлять основу цієї культури, відіграють конститутивну роль щодо неї і визначають спрямованість діяльності її представників, мотивацію їхніх учинків. Культурні цінності утворюють своєрідну систему етико-естетичних координат, архетипову для цього суспільства. На відміну від матеріальних (цивілізаційних) цінностей, що створюються в процесі виробництва, культурні цінності продукуються й репродукуються у творчості й учинку, своєю чергою передуючи їм як певні вимоги, звернені до волі» (Метельова, 2002: 316).

Своєрідністю концепту здоров'я є поєднання матеріальних і психологічних чинників. Можливо саме тому дослідники з різноплановими науковими інтересами продовжують його вивчення. Розглянемо декілька прикладів. Л. М. Печенікова традиційно звертає увагу на фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я і на основі визначень із словників (здоров'я – це правильна, нормальна діяльність організму, його повне фізичне та психічне благополуччя»; «стан організму, що характеризується його врівноваженістю з навколишнім середовищем і відсутністю хворобливих змін») і підтримує висновок, що здоров'я «це нормальний стан організму, який характеризується оптимальною саморегуляцією, повною узгодженістю під час функціонування всіх органів та систем, рівновагою поміж організмом та зовнішнім середовищем за відсутності хворобливих проявів. Тому основною ознакою здоров'я є здатність до значної пристосованості організму до впливів різноманітних чинників зовнішнього середовища. Завдяки цьому здоровий організм може витримувати значні фізичні та психічні навантаження, не тільки пристосовуючись до дії екстремальних чинників зовнішнього середовища, але й повноцінно функціонувати в цих умовах» (Печенікова, 2011: 11).

О. А. Федько в одній зі змістовних статей на цю тему підкреслює той факт, що сучасні дослідники використовують понад 400 різноманітних визначень поняття «здоров'я», акцентує увагу на ціннісному значенні життя: «В ієрархії цінностей найвищий рейтинг займає така цінність, як життя. Людина і людське життя – за ними втрачають зміст всі інші цінності. Видатний німецький етолог, лауреат Нобелівської премії Конрад Лоренц писав про це: «Якщо ми заберемо з нашого життєвого досвіду емоційне почуття цінності – скажімо, цінності різних ступенів еволюції, – якщо для нас не будуть являти ніякої цінності людина, людське життя і людство загалом, то найдосконаліший апарат нашого інтелекту залишиться мертвою машиною без двигуна…Тільки відчуття цінності присвоює знак «плюс» чи «мінус» під час реакції на наше «категоричне самозаперечення» і перетворює його на імператив чи заборону». Узагальнюючи праці інших вчених, автор виокремлює шість головних характеристик здоров'я: «1. Нормальна функція організму на всіх рівнях його організації (органів, гістологічних, клітинних і генетичних структур, нормальний перебіг фізіологічних і біохімічних процесів, що сприяють індивідуальному виживанню й відтворенню). 2. Динамічна рівновага організму та його функцій з навколишнім середовищем. 3. Здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь у соціальній діяльності та суспільно корисній праці. 4. Здатність організму пристосовуватися до постійно змінюваних умов у навколишньому середовищі, здатність підтримувати сталість внутрішнього середовища організму, забезпечуючи нормальну та різнобічну життєдіяльність і збереження живого початку в організмі. 5. Відсутність хвороби, хворобливих станів, хворобливих змін. 6. Повне фізичне, духовне, розумове і соціальне благополуччя» (Федько, 2009).

На нашу думку, кожна з позицій має свої переваги й недоліки. Зокрема, нормальний рівень функціонування організму потребує диференціації норми й патології; динамічна рівновага із зовнішнім середовищем нагадує швидше літературний образ, ніж наукове визначення; виконання

основних соціальних функцій передбачає їх конкретизацію, а люди з особливими потребами часто є більш соціально значущими; здатність пристосовуватися до змінних зовнішніх умов – це властивість організму загалом; відсутність хвороби, так само як повне благополуччя, належить до бажаного, але майже нездійсненного. Достатньо згадати популярний серед лікарів тезис: «Немає людей здорових, є люди недостатньо обстежені».

Традиційно джерела проблеми можна знайти в народній культурі, яка репрезентує культуру, систему цінностей. Зауважимо, що порівняльна характеристика суті головних концептів у різних мовах дозволяє зробити висновок про їх дивовижну схожість і за формою, і за змістом. Наприклад, І. М. Наколонко в одній із своїх найкращих статей аналізує погляди щодо здорового способу життя в культурі українського народу в різні історичні періоди, досліджує взаємопов'язаність культури здоров'я із менталітетом. Автором доведено, що «концепт здоров'я є культурозалежним та зазнає динамічних змін протягом процесу історичного розвитку <...> з погляду культурології здоровий спосіб життя являє собою культурну традицію суспільства, яка водночас є механізмом соціокультурної адаптації людини до існування у певному природному та соціальному середовищі». Розгляд текстів медичних порадників дозволив автору зробити висновок, що «цілісний концепт здоров'я людини та умов його збереження є тісно пов'язаним із загальним контекстом культури та духовності даної епохи <...> Текстологічне дослідження корпусу народних приказок та прислів'їв за допомогою методів статистичного аналізу текстів (text-mining) прояснює традиційні, народні уявлення про здоров'я, які панували серед селянських мас українського суспільства кін. XVII – кін. XIX ст. <…> Аналіз дозволяє виокремити частоту згадок, рейтинг значущості слів у корпусі. Поняття загального значення – «вода», «людина», «хліб», «слово», «робота», «старість», «голова», «їсти», «життя» – усього 17,3% корпусу – є найбільш значущими. Кластер «здоров'я» має рейтинг 43 – 0,56% згадувань, отже, він належить до понять, важливість яких у корпусі паремій можна оцінити, як середню. Здоров'я є менше актуальним, ніж «робота» – рейтинг 8 (1,71%) та «їжа» – 11 (1,38%), та менше значущим, ніж «любов» – 21 (1,08%), але більше, ніж «щастя» – 58 (0,44%). Колокації (поєднання слів), до яких входять поняття «здоров'я», містять слова «щастя», «людина», «молодість», «старість», «багатство», «хвороба», та загалом за змістом є банальними: здоров'я – це не хвороба, здоров'я більше притаманне молодій людині, ніж літній, здоров'я є важливою передумовою щастя. Вони не дозволяють визначити інші змістовні акценти. Розгляд колокацій виявляє дві тематики паремій: здоров'я як духовний стан та здоров'я як передумову щастя в житті. Аналогічні за сенсом колокації утворюються зі словом «хвороба». «Хвороба» як протилежність здоров'я пов'язана з емоційно-духовним станом («Журба гірша за хворобу»); вона підкреслює самоцінність здоров'я («Здоровий хворому не вірить, а багатий – бідному») (Наколонко, 2016: 118–119). Водночас ми не можемо погодитися з висновком, що «здоровий спосіб життя та культура здорового життя у їх сучасному розумінні не існують для культури попередніх історичних епох».

В. М. Успенська в статті «Концепт "здоров'я" у різних галузях на шляху становлення предмета "Основи здоров'я"» доводить, що «категорія "здоров'я" розкривається через філософський, медичний, валеологічний, соціальний концепти. Здоров'я як філософську категорію підтверджують феноменологічний, онтологічний, діяльнісний, когнітивний, епістемологічний критерії. Процесуальний ланцюг функціонування феномену здоров'я забезпечується через формування, збереження, зміцнення, використання (споживання), відновлення та передачу фізичного, психічного, соціального та духовного його складників носіями різних рівнів із проявом через стан, явище, процес. Медичний концепт здоров'я, який формується також через галузі – особисту гігієну та санологію, базується на попередженні та лікуванні захворювань людини. Валеологічний концепт розкриває механізми здоров'я на різних рівнях. Соціальний концепт пов'язаний з розв'язанням проблеми збереження здоров'я населення як показника соціального розвитку країни» (Успенська, 2016).

С. Мартінек провела дослідження шляхом створення когнітивної дефініції за методикою, яку запропонував засновник Люблінської етнолінгвістичної школи професор Є. Бартмінський і яка «передбачає аналіз засобів вербалізації цієї концептосфери в українській мовній картині світу, текстового матеріалу та експлікацію корелятивних концептуальних структур у свідомості мовців» (Мартінек, 2019: 234). Авторка проаналізувала дефініцію лексеми «здоров'я» у тлумачних словниках староукраїнської та сучасної української мов, а також дані етимологічного, синонімічних, антонімічного та фразеологічного словників української мови і прийшла до висновку, що походження цього поняття надалі викликає диску-

сії (добре дерево, міцний, твердий, згода, дозвіл, правильний, не хворий, життя, корисний, неушкоджений) і цей перелік можна продовжити. Цікаво, що для кореня *здоров* фахівці називають понад 60 дериватів. Закономірною є увага до словника порівнянь (О. Левченко), в якому виокремлено шість предметних сфер: «1) свійські або домашні тварини: як бик, як бугай, як (робочий) віл, як кабан, як кицька навсидячки (ірон.), як кінь, як (нагайська) кобила, як корова, як мул; 2) дикі тварини: як ведмідь, як лось, як тур, також як риба; 3) артефакти різного типу: як дзвіниця, як горохова копиця, як лопата, як сарай, як хата, як шафа; 4) природні об'єкти / явища: як вода, як гора, як грім; 5) рослини: як бук (карпатський), як горіх, диня на морозі, як дуб, як огірок, як хрін, як часник тощо; 6) людина певної професії, що вимагає фізичної сили: мов катюга, як майстер різницький та ін.» (Мартінек, 2019: 240).

Доцільно було б провести порівняльну характеристику суті цього поняття серед представників різних культур, починаючи від етнолінгвістики.

Окрім теоретичних узагальнень, важливо дослідити, як ця проблема реалізується на практиці. Для вирішення проблеми ми звернулися до кандидатів і докторів медичних наук, які працюють у Тернопільському національному медичному університеті імені І. Я. Горбачевського, як до експертів. Це важливо з декількох причин. По-перше, викладачі використовують концепт здоров'я в процесі навчання студентів і таким чином «тиражують» свою позицію. По-друге, важливе співвідношення теоретичних узагальнень, нормативних документів, рекомендацій Всесвітньої Організації Здоров'я і позиції практиків, що, до речі, може стати темою окремого дослідження. Відповіді респондентів були різноплановими: «Здоров'я – це найбільший скарб людини. Це стан органів та систем, за якого вони добре справляються зі своїми функціями та забезпечують повноцінне функціонування організму»; «це такий стан органів, систем та психіки людини, який дозволяє їй повноцінно функціонувати»; «це стан повного емоційного, психічного, фізичного благополуччя»; «стан організму, за якого усі системи організму у повному обсязі виконують свої функції, в тому числі психічну, імунну та фізичну, а також соціальна інтегрованість індивідуума»; «це цілісний багатовимірний динамічний стан, що розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального й екологічного середовища і дозволяє людині в різному ступені здійснювати її біологічні та соціальні функції; процес збереження і розвитку фізіологічних властивостей, потенцій психічних і соці-

Таблиця 1

Визначення поняття «здоров'я» вченими

Структура поняття \ Вчені	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Найбільший скарб людини		+										
Стан органів і систем, за якого вони добре виконують свої функції		+					+					
Стан органів і систем при якому забезпечується повноцінне функціонування організму		+	+			+						
Стан повного емоційного, психічного, фізичного благополуччя, рівноваги	+			+	+		+	+	+	+	+	
Соціальна інтегрованість індивіда						+						
Цілісний багатовимірний динамічний стан, що розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального й екологічного середовища									+			
Стан, який дозволяє людині в різному ступені здійснювати її біологічні та соціальні функції									+			
Процес збереження і розвитку фізіологічних властивостей, потенцій									+			
Процес максимальної тривалості життя за оптимальної працездатності й соціальної активності									+			
Відсутність хвороб і дефектів												+

альних; процес максимальної тривалості життя за оптимальної працездатності й соціальної активності».

Для більшої наочності і поглибленого розуміння проблеми використаємо порівняльну таблицю, яка віддавна використовується в науковій школі професора А. Вихруща. Результати виявилися доволі цікавими.

Як видно з різнопланових, цікавих відповідей, тема статті має не лише теоретичне, але й практичне значення. Зараз вивчається думка студентів з України, а також студентів-іноземців, які обрали медичні спеціальності. Підкреслимо також важливість розуміння концептів здоров'я і хвороби для різноманітних нормативних документів, які регламентують роботу з людьми з особливими потребами. Адже на цей час, наприклад, законодавство Польщі до категорій таких людей відносить осіб з надмірною активністю (ADHD), надмірною вагою, аутистів.

Висновки. Важливо проводити експертну оцінку нормативних документів, які визначають стратегію збереження здоров'я населення. Наприклад, 30 листопада 2016 р. уряд України схвалив Концепцію розвитку системи громадського здоров'я. У цьому документі підкреслюється, що здоров'я населення є однією з найбільших цінностей, необхідною умовою для соціально-економічного розвитку країни. Створення оптимальних умов для реалізації потенціалу кожної особи впродовж всього життя, досягнення європейських стандартів якості життя та благополуччя населення є одним із основних завдань. Збереження здоров'я та забезпечення повноцінного життя людей є одними з найважливіших цілей світової спільноти, відбитих у засадах європейської політики «Здоров'я – 2020». Особливої актуальності набуває компаративістичне вивчення досвіду різних країн для примноження здоров'я як цінності на особистісному, родинному, суспільному, державному рівні.

Дослідження суті концепту здоров'я підтверджує значущість міжпредметних зв'язків. Порушення вимог логіки приводить до хаотичного нагромадження інформації у визначеннях, що пізніше може обумовити неточності у висновках. Своєрідна «замкнутість» у філологічних чи філософських аспектах збіднює сутність системи базових понять, відгороджує їх від потреб практики. Коли йдеться про систему цінностей та проблеми, важливі для широкого загалу, доцільно вивчити думку експертного середовища, представників різних наук, що збагатить і теорію, і практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедичний словник класичних мов / Л. Л. Звонська, Н. В. Корольова, О. В. Лазер-Паньків та ін. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 552 с.

2. Концепт. Вікіпедія. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%82 (дата звернення 12.07.2020 р.).

3. Кукушкін В. В. Проблема моделювання концептів (на матеріалі концепту celebity / знаменитість. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2015. Вип. 4. С. 92–96.

4. Лисенко Л. В. Лінгвокультурні концепти arbeit, sparsamkeit і geld як медіатори ментальної ідентичності німців. *Мова і культура.* 2019. Вип. 22. Т. IV. С. 208–213.

5. Мартінек С. Концептосфера здоров'я в українській мовній картині світу. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2019. Вип. 70. С. 234–247.

6. Метельова Т. Культурні цінності. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис, 2002. С. 316.

7. Наколонко І. М. Концепт здоров'я та здорового способу життя у культурі й ментальності українців доіндустріального аграрного суспільства. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*. 2016. Вип. 11. С. 112–125.

8. Переломова О. С. Філософсько-світоглядні аспекти лінгвістичного виміру концепту «самотність». *Гуманітарний вісник ЗДІА.* 2012. № 50. С. 63–70.

9. Печенікова Л. М. Концепт здоров'я в системі мови (на матеріалі українських фразеологізмів). *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.* 2011. Вип. 31. С. 10–13.

10. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.

11. Собора Ю. Б. Сприйняття концептів «життя», «смерть» в українських та чеських пареміях. *Мова і культура*. 2019. Вип. 22. Т. IV. С. 227–233.

12. Успенська В. М. Концепт «здоров'я» у різних галузях на шляху становлення предмета *«Основи здоров'я. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Карамзіна. Серія: Валеологія: сучасність і майбутнє*. 2016. Т. 20. С. 125–132.

13. Федько О. А. Багатоаспектність поняття здоров'я у сучасній науковій думці. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2009. № 4. URL : http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=76

14. Філософський енциклопедичний словник / Гол. редкол. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 740 с.

REFERENCES

1. Entsyklopedychnyi slovnyk klasychnykh mov [Encyclopedic dictionary of classical languages] / L. L. Zvonska, N. V. Korolova, O. V. Lazer-Pankiv ta in. K.: VPTs «Kyivskyi universytet», 2017. 552 p. [in Ukrainian].

2. Kontsept [Concept]. Wikipedia. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%82, (data zvernennia 12.07.2020 r.) [in Ukrainian].

3. Kukushkin V. V. Problema modeliuvannia kontseptiv (na materiali kontseptu celebity / znamenytist [The problem of modeling concepts (based on the concept of celebity / celebrity]. Scientific Bulletin of the Ivan Franko State Pedagogical University. Series "Philological Sciences". Linguistics, 2015, issue 4, pp. 92–96 [in Ukrainian].

4. Lysenko L. V. Linhvokulturni kontsepty arbeit, sparsamkeit i geld yak mediatory mentalnoi identychnosti nimtsiv [Linguo-cultural concepts arbeit, sparsamkeit i geld as mediators of German mental identity]. Language and culture, 2019, issue 22, vol. IV, pp. 208–213. [in Ukrainian].

5. Martinek S. Kontseptosfera zdorovia v ukrainskii movnii kartyni svitu [The conceptual sphere of health in the Ukrainian language picture of the world]. Bulletin of Lviv University. The series is philological, 2019, issue 70, pp. 234–247. [in Ukrainian].

6. Metelova T. Kulturni tsinnosti [Cultural values]. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv: Abrys, 2002. P. 316. [in Ukrainian].

7. Nakolonko I. M. Kontsept zdorovia ta zdorovoho sposobu zhyttia u kulturi y mentalnosti ukraintsiv doindustrialnoho ahrarnoho suspilstva [The concept of health and healthy lifestyle in the culture and mentality of Ukrainians in pre-industrial agricultural society]. Bulletin of Mariupol State University. Series: Philosophy, culturology, sociology, 2016, issue. 11, pp. 112–125 [in Ukrainian].

8. Perelomova O. S. Filosofsko-svitohliadni aspekty linhvistychnoho vymiru kontseptu "samotnist" [Philosophical and ideological aspects of the linguistic dimension of the concept of "loneliness"]. Humanitarian Bulletin ZDIA, 2012, nr. 50, pp. 63–70. [in Ukrainian].

9. Pechenikova L. M. Kontsept zdorovia v systemi movy (na materiali ukrainskykh frazeolohizmiv) [The concept of health in the language system (based on Ukrainian phraseology)]. Linguistic research: Coll. Science. works of KhNPU named after H. Scovoroda, 2011, issue 31, pp. 10–13. [in Ukrainian].

10. Prykhodko A. M. Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvnii paradyhmi linhvistyky [Concepts and conceptual systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. Zaporizhzhia : Premier, 2008. 332 p. [in Ukrainian].

11. Sobora Yu. B. Spryiniattia kontseptiv "zhyttia", "smert" v ukrainskykh ta cheskykh paremiiakh [Perception of the concepts of "life", "death" in the Ukrainian and Czech paremias]. Language and culture, 2019, issue 22, vol. IV. pp. 227–233 [in Ukrainian].

12. Uspenska V. M. Kontsept "zdorovia" u riznykh haluziakh na shliakhu stanovlennia predmeta "Osnovy zdorovia [The concept of "health" in various fields on the way to the formation of the subject "Fundamentals of Health]. Bulletin of V. N. Karamzin Kharkiv National University. Series: Valeology : present and future, 2016, vol. 20, pp. 125–132 [in Ukrainian].

13. Fedko O. A. Bahatoaspektnist poniattia zdorovia u suchasnii naukovii dumtsi [The multifaceted concept of health in modern scientific thought]. Public administration: improvement and development, 2009, nr. 4. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=76 [in Ukrainian].

14. Shynkaruk V. (ed.). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv : Abrys, 2002. 740 p. [in Ukrainian].

УДК 811.112.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209285

Любов ВІТАЛІШ,
orcid.org/0000-0003-0963-300X
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) Lyubov.Vitalish@lnu.edu.ua

НІМЕЦЬКІ ПАРНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ: ФОРМАЛЬНІ І ЗМІСТОВІ ОЗНАКИ

У цій статті об'єктом розгляду є один із видів німецьких фразеологізмів – парні сполучення слів, які також називають парними фразеологізмами. За своїми структурними характеристиками – словосполучення нереченнєвого характеру – вони належать до так званих приказок, серед яких виокремлюють власне приказки (номінальні й вербальні), сталі порівняння і, власне, ці парні фразеологізми. Предметом розгляду є структурні й значеннєві ознаки німецьких парних фразеологізмів. Завдяки цим своїм особливостям парні фразеологізми стоять окремою синтаксичною моделлю в багатьох фразеологічних класифікаціях.

Формальні ознаки парних фразеологізмів враховують їхні морфологічні та синтаксичні характеристики. Характерною є морфологічна репрезентація компонентів у межах однієї частини мови: обидва повнозначні компоненти фразеологізму виражені іменниками, прикметниками, партиципами, дієсловами чи прислівниками; обов'язковою є наявність з'єднувального елемента – прийменника чи сполучника; можуть зустрічатися як лексичні, так і морфологічні архаїчні форми. Синтаксичну природу мають такі характерні ознаки парних фразеологізмів: сталий порядок компонентів, зростання довжини компонентів у парному фразеологізмі; прикінцева чи початкова рима, яка зустрічається регулярно лише у цьому виді фразеологізованих словосполучень. Розглянуто деякі дискусійні питання стосовно парних фразеологізмів, які виникли в германістиці з розвитком німецької теоретичної фразеології.

До змістових ознак парних фразеологізмів зараховуємо цілісність значення та лексичні взаємозв'язки між їхніми автосемантичними компонентами. У цьому сенсі відзначено семантичну єдність фразеологізму, досліджено типи лексичних взаємозв'язків між компонентами (синонімію, антонімію, доповнення, лексичний валентний зв'язок з певним дієсловом чи лексико-тематичною групою дієслів). Усі положення статті проілюстровано великою кількістю прикладів.

Ключові слова: *фразеологізм, парний фразеологізм, структурна модель, лексичний зв'язок, рима, алітерація, четвертий закон О. Бегагеля.*

Lyubov VITALISH,
orcid.org/0000-0003-0963-300X
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at German Philology Department
of Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) Lyubov.Vitalish@lnu.edu.ua

GERMAN WORD PAIRS: FORMAL AND CONTENT-RELATED FEATURES

In the article one treats German word pairs as a special kind of non-sentence phraseologisms. They preserve their stable unchangeable structure and integrate themselves into the sentence with the help of a valence verb.

Discussable questions are discussed as to whether individual syntactic models of German count as word parcels (twin formulas), namely those that are joined by a preposition, and not just by a conjunction. In this question we lean on the opinion of Wolfgang Fleischer. To word pairs we count such phraseologisms, which are peculiar to a set of certain formal and semantic features.

Formal characteristics of these phraseologisms include their morphological characteristics (the same part of speech of the components of phraseology – noun, adjective, verb, adverb, participle, a substantive part of speech, the presence of a preposition or a conjunction – usually a copulative conjunction consisting of on or off two words, archaic lexical or morphological forms).

Such characteristic features of the word pairs have a syntactic character: constant word sequence of the components, the increasing length of the second word in phraseologism, end rhyme or beginning rhyme (alliteration). The beginning rhyme is typical only for the word pairs.

Among the content-related features are considered: the semantic entirety of the phrase as phraseologism; types of lexical relationships between the components (synonymy, antonymy, supplementation). An attempt was made to find Ukrainian equivalents of German pair phraseologisms. Ukrainian equivalents of the word pairs rarely have the form of phraseologism, more often they have a descriptive character.

The presence of the formal features in various combinations was found in all word pairs.

All points of the article are illustrated with a large number of examples.

Key words: *phraseologism, word pair, structural model, lexical relationships, rhyme, alliteration, law of growing members.*

Постановка проблеми. У німецькій лексикології та фразеології виокремлюють парні фразеологізми як окремий вид фразеологізованих словосполучень і вказують на їхні особливості загалом, не поділяючи їхні ознаки на формальні та семантичні. Термінологічна синонімія, притаманна різним фразеологічним дослідженням, створює передумови для локалізації парних фразеологізмів на різних щаблях синтаксичних, семантичних і мішаних класифікацій, які беруть за основу одну чи кілька ознак цього виду фразеологізмів, через що формується думка про їхню окремішність чи винятковість у масиві фразеологічного матеріалу.

Метою статті є висвітлення нашого бачення проблем, пов'язаних із представленням німецьких парних словосполучень як окремого лексико-синтаксичного виду приказок, який охоплює кількісно значний фразеологічний матеріал із певною сукупністю формальних і змістових ознак.

Аналіз досліджень. Згадка про парні фразеологізми як сталі словосполучення зі специфічною структурою є неодмінною позицією у всіх підручниках лексикології та фразеології, наприклад, у І. І. Чернишової (Чернышева, 1970: 59), В. Гаврися та О. Пророченко (Гаврись, Пророченко, 1981: 373), В. Фляйшера (Fleischer, 1997: 99), Г. Бургера (Burger, 2003: 33), Ч. Фольдеша (Földes, 2007: 424]. Я. Баран не виокремлює парні фразеологізми і розглядає їх разом з іншими приказками відповідно до їхньої морфологічної структури (Баран, 1997: 104]. Загальні згадки про парні фразеологізми як про Wortpaare чи Zwillingsformeln (Zwillingsformen), проілюстровані кількома прикладами, не дають цілісного уявлення про масив цього мовного явища і про наявність окремих формальних і змістових ознак у кожному окремому фразеологізмі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детальніше структурні ознаки фразеологізмів як мовних висловлювань. До них належать реченнєві та нереченнєві висловлювання. Реченнєві висловлювання (satzwertige Ausdrücke) – це прислів'я, цитати, крилаті вислови, інтер'єкціональні (вигукові) фразеологізми. До нереченнєвих фразеологізмів (satzgliedwertige Phraseologismen) належать приказки з різною синтаксичною структурою: номінальні приказки без дієслова, вербальні приказки (з дієсловом), сталі порівняння, парні фразеологізми (Wortpaare).

Приказки (satzgliedwertige, nichtsatzwertige Phraseologismen) у синтаксичному плані мають структуру поширеного члена речення. Для їхнього позначення у німецькому мовознавстві використовують багато термінологічних синонімів: Redensarten, Redewendungen, phraseologische Verbindungen, phraseologische Wortfügungen, stehende Redewendungen, feste Wortverbindungen. У плані смислу приказкам притаманний відносно стійкий змістовий зв'язок.

Окремі лексичні компоненти приказок перебувають у прозорому відношенні стосовно один одного і пояснюють самі себе навзаєм, проте їхнє сукупне значення прямо з'ясувати, як правило, неможливо. Значення приказки чи сталого словосполучення має узагальнений чи переносний характер. Ключем зазвичай буває образно-переносний варіант значення одного з компонентів приказки.

За їхнім морфологічним складом (за частинами мови компонентів) – іменники це, прикметники чи дієслова – німецькі приказки поділяють на номінальні і вербальні. Номінальні приказки складаються тільки з номінальних частин мови і їхніх форм (іменників, прикметників, дієприкметників): *ein Baum von einem Burschen*, *das schwarze Gold*, *blauer Montag*, *schweigender Hermann*; вербальні приказки містять, крім номінальних компонентів, принаймні одне дієслово: *die Flinte ins Korn werfen*, *auf den Busch klopfen*, *jemandem ins Gehege kommen*. До приказок за такими критеріями належать також сталі порівняння й парні фразеологізми.

Парні фразеологізми (Wortpaare, Zwillingsformeln) – це бінарні словосполучення, які складаються з двох слів однієї частини мови, поєднаних між собою прийменником чи сполучником, і виражають єдине поняття (Oguj, 2003: 81). Німецький мовознавець Г. Бурґер використовує для їхнього позначення ще один термінологічний синонім – «парні словосполучення» («Paarformeln») (Burger, 2003: 46).

Оскільки парні фразеологізми складаються з двох слів, вони також можуть представляти як номінальні, так і вербальні приказки, напр.: *halb und halb*, *kreuz und quer*, *Hammer oder Amboss*, *Hand in Hand* (парні фразеологізми як номінальні приказки), *hegen und pflegen*, *schalten und walten*, *leben und weben* (парні фразеологізми як вербальні приказки).

Обмеження складу парних фразеологізмів лише сурядними з'єднувальними словосполученнями зі сполучником між обома компонентами фразеологізму можна, на нашу думку, вважати дискусійним. В. Гаврись й О. Пророченко залічують до «парних формул» лише копулятивні синтаксичні структури (Гаврись, Пророченко, 1981: 373), Г. Бурґер визнає також «парні формули» («paarige Formeln») з прийменниками у

ролі з'єднувального елементу (Burger, 2003: 46), В. Фляйшер відносить до «фразеологічних парних сполучень» («phraseologische Wortpaare») утворення зі сполучниками й прийменниками (Fleischer, 1997: 106), за ним також так вважає О. Д. Огуй (Oguj, 2003: 81). З іншого боку, частина «моделей» («Modellbildungen») у Г. Бурґера, які мають структуру «X um X», «von X zu X» та сталі синтаксичні характеристики (Burger, 2003: 45–46), на наш погляд, не можуть бути зараховані до парних фразеологізмів, бо не відповідають їхнім основним критеріям – не мають сталого лексичного складу, який має бути притаманний парним фразеологізмам як фразеологізмам взагалі.

Формальні ознаки парних фразеологізмів

Парні фразеологізми характеризуються спільними виразними формальними ознаками. Ці формальні ознаки можуть мати морфологічну й синтаксичну природу.

Морфологічний характер мають ті ознаки, які стосуються однакової частини мови для компонентів парного фразеологізму, сполучника чи прийменника як з'єднувального елементу. Синтаксичний характер мають ознаки незмінного порядку слів у фразеологізмі та розташування слів за їхньою довжиною.

Як формальні ознаки парних фразеологізмів розглядаємо такі їхні властивості:

1) парні фразеологізми складаються із двох слів однієї частини мови, часто слово-компонент може повторюватись;

2) компоненти парного фразеологізму поєднуються сполучником чи прийменником;

3) послідовність слів у парному фразеологізмі незмінна;

4) спершу стоїть коротше слово, потім довше;

5) прикінцева рима або початкова рима (алітерація, Stabreim) є характерними для цього виду фразеологізмів.

Нижче наведемо приклади до окремих пунктів формальних ознак парних фразеологізмів.

Визначальним для парних фразеологізмів є належність обох слів-компонентів до однакової частини мови, це можуть бути іменники, прикметники, дієслова, прислівники та інші (здебільшого субстантивовані) частини мови.

Іменники як компоненти парних фразеологізмів представлені в таких ідіоматизованих словосполученнях: *in Amt und Würden* (*sein*); *in Angst und Schrecken* (*versetzen*); *Art und Weise*; (*es geht*) *auf Biegen oder Brechen*; *unter Dach und Fach* (*sein*); *Feuer und Flamme* (*sein*); *weder Fisch noch Fleisch* / *nicht Fisch, nicht Fleisch*; *sein eigen Fleisch und Blut*; *Gift und Galle* (*speien*); *mit* / *samt Kind und Kegel*; *sich mit Haut und Haar* (*verkaufen*); *wie Hund und Katze* (*zusammenleben*); *mit Leib und Seele.*

Прикметники як компоненти парних фразеологізмів є лексичним матеріалом для таких словосполучень: (*sich*) *blau und grün* (*ärgern*); *grün und blau* (*jemanden schlagen*); *heilig und bestimmt*; *etwas hoch und heilig* (*versprechen*); *dicht bei / an dicht* (*stehen / sitzen*); *im Ganzen und Großen*; *im Großen und Ganzen*; *Groß und Klein / Klein und Groß*; *halb und halb*; *kurz und bündig*; *kurz und klar*; *kurz und knapp.*

Дієслова рідко зустрічаються як основні компоненти парних фразеологізмів, які все ще є досить вживаними: *schalten und walten*; *hegen und pflegen*; *leben und weben*; *was da kreucht und fleucht* (бібл.); (*jemand gehört*) *geteert und gefedert.*

Прислівники утворюють парні фразеологізми, які найчастіше зустрічаються в сучасних текстах художньої літератури й розмовної мови: *da und dort / da und da / hier und da / hie und da*; *gang / gäng und gäbe sein*; *gut und gerne*; *hin und her*; *hüben und drüben*; *los und ledig sprechen*; *nach und nach*; *recht und billig*; *starr und steif daliegen*; *durch und durch* (*verdorben sein*); *über und über*; *weit und breit.*

Багато прикладів маємо і для субстантивованих частин мови в парних фразеологізмах: *ohne Wenn und Aber*, *viele Wenn und Aber* (субстантивовані сполучники); *weder A noch B zu sagen wissen* (субстантивовані назви літер); *das A und* (*das*) *O* (субстантивовані назви літер); *von A bis Z* (субстантивовані назви літер); *Ab und Zu* (субстантивовані прислівники); *ein ewiges Ab und Zu* (субстантивовані прислівники); *Tun und Lassen* (субстантивовані дієслова); *Weh und Ach, mit Ach und Krach* (*Ach, Weh* – субстантивовані вигуки).

Сполучники й прийменники в парних фразеологізмах є неодмінними засобами сполучення основних компонентів. До сполучників у парних фразеологізмах належать сполучники сурядності зі з'єднувальним значенням: *und*, *oder*, *weder ... noch*, z. B.: *das A und O*; (*es geht auf*) *Biegen oder Brechen*; *Hammer oder Amboss*; *weder Fisch noch Fleisch sein*; *weder A noch B* (*zu sagen wissen*).

Парні фразеологізми із прийменниками можна поділити на «власне парні фразеологізми» та «модельні утворення» у Г. Бурґера (Burger, 2003: 111), проте чітке розмежування провести між ними навряд чи можливо (Kleine Enzyklopädie, 1969: 589). Парні фразеологізми, зафіксовані у словниках, можна розглядати як лексично-семантичні єдності; словосполучення без стабільного лексичного складу, такі як «X für X», «von X bis Z» можна вважати такими, що перебувають на шляху фразеологізації.

Як власне парні фразеологізми розглядаємо такі словосполучення з прийменниками: *dicht bei* / *an dicht* (*sitzen*); *Hand in Hand*; *Jacke wie Hose*; *Mann an Mann*; *Schlag auf Schlag*; *Schritt für Schritt*; *Stunde für Stunde*; *Tag für Tag*; *von A bis Z*; *von Hand zu Hand* (*gehen*) і т. д.

Закон зростаючих членів чи четвертий закон німецького лінгвіста О. Бегаґеля звучить так: «З двох членів речення коротший, якщо можливо, іде перед довшим» (Behaghel, 1909). Відповідно до цього спостерігаємо дію закону в таких парних фразеологізмах: *Art und Weise*; *bei Nacht und Nebel* (*sich davonschleichen*); *Blut und Wasser* (*schwitzen*); *etwas lieb und teuer / wert* (*halten*); *Grund und Boden*; *in Amt und Würden* (*sein*); *in Angst und Schrecken* (*versetzen*); *in Sack und Asche* (*gehen*); *in Saus und Braus* (*leben*); *in Schutt und Asche* (*liegen*); *kurz und bündig*; *mit Ach und Krach*; *mit Leib und Seele*; *mit Pauken und Trompeten* (*durchfallen*); *wie Topf und Deckel* (*zusammenpassen*); *zwischen Tür und Angel* (*stehen*); *da und dort*; (*zusammenleben wie*) *Hund und Katze*; *Heil und Segen wünschen* і т. п.

Наступною формальною ознакою є незмінна послідовність слів у парному фразеологізмі, лише зрідка буває альтернативний варіант: *alt und jung* / *jung und alt*; *arm und reich / reich und arm*; *Groß und Klein / Klein und Groß*; *mit Spott und Hohn* / *Hohn und Spott* (*überschütten*); *schlecht und recht / recht und schlecht.*

Особливої виразності надає парним фразеологізмам така формальна ознака, як прикінцева рима – співзвучність від останнього наголошеного складу в рядку: *mit Ach und Krach*; *Jubel und Trubel*; *Handel und Wandel*; *unter Dach und Fach*; *Knall und Fall*; *eine Rede ohne Salz und Schmalz*; *mit Rat und Tat*; *in Dreck und Speck*; *hüben und drüben*; *schlecht und recht*; *schalten und walten*; (*es friert*) *Stein und Bein*; *weit und breit*; *mit Sack und Pack* та ін..

Характерна для парних фразеологізмів початкова рима (алітерація, Stabreim) полягає в повторенні того ж приголосного на початку слова. Г. Бусманн пише про це явище так: «Алітерація (лат. *littera* «літера». Також: початкова рима, Stabreim.) повторення чи співзвучність початків складів з основним наголосом: *Mann und Maus, Himmel und Hölle*, має переважно стилістичні причини… Так, у старогерманських поезіях, напр., в «Едді», всі голосні співзвучні, бо твердий приступ перед голосними реалізовували як приголосний; крім того, сполучення приголосних *sp*, *st*, *sk* вважали фонетично-фонологічними єдностями, бо вони, як і всі приголосні, алітерували лише між собою» (Bußmann, 1983: 22). Дуден подає таке визначення алітерації: «(У германській поезії) існує особлива форма алітерації Stabreim, яка сформована за певними правилами й відповідно до германського наголосу і при якій виділяються лише вагомі слова» (Duden), напр.: *bei Leib und Leben; bei Nacht und Nebel* (*sich davonschleichen*), *da und dort; dick und dünn; es geht auf Biegen oder Brechen; etwas hoch und heilig* (*versprechen*), *Feuer und Flamme sein; fix und fertig*; *gang* / *gäng und gäbe* (*sein*); *Geld und Gut*; *mit Haut und Haar*; *Gewisper und Getuschel*; *gut und gerne*; *in Saus und Braus* (*leben*); *Kopf und Kragen* (*riskieren*/*wagen*/*aufs Spiel setzen*); *kreuz und quer*; *los und ledig*; *mit Mann und Maus* (*untergehen / zugrunde gehen*); *starr und steif* (*daliegen*); *Steig und Steg* (*kennen*); *weder Fisch noch Fleisch / nicht Fisch, nicht Fleisch.*

У парних фразеологізмах, як і в решті приказок, зустрічаються архаїзми (застарілі слова і граматичні форми), напр.: *gang* (*gäng*) *und gäbe*; *was da kreucht und fleucht*; *Krethi und Plethi*; *mit / samt Kind und Kegel*; *hüben und drüben*; *sein eigen Fleisch und Blut.* Процес архаїзації можна спостерігати на прикладі слів *der Bausch* («поверхня, вигнута назовні», «опуклість») і *die Boge* («увігнута поверхня», «увігнутість межі земельної ділянки») у парному фразеологізмі *Bausch und Bogen* «цілком», «повністю», *das Bein* у значенні «кістка» у парному фразеологізмі *durch Mark und Bein gehen* (Redensarten-index).

Змістові ознаки парних фразеологізмів

Для парних фразеологізмів притаманні такі змістові (семантичні) особливості:

1) увесь зворот розглядається як одне слово, напр.: *alt und jung, jung und alt* = «усі», *in Bausch und Bogen* = «повністю», *Getuschel und Gemurmel* = «шепотіння», *Jubel und Trubel* = «веселощі», *da und dort* = «скрізь», *mit Pauken und Trompeten* = «з великим галасом», «гучно»;

2) здебільшого менш важливе стоїть після важливішого, яке оцінюються позитивно, напр.: *Topf und Deckel*, *vom Scheitel bis zur Sohle*, *etwas hat Hand und Fuß*, *Dach und Fach*; (*sich*) *mit Haut und Haar* (*verkaufen / einer Sache verschreiben*); (*zusammenleben wie*) *Hund und Katze; an Haupt und Gliedern reformieren; Haus und Hof; Kopf und Kragen riskieren; mit / samt Kind und Kegel; Sonne und Mond; vom Scheitel bis zur Sohle; von Kopf bis Fuß;*

3) лексичні значення обох членів парного фразеологізму часто зливаються в одне загальне чи переносне значення цілого виразу (Kleine Enzyklopädie, 1969: 589): *schlecht und recht* («ледве-ледве», «з великими зусиллями»), *alt und jung* («усі»), *Groß und Klein* («усі»), *Tun und Lassen* («спосіб життя»).

Значення обох компонентів парного фразеологізму перебувають між собою в різних смислових відношеннях: у відношенні подібності, доповнення чи протилежності.

Відношення подібності можна виявити в таких парних фразеологізмах: *Art und Weise; da und dort; das Hab und Gut / Geld und Gut; etwas hoch und heilig versprechen; Feuer und Flamme; Gewisper und Getuschel; hegen und pflegen; in Angst und Schrecken versetzen; in Dreck und Speck; jemanden krumm und lahm schlagen/hauen; Jubel, Trubel, Heiterkeit; kurz und bündig; mit Ach und Krach; nie und nimmer; recht und billig; Spott und Hohn; Weg und Steg; lieb und teuer, weit und breit, hoffen und harren*, *leben und weben*.

Відношення доповнення обох частин парного фразеологізму зустрічається в таких фразеологічних висловах: *blau und grün; Blut und Wasser* (*schwitzen*); *Dach und Fach; Hammer oder Amboss; Heil und Segen/Glück und Heil* (*wünschen*); *hinter Schloss und Riegel* (*bringen / setzen*); *krumm und lahm*; *lieb und teuer/wert; Lohn und Brot; durch Mark und Bein (gehen); mit Pauken und Trompeten* (*durchfallen*); *Pech und Schwefel; Topf und Deckel; Tür und Angel; Wald und Feld*; *Wort und Tat*.

У нижче наведених парних фразеологізмах можна простежити відношення протилежності між значеннями компонентів, напр.: *Ab und Zu; ein ewiges Ab und Zu; alt und jung/jung und alt; arm und reich/reich und arm; in Bausch und Bogen, dick und dünn; Groß und Klein; zu Wasser und zu Lande*; *gegen Recht und Gewissen handeln*; *kreuz und quer*; *Himmel und Hölle*.

Валентність парних фразеологізмів виражена таким чином, що вони комбінуються з певними дієсловами, напр.: *bringen / setzen: hinter Schloss und Riegel*; *daliegen: starr und steif; davonschleichen, sich: bei Nacht und Nebel*; *durchfallen: mit Pauken und Trompeten*; *es friert: Stein und Bein*; *es geht: auf Biegen oder Brechen*; *gehen: mit jemandem durch dick und dünn, durch Mark und Bein*; *geraten / sein: zwischen Hammer und Amboss*; *halten: etwas lieb und teuer/wert*; *kennen: Weg und Steg*; *leben: in Saus und Braus*; *schlagen / hauen* Akk.: *krumm und lahm*; *schlagen* Akk.: *blau und grün*; *schwitzen: Blut und Wasser*; *sein: unter Dach und Fach*; *überschütten: mit Spott und Hohn*; *verkaufen/einer Sache verschreiben, sich: mit Haut und Haar*; *versetzen: in Angst und Schrecken*; *wünschen: Heil und Segen/Glück und Heil*; *zusammenhalten*: *wie Pech und Schwefel*; *zusammenpassen*: *wie Topf und Deckel*.

Українські відповідники

Українські відповідники німецьких парних фразеологізмів можуть мати частково фразеологічний, частково описовий характер (Гаврись, Пророченко, 1981: 375). Лише зрідка українські відповідники мають одну з чітко виражених особливостей німецьких парних фразеологізмів, напр.:

1) антонімію значень у висловах *alt und jung* («старе й мале»), *es geht auf Biegen oder Brechen* («це питання життя і смерті»);

2) повторення слів-компонентів як в українських відповідниках до *ab und zu* («час від часу»), *Arm in Arm* («рука в руку, пліч-о-пліч»).

Висновки. Німецькі парні фразеологізми як окремий структурно-семантичний вид приказок характеризуться своїми формальними та змістовими ознаками, які регулярно простежуються в усьому проаналізованому матеріалі. Проаналізовано 125 парних фразеологізмів; наявність виражених формальних ознак встановлена в такої кількості парних фразеологізмів: одна з формальних ознак – у 48%, дві ознаки – у 23%, три ознаки – у 20%, чотири – у 9%, п'ять формальних ознак – у 2,5%. Усі 100% розглянутих парних фразеологізмів мають змістові ознаки: цілісність змісту, смислове доповнення компонентів, їхню синонімію чи антонімію.

Завдяки формальним і змістовим ознакам німецьких парних фразеологізмів їх можна розглядати як особливо характерний і вартий уваги дослідників вид фразеологізмів. Їхня продуктивність, використання в різних функціональних стилях німецької мови робить їх цікавими як для науковців, так і для викладачів – на практичних заняттях, на курсах підвищення кваліфікації вчителів і перекладачів, для укладачів посібників і навчальних матеріалів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баран Я. А. Фразеологія у системі мови. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1997. 176 с.
2. Гаврись В. І., Пророченко О. П. Деякі питання німецької фразеології. *Німецько-український фразеологічний словник* / У 2-х томах. / Укл. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. Київ : Радянська школа, 1981. С. 355–377.
3. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. Москва : Высшая школа, 1970. 200 с.
4. Burger H. Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2003. 241 S.
5. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart : Kröner, 1983. 603 S.
6. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen : Niemeyer, 1997. 308 S.
7. Földes C. Phraseme mit spezifischer Struktur. Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Herausgegeben von Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, Neal R. Norrick. Halbband 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2007. 1183 S.

8. Kleine Enzyklopädie: Die deutsche Sprache. In 2 Bdn. / Hrsg. Von Erhard Agricola, Wolfgang Fleischer und Helmut Protze unter Mitwirkung von Wolfgang Ebert. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1969. 1174 S.
9. Oguj O. D. Lexikologie der gegenwärtigen deutschen Sprache. Winnytsja : Nova knyha, 2003. 403 S.
10. URL : https://de.wikipedia.org/wiki/Behaghelsche_Gesetze.
11. URL : https://www.duden.de.
12. URL : https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=bausch& bool.

REFERENCES

1. Baran Y. A. Frazeologiya u systemi movy (1997) [Phraseology in the Language System]. – Ivano-Frankivsk : Lileya [in Ukrainian].
2. Behaghel O. (1909) Beziehungen zwischen Umfang und Reihenfolge von Satzgliedern. In: *Indogermanische Forsch ungen* 25, S. 119–142. – https://de.wikipedia.org/wiki/ Behaghelsche_Gesetze
3. Burger H. (2003) Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin : Schmidt.
4. Bußmann H. (1983) Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
5. Chernysheva I. I. (1970) Frazeologiya sovremennogo nemetskogo yazyka. [Phraseology of Modern German]. Moscow : Vysshaya shkola [in Russian].
6. Duden online : https://www.duden.de
7. Fleischer W. (1997) Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen : Niemeyer.
8. Földes C. (2007) Phraseme mit spezifischer Struktur / Csaba Földes // Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Herausgegeben von Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, Neal R. Norrick. Halbband 2. Berlin, New York : Walter de Gruyter.
9. Havrys V. I., Prorochenko O. P. (1981) Deyaki pytannia nimetskoyi frazeologiyi // Nimetsko-ukrainskyi fraseologichnyi slovnyk (Vol. 1, pp. 355–377). [Some Questions of German Phraseology]. Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian].
10. Kleine Enzyklopädie: Die deutsche Sprache (1969) Vol 1-2. Editors Erhard Agricola, Wolfgang Fleischer, Helmut Protze & Wolfgang Ebert. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
11. Oguj O. D. (2003) Lexikologie der gegenwärtigen deutschen Sprache. Winnytsja : Nova knyha.
12. Redensarten : https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff = bausch & bool

УДК 811.111'276.6:656.7
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209286

Наталія ГЛУШАНИЦЯ,
orcid.org/0000-0002-8511-0844
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) nat4848@ukr.net

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО АВІАЦІЙНОГО РАДІОТЕЛЕФОННОГО ДИСКУРСУ

Визначено особливості англомовної діалогічно структурованої англомовної професійної взаємодії «пілот – авіадиспетчер» шляхом розкриття її структурно-синтаксичних характеристик. Продемонстровано на прикладах, що усна, діалогічна мова радіообміну насичена числівниками, термінологією, скороченнями, жорстко структурована, характеризується використанням кодового способу передачі інформації, високою реккурентністю. Водночас мова повітряного радіотелефонного зв'язку перенасичена дублюючими елементами, а саме лексичними, синтаксичними та лексико-синтаксичними повторами. Проаналізовано низку особливостей мови повітряного радіотелефонного зв'язку, які необхідно враховувати у визначенні змісту навчання англомовного професійно-діалогічного спілкування майбутніх диспетчерів УПР. Визначено специфіку оперативної діяльності диспетчера УПР, а саме: 85% інформації диспетчер УПР отримує візуально, оперативна пам'ять та увага диспетчера УПР знижується через 30 хвилин роботи середньої напруженості. Здійснено аналіз реальних текстів радіообміну з метою з'ясування специфіки мовних і предметних помилок, що враховувалося нами при відборі й організації навчального лексично-граматичного матеріалу для розробки системи комунікативних завдань. Доведено, що знання мовної системи (лексичної, граматичної, синтаксичної, морфологічної, орфоепічної нормативності) та уміння їх застосувати є запорукою успішної вербальної мовленнєвої взаємодії «пілот – авіадиспетчер». Запропоновано систему професійно-орієнтованих комунікативних вправ і завдань, спрямованих на розвиток умінь прогнозування, мовно-слухової витривалості, умінь із граматичної, синтаксичної, лексичної нормативності, розроблених на основі конструктивістського підходу, практичним втіленням якого є експеріенціальне навчання. Тобто процес навчання мови організовується як процес безперервного моделювання ситуацій професійної діяльності майбутнього авіадиспетчера засобами іноземної мови, спрямований на формування у них іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Структура кожного завдання визначається використанням реальних текстів радіообміну, принципом доступності, переходу від простого до більш складного. Перевірка виконання вправ і завдань здійснюється відповідно до міжнародних вимог до мови радіообміну.

Ключові слова: *фразеологія радіообміну, мовна підготовка авіадиспетчера, англомовний авіаційний радіотелефонний дискурс, мова радіообміну, синтаксичні одиниці, комунікативні стратегії, мовне тестування.*

Nataliia GLUSHANYTSIA,
orcid.org/0000-0002-8511-0844
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
and Applied Linguistics
of National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) nat4848@ukr.net

LINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH AVIATION RADIO TELEPHONE DISCOURSE

The peculiarities of the English-speaking dialogically structured English-language professional interaction of the "pilot – air traffic controller" by revealing its structural and syntactic characteristics are determined. It is demonstrated by the examples that the verbal, dialogic language of radio exchange is saturated with numerals, terminology, abbreviations, rigidly structured, characterized by the use of a code method of information transmission, high recurrence. At the same time, the language of aerial radio telephony is oversaturated with duplicate elements, namely lexical, syntactic, and vocabulary repetitions. A number of features of the air radio telephony language are analyzed, which should be considered when determining the content of training for English-speaking professional-dialog communication of future air traffic controllers. The specifics of the operational activity of the air traffic controller are determined, namely: 85% of the information is received by the air traffic controller visually, the RAM and the attention of the air traffic controller are reduced after 30 minutes of medium tension operation. An analysis of the actual texts of radio exchange was carried out in order to find out the specifics of linguistic and substantive errors, which we considered when selecting and organizing

educational lexical and grammatical material for the development of a system of communicative tasks. It is proved that knowledge of the language system (lexical, grammatical, syntactic, morphological, orthoepic normativity) and the ability to apply them are the key to successful verbal speech interaction "pilot – air traffic controller". Therefore, a system of vocationally oriented communication exercises and tasks aimed at the development of prediction skills, speech and auditory endurance, skills in grammatical, syntactic, lexical normativity, developed on the basis of constructivist approach, practical implementation of which is presented by experiential learning. That is, the learning process of language learning is organized as a process of continuous modeling of the professional activity of a future air traffic controller by means of a foreign language, aimed at forming a foreign-language professional and communicative competence. The structure of each task is determined by the use of real texts of radio exchange, the principle of accessibility, the transition from simple to more complex. Exercises and tasks are checked in accordance with the international radio language requirements.

Key words: *phraseology of radio exchange, language training of air traffic controller, English aviation radiotelephone discourse, language of radio exchange, syntactic units, communication strategies, language testing.*

Постановка проблеми. За умов глобалізації світової економіки цивільна авіація стає важливим елементом інтеграції України в сучасну систему міжнародних економічних зв'язків. Україна входить до міжнародної авіатранспортної спільноти та є членом Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО), Європейської конференції цивільної авіації (ЄКЦА), Європейської організації з безпеки аеронавігації (ЄВРОКОНТРОЛЬ).

Однією з вимог міжнародних авіаційних організацій (ICAO, EUROCONTROL) є якість фундаментальної мовної підготовки авіафахівців, зокрема диспетчерів управління повітряним рухом (далі – УПР). Спосіб вирішення цього завдання лежить у площині мовної освіти фахівців авіаційного профілю, підготовка яких нині перебуває на стадії модернізації.

Аналіз досліджень. Проблема англомовної комунікації майбутніх диспетчерів УПР репрезентована працями низки зарубіжних і вітчизняних науковців, здобутки яких можна вважати відправною точкою нашого дослідження. Зокрема, Брайан Барб'єрі (2015) розкриває взаємозв'язок між запобіганням авіаційним пригодам і впровадженням мовного тестування у процес підготовки авіафахівців, а також навчальними матеріалами, які використовуються в авіаційному класі. Науковець доводить, що ключовим елементом безпеки повітряного руху є базовий рівень володіння англійською мовою пілотами та диспетчерами УПР. Маркус Бісвангер (2016), здійснивши детальний аналіз і порівняння стандартної фразеології радіообміну та звичайної англійської мови, доводить, що означені реєстри є двома різновидами авіаційної англійської мови. М. Парк (2018) досліджував методи оцінювання авіаційної англійської мови Автор розробив і впровадив систему віртуальних інтерактивних завдань з оцінювання авіаційної англійської мови на основі когнітивних, метакогнітивних і комунікативних стратегій. Отримані результати засвідчили, що використання змодельованих завдань у віртуальному світі надає учасникам тестування більш автентичні можливості для виконання цільових завдань і розвитку стратегічної, а також мовної компетенцій. Т. В. Тарнавська (2008) розробила методику мовної підготовки майбутніх диспетчерів УПР в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах на основі методу аналізу матеріалів дослідження авіаційних катастроф. Ми цілком поділяємо думку О. П. Петращук (2014), яка розглядає інтегративний підхід до мовної підготовки авіадиспетчерів на авіадиспетчерському тренажері як поєднання двох складників іншомовної комунікативної компетентності: вміння усного мовлення (аудіювання та говоріння) та англійської мови радіозв'язку «земля – повітря» (фразеологія радіообміну та звичайна англійська в авіаційному контексті). Доцільно акцентувати увагу на розробках Л. В. Барановської (2018), яка на прикладі професійної підготовки студентів різних спеціальностей вищого авіаційного закладу освіти доводить значущість її лінгвістичної складової частини, рівень оволодіння якою детермінується особливостями ступеня включеності майбутнього спеціаліста у професійну діяльність в авіаційній галузі. Л. Царьова (2017), досліджуючи комунікативну спрямованість підготовки авіаційного фахівця, виокремлює професійно-орієнтоване аудіювання як один з основних каналів отримання інформації у процесі професійної діяльності авіаційного фахівця, комунікативні якості котрого включають аудитивну компетенцію, тобто здатність і готовність до сприйняття та змістового переосмислення іншомовного аудитивного повідомлення, що реалізуються такими механізмами, як сприйняття мовного потоку, пам'ять, уява, логічне мислення.

Однак, попри ретельні дослідження проблеми англомовного авіаційного професійного дискурсу, не представлена цілісна концепція, яка б забезпечила оптимізацію процесу іншомовної комунікативної спрямованості підготовки диспетчера УПР. Зокрема, поза увагою науковців

залишилися такі важливі питання, як: проблема цілісного вивчення синтаксичних одиниць у текстах радіообміну, особливостей синтаксичної та структурно-семантичної організації англомовного професійного дискурсу авіадиспетчерів, а саме розробки системи вправ і завдань, які б враховували всі аспекти їхньої іншомовної професійної комунікації. Означена проблема залишається до кінця не вирішеною та потребує комплексного осмислення, ґрунтовного розвитку методології забезпечення якісної іншомовної підготовки фахівців означеного профілю.

Мета дослідження – з'ясування особливостей діалогічно структурованої англомовної професійної комунікації пілот-авіадиспетчер шляхом розкриття її структурно-синтаксичних характеристик для розробки ефективної системи професійно-орієнтованих комунікативних вправ і завдань. Практичне значення очікуваних наукових результатів полягатиме в можливості застосування наукових положень і висновків дослідження у практичній діяльності формування системи іншомовної підготовки майбутніх диспетчерів УПР. Матеріали дослідження можуть бути використані під час розроблення змісту навчальних програм професійно орієнтованих дисциплін зазначеної спеціальності, підготовки практичних занять, написання підручників і методичних посібників із проблеми мовної підготовки майбутніх диспетчерів УПР, плануванні самостійної роботи студентів. Теоретичні положення й результати наукового пошуку слугуватимуть потенційним підґрунтям для нової концепції, стандартів, шляхів і підходів до розроблення освітніх програм мовної підготовки майбутніх диспетчерів УПР в умовах освітнього середовища авіаційного ВНЗ.

Методи дослідження: теоретичні (теоретико-критичний аналіз лінгвістичної, педагогічної наукової літератури, офіційних документів із теми дослідження, контент-аналіз змісту чинних навчальних планів, програм підготовки майбутніх авіадиспетчерів); систематизація, класифікація, порівняння й узагальнення з метою виявлення вихідних положень і наукових підходів, що становлять теоретичну основу дослідження; емпіричні (он-лайн інтерв'ювання та листування з диспетчерами командно-диспетчерського пункту аеродрому «Бориспіль», представниками Навчально-сертифікаційного центру Державного підприємства обслуговування повітряного руху України (НСЦ Украероруху), спостереження, опитування, індивідуальні та групові бесіди з метою з'ясування особливостей іншомовної професійної комунікації авіадиспетчерів, аналіз записів текстів радіообміну, який здійснювався на борту повітряних суден). Об'єктом дослідження є англомовні фахові тексти радіообміну. Предмет дослідження – структурно-синтаксичні особливості англомовного професійного авіаційного радіотелефонного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, англійський професійний авіаційний радіотелефонний дискурс становлять англомовні тексти авіаційної тематики, зокрема тексти радіообміну. Конструктивним видається трактування поняття «мова радіообміну» Т. О. Мальковською (2004, 23), яка тлумачить його як сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що вживаються в діалогах між учасниками повітряного руху (авіаційного диспетчера й пілота) під час виконання польоту. Виходячи з цього визначення, вважаємо, що знання мовної системи (лексичної, граматичної, синтаксичної, морфологічної, орфоепічної нормативності) й уміння їх застосувати є запорукою успішної вербальної мовленнєвої взаємодії «пілот – авіадиспетчер». Тому система комунікативних завдань і вправ розроблялася нами на основі моделювання реальних ситуацій професійної діяльності авіадиспетчера, спрямованих на формування у майбутніх фахівців вищезгаданих видів нормативностей. Принципи доступності, переходу від простого до більш складного, використання реальних текстів радіообміну визначають структуру кожного завдання. Перевірка виконання вправ і завдань здійснюється відповідно до міжнародних вимог до мови радіообміну (Документ 9835. AN/453:3.2.7, 2010).

Процес формування і розвитку комунікативно компетентної особистості майбутнього диспетчера УПР підпорядкований конструктивістському підходу, цінність якого полягає у створенні умов для мовленнєвої практичної діяльності, яка ґрунтується на знаннях мовної системи й уміннях здійснювати спілкування засобами рідної та іноземної мов. Практичне втілення конструктивістського підходу у процесі викладання англійської мови, англійської мови для професійних цілей представлено експеріенціальним навчанням (experiential learning). Тобто процес навчання мови організовується як процес безперервного моделювання ситуацій професійної діяльності майбутнього авіадиспетчера засобами іноземної мови, спрямований на формування у них іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Вважаємо ефективним використання багатосторонньої англомовної комунікації, де стрижневою одиницею виступає діалог між студентом та іншими суб'єктами освітнього середовища. Ми розглядаємо діалогічно-

структуроване іншомовне спілкування у професійному контексті як методологічний принцип, метод і спосіб організації навчальної діяльності та самореалізації майбутнього диспетчера УПР.

При розробці системи професійно-орієнтованих комунікативних вправ і завдань ми враховували особливості авіаційного радіотелефонного зв'язку та лінгвістичні характеристики стандартної фразеології, оскільки означена група факторів може спричинити нестандартну ситуацію у процесі іншомовної мовленнєвої взаємодії «пілот – авіадиспетчер». Тому запропонована нами система вправ спрямована на формування у майбутніх диспетчерів УПР психофізіологічної та комунікативної готовності до ефективного здійснення процесу радіообміну. Процедури радіотелефонного зв'язку чітко регламентуються нормативно-правовими актами, зокрема Наказом Мінтрансу України від 10 червня 2004 р. № 486 і нормативними документами ІКАО (Міжнародної організації цивільної авіації). Отже, розглянемо низку особливостей мови повітряного радіотелефонного зв'язку, які необхідно враховувати при визначенні змісту навчання англомовному професійно-діалогічному спілкуванню майбутніх диспетчерів УПР:

– пріоритетність навичок говоріння й аудіювання, а також уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (сприйняття, продукування, взаємодію, посередництво) для диспетчера УПР і пілота;

– відсутність зорового контакту, що унеможливлює використання невербальних засобів спілкування, надає правильному мовленню вирішального значення для адекватного розуміння повідомлень;

– відсутність можливості тлумачити повідомлення для здійснення ефективного контролю взаєморозуміння, оскільки одночасно передавати повідомлення може лише один зі співрозмовників;

– обмін великим обсягом інформації між диспетчером УПР і пілотом, оскільки вони знаходяться на великій відстані один від одного;

– втрата частини інформації через радіоперешкоди, фонові шуми (робочі шуми в кабіні екіпажу, перешкоди електростатичного походження), недосконаліть техніки.

При розробці системи англомовних професійно-орієнтованих комунікативних вправ і завдань, спрямованих на формування уміння ефективно здійснювати процес радіообміну, варто враховувати специфіку оперативної діяльності диспетчера УПР. 85% інформації диспетчер УПР отримує візуально. Завдання диспетчера УПР полягає в тому, щоб розпізнати на радіолокаційному екрані загальну кількість повітряних суден у своєму секторі, їхнє положення, координати, які змінюються, та швидкість. Тому доцільно розробляти професійно-орієнтовані комунікативні ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності диспетчера УПР.

Нами було враховано, що оперативна пам'ять та увага диспетчера УПР знижується через 30 хвилин роботи середньої напруженості. Тож результатом здійснення іншомовної підготовки майбутніх фахівців має бути високий рівень сформованості мовно-слухової витривалості. Уміння диспетчера УПР прогнозувати ситуацію, швидко приймати адекватні рішення в умовах дефіциту часу та високого рівня емоційної та інформаційної напруженості є значущим, особливо в великих аеропортах у години-пік, у разі втрати радіолокаційного контакту з повітряним судном, відмові радіолокаційної системи. Означені фактори бралися нами до уваги у плануванні й організації навчання англомовної комунікативної діяльності майбутніх диспетчерів УПР. Враховуючи специфіку отримання й опрацювання аудіо інформації, вважаємо доцільним розробляти такі вправи для аудіювання, які би включали повідомлення низької якості, причинами якої є радіоперешкоди, індивідуальні особливості комуніканта (акцент, темп мовлення; особливості дикції; мовні помилки в галузі стандартної фразеології та розмовної мови; порушення поведінки радіообміну; одночасне використання двох мов; фактор неочікуваності).

Відповідно до вимог ІКАО (ICAO Annex 10 Aeronautical Telecommunications, 2001) усна, діалогічна мова радіообміну має бути стислою й однозначною. Вона насичена числівниками, термінологією, скороченнями, жорстко структурована, характеризується використанням кодового способу передачі інформації, високою реккурентністю.

Ієрархічно організовані мовленнєві акти «пілот – авіадиспетчер», об'єднані у діалогічно структуровані висловлювання, вирізняються відсутністю дієслова «to be», артиклів, запитальних речень, модальних дієслів, обмеженим вживанням займенників, синонімів, уникненням жаргонної лексики, однак це не позначається на ефективності комунікації. Водночас, незважаючи на тенденцію до стислості, мова повітряного радіотелефонного зв'язку перенасичена дублюючими елементами, а саме лексичними, синтаксичними та лексико-синтаксичними повторами, необхідними для досягнення взаєморозуміння між учасниками вербальної мовленнєвої взаємодії, наприклад:

Controller: … **maintain** present level 200.

Pilot: … **maintaining** 200 (Live ATC).

Як бачимо з наведеного прикладу повтору граматичної форми, за відсутності візуального зв'язку диспетчер УПР контролює дії пілота, слухаючи його підтвердження про виконану дію. Однак вживання повторів є необхідним, оскільки вони дублюють інформацію з метою її правильної передачі та декодування та встановлюють і перевіряють зв'язок між комунікантами у процесі здійснення повітряних переговорів.

ATC: Aerogal 700 heavy Kennedy Tower winds calm runway 13 Left cleared to land.

GLG: Winds calm 13 Left cleared to land Aerogal 700 heavy.

Таким чином, виокремивши низку факторів, які безпосередньо впливають на якість діалогічно-структурованого англомовного спілкування у режимі «пілот – авіадиспетчер» і систематизувавши необхідні навички для успішного здійснення означеного виду спілкування, пропонуємо здійснювати процес формування умінь ефективного ведення англомовної повітряної комунікації майбутніми диспетчерами на основі системи комунікативних завдань, що максимально моделюють умови їхньої оперативної діяльності. Доцільно здійснювати процес навчання на базі навчального диспетчерського тренажера, щоб уможливити візуалізацію повітряних суден на екрані з одночасним відпрацюванням умінь англомовного професійно-діалогічного спілкування в умовах, максимально наближених до реальних. Слід зазначити, що формування та розвиток уміння ефективного ведення радіообміну здійснюється на основі інтегративного підходу у процесі вивчення курсу «Англійська мова (Plain English proficiency)», «Професійна (авіаційна) англійська мова (English for specific purposes)», «Радіотелефонія» та практичної підготовки на навчальних диспетчерських тренажерах (Prado, Tosqui-Lucks, 2019).

Відбір та організація навчального лексично-граматичного матеріалу, який використовувався нами при розробці системи вправ і завдань, здійснювався на основі аналізу реальних текстів радіообміну і специфіки мовних (помилок у говорінні й аудіюванні) та предметних помилок, які допускалися студентами у процесі навчання іншомовного професійно-орієнтованого спілкування. Мовні помилки: неправильне читання цифр (heading one-eighty (правильно: one-eight-zero); некоректне використання близьких за значенням слів (holding point / holding pattern, course / heading); недоречне використання розмовної мови замість мови радіообміну (Report in what weather conditions you are flying now. Правильно: Report flight conditions); неправильний порядок слів (Air France 1053, foreign object on the runway – stop immediately. Правильно: Stop immediately, Air France 1053, stop immediately, foreign object on the runway); використання псевдоміжнародних слів (помпаж – pompage. Правильно: engine stall); некоректне використання прийменників (Expect departure in 55. Правильно: at 55); некоректне використання різних частин мови (What *assistant* do you need? Правильно: assistance); неправильне вживання часових форм дієслова (Runway *covered* snow, I *don't* sure); неправильне вживання числа іменника (Confirm failure of both engine. Правильно: engines); помилки при аудіюванні, зокрема в цифрах, буквах (Golf/Oskar, 650/6500); неправильне розуміння повідомлення (Слова пілота: We do need a tug. Диспетчер почув: We don't need a tug). Предметні помилки є результатом отримання хибних знань: The inlet ducts have *the same forms.* Отже, перераховані вище помилки можуть привести до комунікативного непорозуміння, якого можна уникнути шляхом перепитування або уточнення. Однак в умовах дефіциту часу чи в нестандартній ситуації такий комунікативний збій може спричинити аварійну ситуацію.

Розроблена нами система комунікативних завдань орієнтована на формування у диспетчера УПР аудитивної, термінологічної, комунікативної компетенції шляхом актуалізації системи здобутих професійних знань. Оскільки для диспетчера УПР навички аудіювання (диспетчер УПР займає пріоритетну позицію радіообміну) є одними із ключових (Marculescu, 2019), перший комплекс вправ орієнтований на формування та розвиток навичок аудіювання та говоріння. Запропоновані приклади завдань включають різні стратегії вербальної взаємодії (інформування, запит, контроль) і мовленнєві акти, а саме: запити, уточнення, диспетчерські рекомендації, підтвердження отримання інформації, нерегламентовані форми, команди, розпорядження, доповідь про виконання, представлені питальними, розповідними, спонукальними реченнями (Trippe, 2019).

1. Прослухайте фрагмент тексту радіообміну у стресовій ситуації та визначте шляхи реалізації психологічного компоненту: перепитування, повтори, використання вигуків, тональність комунікації.

Ground: Echo india (.) echo tango [delta] five oh tree where do you park?

ETD 503: Bravo twenty eight Sir.

Ground: What taxiway? The letter?

ETD 503: Oh negative Sir we are on two two right holding short of foxtrot.

Ground: What taxiway do you enter the ramp?

ETD 503: Ok, we just exit the runway and we're holding short of foxtrot on two two right.

Ground: You're no listening to what I'm asking you (.) What taxiway do you enter the ramp?

ETD 503: I'm not on the ramp yet Sir.

Ground: What taxiway do you enter the ramp? Tell me! What letter?

(liveatc.net, Oct 27, 2006)

2. Перегляд фрагменту відеоролика з метою розпізнавання структурних компонентів повідомлення, відповіді на запитання, заповнення пропусків, визначення ключових слів.

3. Комунікативні завдання, спрямовані на розвиток навичок прогнозування. Наприклад: 1) Complete the conversation between the pilot and controller and act out the dialogue:

P.: Mayday, Mayday. London Control, Clipper 420, Boing 707, 200 passengers, severe cabin fire and smoke. Request emergency landing.

2) Що б ви зробили в такій ситуації? What would you do in the situation?

You are an approach controller in a busy airport. An incoming English-speaking pilot has requested a priority landing for a heavy aircraft. He has repeated the request but you cannot understand the reason.

4. Комунікативні завдання, орієнтовані на формування та розвиток умінь здійснювати діалогічно структуроване спілкування у професійному контексті. Наприклад: 1) ATC-pilot communication is difficult. Try to establish the contact; 2) Warn the pilot about the presented snow on the runway and broaden the warning and caution.

5. Завдання, орієнтовані на формування та розвиток навичок читання та говоріння. Наприклад: прочитайте текст і згрупуйте повідомлення, які стосуються а) проблеми технічних несправностей двигуна, б) проблем, пов'язаних із несправністю систем повітряного судна. Колективно проаналізуйте їх і запропонуйте шляхи їх усунення.

− The plane is banking on the port wing due to fuel consumption system failure.

− Pressure is low in hydraulic system. I experience problem with hydraulic system.

− Warning light is on.

6. Завдання на формування умінь із лексичної нормативності. Наприклад: Доберіть абревіатури до їх значень. 1) Give the definitions for the abbreviations: ARFFS, FSL, FNA, APP, FPR. 2) Practice your spelling and pronunciation of the Phonetic Alphabet.

7. Завдання, спрямовані на формування та розвиток умінь із граматичної нормативності. Наприклад: read the dialogues, explain the meaning of the underlined words. Fill in the correct verb forms. Act out the dialogues.

− Pan, Pan, Pan, Swissair 265, there is a pregnant woman on board. You (to send) an ambulance car by the time of our **alighting**.

− An ambulance car will be at your disposal upon your arrival.

Ми представили лише незначну кількість прикладів вправ і завдань, які демонструють можливі способи формування та розвитку іншомовної професійно-комунікативної компетентності диспетчера УПР, що становить підґрунтя для подальшого здійснення пошуків методів і шляхів ефективного формування умінь і навичок успішного здійснення діалогічно-структурованої іншомовної взаємодії «пілот – диспетчер» у професійній сфері.

Висновки. Визначено особливості англомовної професійно-комунікативної взаємодії «пілот – авіадиспетчер» шляхом розкриття її структурно-синтаксичних характеристик. Проаналізовано низку особливостей мови повітряного радіотелефонного зв'язку, які необхідно враховувати у визначенні змісту навчання англомовного професійно-діалогічного спілкування майбутніх диспетчерів УПР. Визначено специфіку оперативної діяльності диспетчера УПР. Здійснено аналіз реальних текстів радіообміну з метою з'ясування специфіки мовних і предметних помилок, що враховувалося нами при відборі й організації навчального лексично-граматичного матеріалу для розробки системи комунікативних завдань. Запропоновано систему професійно-орієнтованих комунікативних вправ і завдань, спрямованих на розвиток умінь прогнозування, мовно-слухової витривалості, умінь із граматичної, синтаксичної, лексичної нормативності, розроблених на основі конструктивістського підходу, практичним втіленням якого є експеріенціальне навчання.

Експериментальна перевірка використання зазначених вище завдань у процесі здійснення мовної підготовки майбутніх диспетчерів УПР у Національному авіаційному університеті та на курсах авіаційної англійської мови у період з 2018 по 2019 рр. продемонструвала, що вони дозволяють сформувати у майбутніх фахівців стійкі уміння здійснювати іншомовне спілкування у професійному контексті. Ефективність використання означеної системи комунікативних завдань перевірялася шляхом проведення діагностичних зрізів до і після експерименту, що дало можливість простежити позитивну динаміку розвитку у майбутніх диспетчерів УПР умінь успішно здійснювати іншомовне діалогічно-структуроване професійне спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Air traffic recordings-audio. URL: http://www.theguardian.com/world /audio/2011/sep/09/9-11-airtrafficcontrol-recordings-audio.
2. Barbieri B. J. Aviation English: History and pedagogy. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2015. № 2 (4). P. 615–623.
3. Bieswanger, M. Aviation English: Two distinct specialised registers? *Variational Text Linguistics Revisiting Register in English*. De Gruyter, 2016. P. 67–86.
4. ICAO Annex 10 Aeronautical Telecommunications – Vol. 2 Communication Procedures (6 October 2001). URL: http://civilavia.info/ documents/c8cac0ce.html.
5. Live ATC.net. URL: liveatc.net.
6. Marculescu C. Language and Safety: The Benefits of Using Audio Visual Aids in Teaching Aviation English. *Conference proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE).* Vol. 2. № 15. P. 411–421. "Carol I" National Defence University Publishing House, 2019.
7. Park M. Innovative assessment of aviation English in a virtual world: Windows into cognitive and metacognitive strategies. *ReCALL*. 2018. № 30 (2). P. 196–213.
8. Prado M. C, Tosqui-Lucks P. Designing the Radiotelephony Plain English Corpus (RTPEC): A specialized spoken English language corpus towards a description of aeronautical communications in non-routine situations. *Research in Corpus Linguistics*. 2019. № 7. P. 113–128.
9. Trippe J. Aviation English Listening and Repeating Task for Native English Speaker and Non-Native English Speaker Pilots. *59th International Symposium on Aviation Psychology*. 2019. P. 235.
10. Барановська Л. В. Лінгвістична складова професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Науковий вісник Льотної академії*. 2018. № 3. С. 298–303.
11. Документ 9835. AN/453. Руководство по внедрению требованию ИКАО к владению языком. Международная организация гражданской авиации. Монреаль, 2010. 177 с.
12. Мальковская Т. А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер : дисс. … канд.а филол. наук : 10.02.20. 2004. 163 с.
13. Петращук О. Інтегративний підхід до мовної підготовки авіадиспетчерів. *Вісник Національного Авіаційного Університету.* 2014. Т. 58. № 1. С. 84–89.
14. Тарнавская Т. В. Методика обучения будущих диспетчеров управлению воздушным движением в экстремальных ситуациях на международных воздушных трассах : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.02. 2008. 240 с.
15. Царьова Л. Комунікативна спрямованість підготовки авіаційного спеціаліста. *Науковий вісник Льотної академії*. 2017. № 1. С. 218–222.

REFERENCES

1. Air traffic recordings-audio. URL: http://www.theguardian.com/world /audio/2011/sep/09/9-11-airtrafficcontrol-recordings-audio [in English].
2. Barbieri B. J. Aviation English: History and pedagogy. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2015. № 2 (4). P. 615–623. [in English]
3. Bieswanger, M. Aviation English: Two distinct specialised registers? *Variational Text Linguistics Revisiting Register in English*. De Gruyter, 2016. P. 67–86 [in English]
4. ICAO Annex 10 Aeronautical Telecommunications – Vol. 2 Communication Procedures (6 October 2001). URL: http://civilavia.info/ documents/c8cac0ce.html.
5. Live ATC.net. URL: liveatc.net.
6. Marculescu C. Language and Safety: The Benefits of Using Audio Visual Aids in Teaching Aviation English. *Conference proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE).* Vol. 2. № 15. P. 411–421. "Carol I" National Defence University Publishing House, 2019.
7. Park M. Innovative assessment of aviation English in a virtual world: Windows into cognitive and metacognitive strategies. *ReCALL*. 2018. № 30 (2). P. 196–213.
8. Prado M. C., Tosqui-Lucks P. Designing the Radiotelephony Plain English Corpus (RTPEC): A specialized spoken English language corpus towards a description of aeronautical communications in non-routine situations. *Research in Corpus Linguistics*. 2019. № 7. P. 113–128.
9. Trippe J. Aviation English Listening and Repeating Task for Native English Speaker and Non-Native English Speaker Pilots. *59th International Symposium on Aviation Psychology.* 2019. P. 235.
10. Baranovs'ka L. V. Lingvistichna skladova profesijnoyi pidgotovki majbutnih fahivciv aviacijnoyi galuzi. [The linguistic component of the professional training of future aviation professionals]. *Naukovij visnik L'otnoyi akademiyi.* 2018. № 3. P. 298–303 [in Ukrainian].
11. Dokument 9835. AN/453. Rukovodstvo po vnedreniju trebovaniju IKAO k vladeniju jazykom. [A guide to implementing ICAO's language proficiency requirements]. Mezhdunarodnaja organizacija grazhdanskoj aviacii. Monreal', 2010. 177 s. [in Ukrainian].
12. Malkovskaya T. Anglo-russkie sootvetstvija vjazykovoj strukture radioobmena v rezhime obshhenija pilot-aviadispetcher [English-Russian Language Equivalents in Radio Communication Structure (In Pilot-Controller Communication)]. Extended abstract of PhD dissertation, 2004, Pyatigorsk, Russia. [in Russian].
13. Petrashchuk O. Integrativnij pidhid do movnoyi pidgotovki aviadispetcheriv [Integrative Approach to Language Training of Air Traffic Controllers]. *Visnik Nacional'nogo Aviacijnogo Universitetu.* 2014. № 1. P. 84–89 [in Ukrainian].
14. Tarnavskaya T. V. Metodika obuchenija budushhih dispetcherov upravleniju vozdushnym dvizheniem v jekstremal'nyh situacijah na mezhdunarodnyh vozdushnyh trassah [Methods of training future air traffic controllers in extreme situations on international air routes]. Extended abstract of PhD dissertation, 2008, Kharkov, Ukraine. [in Russian].
15. Tsaryova L. Komunikativna sprjamovanist' pidgotovki aviacijnogo specialista [Communicative approach to aviation specialist's training]. *Naukovij visnik L'otnoyi akademiyi. 2017*. № 1. P. 218–222 [in Ukrainian].

УДК 811.111’367.625’37-112
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209287

Наталія ГОЛОВАЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-2051-9454
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) natahol68@gmail.com

ДЖЕРЕЛА ПОХОДЖЕННЯ СЕНСОРНИХ ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ НА СЛУХ

У статті досліджено динамічний розвиток семантики англійських сенсорних дієслів на позначення сприйняття на слух в історичному розрізі. Два протидійних підходи до вивчення мови – діахронний (вивчення та аналіз мови в історичному розрізі) й синхронний (вивчення та аналіз мови на окремому часовому відрізку) є визначальними в дослідженні семантики лексичних одиниць, тому їхнє застосування стало вагомим для аналізу семантичної динаміки англійських сенсорних дієслів на позначення сприйняття на слух. Мета статті — дослідити й проаналізувати прошарок англійських сенсорних дієслів на позначення сприйняття на слух в історичному аспекті розвитку їхньої семантики з використанням діахронно-синхронного підходу, встановити першоджерела походження таких сенсорних дієслів, окреслити історичну перспективу їхнього семантичного розвитку, виокремити денотативні лексеми відповідного лексико-семантичного поля, тобто дослідити перспективний розвиток семантики англійських сенсорних дієслів сприйняття на слух в історичному розвитку. У статті також використані порівняльно-історичний метод, семантичний, компонентний і концептуальний аналізи. Ці методи, підходи й аналізи уможливили встановити певні індоєвропейські основи, які є першоджерелами в динамічному розвитку основних англійських сенсорних дієслів на позначення аудитивного (на слух) сприйняття та які утворюють ядро відповідного лексико-семантичного поля. Проведене дослідження засвідчило, що еволюція семантики англійських сенсорних дієслів на позначення аудитивного сприйняття, які складають ядро відповідного лексико-семантичного поля, своїми коренями сягає індоєвропейської прамови й прагерманської мови. В індоєвропейській прамові існує невелика кількість основ, що містять сенсорний компонент або мають денотативне значення чуттєвого сприйняття на слух. Проте не всі вони набули прямого розвитку в германських мовах. Встановлено, що дві індоєвропейські основи надзвичайно продуктивні для розвитку великого пласта лексем на позначення чуттєвого сприйняття слухом у германській та інших групах мов. Є випадки, коли індоєвропейські основи лише частково проявили себе в групі германських мов, тобто стали основою утворення ряду слів у деяких германських мовах, окрім англійської, і навпаки. Однак, доведено, що їхня семантика історично взаємозв’язана. З погляду діахронії та синхронії виявлено й встановлено закономірності розвитку семантики англійських сенсорних дієслів сприйняття на слух, спроєктовано типологію семантичних змін цих дієслів.

Ключові слова: *сенсорні дієслова, індоєвропейська прамова, етимологія, семантика, діахронно-синхронний.*

Natalie HOLOVATSKA,
orcid.org/0000-0002-2051-9454
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) natahol68@gmail.com

SOURCES OF ORIGIN OF THE ENGLISH SENSORIAL VERBS DENOTING PERCEPTION BY EAR

The article studies the dynamic semantic development of the English sensorial verbs that denote perception by ear in historical terms. Two opposing approaches to the study of the language – diachronic (a study and analysis of language in historical terms) and synchronic (a study and analysis of language in a separate time period) are crucial in the research of the semantics of lexical units, so their application has become important for analyzing semantic dynamics of the English sensorial verbs that denote perception by ear. The objective of the article is to consider and analyze the layer of the English sensorial verbs that denote perception by ear, in the historical aspect of their semantics development using a diachronic-synchronic approach, to establish the original sources of these sensorial verbs, to outline the historical perspective of their semantic development, to elicit the core lexemes of the corresponding lexical-semantic field, i.e. to explore the perspective development of the English sensorial verbs semantics that denote perception by ear in historical terms. The comparative-historical method, semantic, componential and conceptual analyses are also used in the article. These methods, approaches and analyses have made it possible to establish certain Indo-European stems, which are the

primary sources in the dynamic development of the main English sensorial verbs that denote perception by ear, and which form the core of the corresponding lexical-semantic field. The study showed that the evolution of the semantics of the core English sensorial verbs that denote perception by ear has its roots in the Indo-European protolanguage and Proto-Germanic language. In the Indo-European protolanguage there are several stems that contain a sensorial component or have a denotative sensorial meaning of perception by ear. However, not all of them have straight development in the group of the Germanic languages. It is established that the two Indo-European stems are extremely productive for the development of a large layer of lexemes that denote sensorial perception by ear in the Germanic and other language groups. There are cases when Indo-European stems are only partially apparent in the group of the Germanic languages, i.e. became the basic lexemes for the formation of a number of words in some Germanic languages, besides English and vice versa. However, it is proved that their semantics has been historically interrelated. From the point of view of diachrony and synchrony, the regularities of the semantics development of the English sensorial verbs of perception by ear are determined, the typology of the semantic changes of these verbs is considered.

Key words: *sensorial verbs, Indo-European protolanguage, etymology, semantics, diachronic-synchronic.*

Постановка проблеми. Будь-яка мова – це певний живий динамічний організм, система, головною функцією якої є одночасне прагнення до незмінності й до розвитку. Тому в мові одночасно діють два протилежні процеси – динаміка й статика. Існування цих двох протидіючих процесів породжує два різні підходи до вивчення мови – діахронний і синхронний. Діахроний підхід допомагає дослідити мову в історичному розрізі її розвитку. Синхронний підхід дає можливість вивчити мову в певний статичний відрізок часу, впродовж якого в ній не відбувається ніяких змін. Саме ці два підходи вирішальні для дослідження джерел походження сенсорних дієслів в англійській мові, зокрема в цій роботі сенсорних дієслів на позначення аудитивного сприйняття.

Аналіз досліджень. Сучасне мовознавство схиляється до думки, що динаміка й статика, синхронія та діахронія – характерні для мови на будь-якому етапі її існування, і вивчає мовні явища в поєднанні цих двох підходів (Брагіна, 2001: 8; Буніятова, 2002: 361; Дмитрієва, 2005: 84; Залізняк, 2001: 13; Andersen, 2006: 59 та інші) Саме їхня протидія зумовлює постійний розвиток мови. Попереднє дослідження детально аналізує джерела походження англійських сенсорних дієслів візуального сприйняття в аспекті динаміки їхньої семантики з використанням діахронно-синхронного підходу (Головацька, 2019: 35).

Мета статті – відстежити, проаналізувати й систематизувати джерела походження англійських сенсорних дієслів на позначення сприйняття на слух або сенсорних дієслів аудитивного сприйняття в синхронно-діахронному розрізі їхньої динаміки, встановити джерела їхнього походження, виокремити денотативні лексеми відповідного лексико-семантичного поля, тобто дослідити перспективний розвиток семантики англійських сенсорних дієслів сприйняття на слух в історичному розвитку. Окрім діахронно-синхронного підходу, для отримання кращих результатів у досягненні мети ми скористалися порівняльно-історичним методом, семантичним, компонентним і концептуальним аналізами. Всі ці методи, підходи й аналізи дали можливість встановити певні індоєвропейські основи, які є першоджерелами в динамічному розвитку основних англійських сенсорних дієслів (далі – СД) на позначення аудитивного сприйняття та які утворюють ядро відповідного лексико-семантичного поля. Таких першоджерел декілька.

Виклад основного матеріалу. Індоєвропейська етимологічна основа *(s)keu̯[e]-. Припускають, що від основи індоєвропейської прамови *(s)keu̯[e]- походять слова германської групи мов на позначення аудитивного сприйняття. Під час аналізу сенсорних дієслів із денотативним значенням *see, look, show* ми показали шлях розвитку цієї індоєвропейської основи на позначення візуального сприйняття в германських, кельтських і латинській мовах (Головацька, 2019: 37). Проте індоєвропейська основа *(s)keu̯[e]- означає не лише «помічати, спостерігати, дивитися», але й містить компонент *hear* «чути, сприймати на слух». Так, з цієї основи *(s)keu̯[e]- утворилися грецькі й слов'янські слова на позначення сприйняття слухом: грецьке κοειν *perceive, hear* «сприймати, чути», kydos *glory, fame «*слава», літературно *that which is heard of* «те, про що лине слух»; праслав'янське chujo *to feel, perceive, hear* «відчувати, чути», cudo *wonder* «чудо», літературно *that which is heard of* «те, про що лине слух», чешське (z)koumati *to perceive, be aware of* «сприймати, усвідомлювати»; сербо-хорватське chuvati *watch, heed* «уважно спостерігати, стежити».

Від індоєвропейської основи *(s)keu̯[e]- утворилося багато слів на позначення сприйняття на слух у групі германських мов: давньоскандинавське heyra, норвезьке hoyra, давньошведське hoyra, шведське hora, датське hore, давньофризьке hora, hēra, herkia, harkia, давньосаксонське hōrian, західносаксонське hŷran, давньомерсійський діалект hēran, середньоголандське hōren, голандське hooren, ісландське heyra, давньоверхньонімецьке

hōren, hōrjan, середньоверхньонімецьке hōren, horen, hoeren, нижньонімецьке hoeren, верхньонімецьке horchen, німецьке horen – всі означають «слухати, чути», готське hausjan зі значенням «слухати, вислуховувати». У порівнянні з готським дієсловом hausjan в інших лексемах на позначення аудитивного сприйняття відбувся ротацизм. Етимологічно основи германських дієслів *hāusian- / *hauzjān– споріднені зі всіма перерахованими вище дієсловами германських мов зі значенням *hear*, що походять від індоєвропейської основи *(s)keu̯-. Германське *hāusian- / *hauzjān– є основою утворення давньоанглійського сенсорного дієслова hȳran (heran, hiēran) *to hear, listen, obey* «чути, почути, слухати, слухатися», від якого в середньоанглійській мові утворилися два варіанти: СД heren і hiren. Варто відзначити, що в давньоанглійській мові всі три варіанти СД на позначення сприйняття на слух містять одночасно три компоненти *to hear, listen, obey*, у середньоанглійській мові ці компоненти розділилися: heren позначало *to hear, listen*, hiren – *to obey*. У ранньоновоанглійський період фонема *[r]* вокалізувалася в кінці слова і також перед приголосним, що призвело до скорочення її функціонального навантаження. Іншими словами, між голосним і наступним *[r]* виник пазвук типу нейтрального голосного *[ə]*, з яким неусічений голосний e- утворив централізований дифтонг *[ıə]*. Внаслідок цього процесу *[r]* відпав (не раніше XVIII ст.), нові дифтонги стали позиційно вільними. Таким шляхом утворилося сенсорне дієслово сучасної англійської мови *to hear*. В XVI ст. спостерігається розширення семантики СД *to hear*. Появляються такі деривативи, як *hearsay* «чутка, слух» від виразу *to hear say* (1576р.), *hearing* «слухати справу в суді» (1532 р.). *Hear, hear!* «Правильно, правильно!» (1689 р.) спочатку вживалося в імперативі і використовувалося як оклик для того, щоб звернути увагу на виступ промовця, у наш час набуло значення загального схвального вигуку. В першоджерелі спочатку було *Hear him!*

Від германської основи *hāusian- / *hauzjān– утворилися також давньоанглійські hērcnian, hȳrcnian, hērciăn; у середньоанглійській мові скорочена форма від давньоанглійського сенсорного дієслова – hĕrknen і сучасне англійське дієслово harken «слухати, прислуховуватися, вислуховувати» (поява у дієсловах суфіксу –k, невідомого походження, придає ним відтінку багатократності, численності) і його варіант hearken, які є деривативами англійського СД *to hear*. До утворених сенсорних дієслів зі значенням *to hear* від германського кореня √hauz і основи *hauziqōn– відноситься й давньоанглійські hērciăn, hȳrcian – (порівняємо з давньофризьким herkia, середньонижньонімецьким horken, німецьким horchen, середньоверхньонімецьким hȭrchen від лексеми *hōrah-hōn, які близько споріднені з середньоанглійським hĕrknen *to hearken*), середньоанглійське hērke, англійське hear, hark «чути, слухати».

Германський корінь√hauz– еквівалентний арійському kous- та, вірогідно, спорідненим з грецьким√kus- як у ἀχού‘ειν, ἀ-χούω *hear* «чути». Ознаки основи kus- містяться й в грецьких дієсловах ήχοῦσθαι = ή-χοῦς - (σ) - θαι «показуватися, появлятися». Вважають (Kluge, 1898: 173; Mueller, 1865: 319), що готське hausjan *to hear* і auso *ear* є тотожними за походженням. Звідси, можна припустити, що германські основи *hāus- та aus- є також етимологічно рівнозначними. Дійсно між ними існує вражаюча схожість, однак на нашу думку їх спорідненість не можлива, так як вони походять від різних основ індоєвропейської прамови: германське *hāus- від індоєвропейської основи *(s)keu̯[e]- (як було показано вище) й ausō від індоєвропейської основи *ous-.

Індоєвропейська етимологічна основа *kleu-. Ця основа зі значенням *to hear* «чути, слухати» є основою утворення великого пласту сенсорних слів у грецькій, латинській, слов’янських та германських мовах. Так, у грецькій мові з нього походять слова κλύ-ειν *to hear* «чути, слухати», κλυ-τος «почути, послухати», κλέ-ος «прославляти, нести слух про», κλέ-ομαι «прославлений, відомий», κλέ-το «знаменитий»; у слов’янських – *slūtī «славитися», *slovō, *sla̍vā ; *slūхъ, *slъхъ «слух»; *slūxātī, *slūšātī; *sly̆šātī «слухати»; у латинській – cluēre (-ere) *to hear* «чути, слухати»; cluō, clueō «згаданий, названий», in-cli-tus «відомий», prae-cluis «добре відомий». Давньолатинське cluēre (-ere) *to hear* мав у теп. ч. форму clu*en*s, котра пізніше трансформувалася в cli-ens *one who hears, obeys, a dependant* «той, что слухається, утриманець». Від форми акузативу давньолатинського cli-ent-em походить фризьке cli-ent, за допомогою якого з латинської у сучасну англійську мову запозичений іменник client «підлеглий, клієнт». У такий же спосіб розвинулося сучасне англійське glory «слава, популярність», запозичене з давньофризької лексеми glorie < латинське glo-ria, яке є ослабленою формою від латинської основи *clo-ria, спорідненим з грецьким κλέ-ος (від * κλεϝ-ος «слава»).

Від індоєвропейської основи *kleu- сформувався величезний пласт слів на позначення сприйняття слухом у кельтських мовах: давньоірландське ro-clui-nethar «слухайте», ro-cloor, clunim

I hear, «я чую», clū, cloth «слава», clu-as «вухо», cluada *ears* «вуха», давньокіммерійське clywed «слухати», середньокіммерійське clywaf «я слухаю», кіммерійське clūst «слух», clust «вухо», корнуольське clywaf «я слухаю», бретонське clevout «слухати». Індоєвропейська основа *kleu- очевидна і у санскриті cruš-ti «слухати, чути» (c замість k, r замість l), srosati hears, obeys «чути, слухатися»; авест. sraothra *ear*; середньоперське srod *hearing, sound*; литовське klausau to hear, slove splendor, honor «велич, слава, честь»; давньословянське slusati to hear, slava fame, glory, *slovo* word. Найбільш екстраординарним результатом нашого дослідження є те, що від цього ж гнізда *kleu- виникла сучасна англійська лексема slave «раб», що запозичена з фризької *esclave* (німецьке *sklave*) > середньоверхньонімецьке *slave* > давньоруське Slovēne «слов'яни». Первинне значення англійського *slave* є «схоплений в полон слов'янин або один із слов'ян». Літературне значення лексеми Slovēne було «зрозумілі люди» (так як слов'яни розглядали інші раси, своїх сусідів, як «німих» або «таких, що неясно висловлюються»). Slovēne було деривативом давньословянської лексеми *slovo* word.

У германських мовах індоєвропейська основа *kle (u)- з нульовою основою отримала наступний розвиток: германські *hliu-mēn, *hlíu-þa-n, *hlūd-ā-; *hliuma-z, -ēn, *hlu-z-ā- ; *hlúsēn- ; *hlusti-z; *hlūstrēn із значеннями *hearing, noise* > готські hliuþ, hliuma (іменники: в одн. мали значення «слух, увага» (hearing), у мн. – «вуха» (ears)), *hluzan «слухати» > давньоскандинавські hljōð-r «тихий, спокійний», hljōð «слух, тишина», *hlēð-r «відомий», hljōm-r «сильний звук», hlöra «підслуховувати, уважно слухати» > ісландські hlusta *to hear*, *listen*, hlust споріднене з давньоанглійським hlosnian *to listen, be silent in expectation of hearing, await, be on the look out* > давньосаксонське hlust «слух, вухо, слухати, підслуховувати» > середньонижньонімецьке lūt, lūsteren > давньоверхньо-німецькі (h)liumunt «репутація, слава», (h)lūt «почутий», (h)losēn «слухати, прислуховуватися, слухатися», (h)lūstrēn «слухати, підслуховувати» > середньо-верхньонімецькі liumunt, liument, liumt, liunt; liumde, liunde «крик, слава», lus(e)men, lusenen, lusenen «слухати, підслуховувати», lūschen «підслуховувати», losen «слухати, прислуховуватися, почутий» > німецькі leumund «слава, репутація», lauschen «підслуховувати», losen, laustern «слухати, прислуховуватися» > давньоанглійські лексеми hlēoþor «слух», hlyst «слух», hlystan, hlosnian «слухати, прислуховуватися», hlyst, ge-hlyst *hearing* «слух». Давньоанглійське hlosnian утворилося безпосередньо від герм. основи *hlusnōjan-, а давньоанглійська лексема hlysnan походить від германського *hlusinōjan, у давньоскандинавській lysna, hlysna.

У середньоанглійський період префікс h- відпадає, короткий голосний у-, який був присутній в мерсійському й уессекському діалектах давньоанглійської мови, переходить в північному діалекті середньоанглійської мови в короткий голосний і - та південно-західному діалекті в короткий u-, тому в середньоанглійській мові виникають два варіанти СД на позначення сприйняття слухом – lustn-en, listn-en і дві скорочені форми lust-en, list-en. В усіх варіантах цих середньоанглійських сенсорних дієслів кінцевий –en є звичайним інфінітивним суфіксом, -n – в середині цих дієслів є лише вставкою або приголосною, що поєднувала корені lust-, list- з суфіксом –en. У сучасній англійській мові зберігся лише один варіант – лексема *listen «*слухати, вислуховувати». Буква *t*– в англійського СД *listen* не вимовляється, хоча і пишеться, внаслідок того, що в ранньоновоанглійській період внаслідок фонологізації голоса у щілинних у групі «щілинний + змичний + сонант» випадає середній приголосний – змичний, так як у *castle, nestle* і тому подібне.

Від розширеної індоєвропейської форми основи *kleus- утворюються в германських мовах слова на позначення частини обличчя «щока». Індоєвропейське *kleus- > германські *hleuza- «біля вуха», *kleuso- *ear* > давньоанглійське hleōr *cheek, face «*щока, обличчя» > середньоанглійське ler «щока». До 1530 р. розвинулося метафоричне значення цього слова *to look obliquely* «дивитися скоса». У сучасній англійській йому відповідає слово leer.

Індоєвропейська основа *klū -*to-* з довгим голосним ū – і суфіксом *to-* стала основою розвитку пласту слів у германських мовах на позначення «звуку». Індоєвропейське *klū-*to-* > ісландські hlidh, hliomr *sound, clamor*, hljōð *sound*; hljōðan *a sound, tune* > давньошведське liudher (прикметник) «шумний, гучний» > шведські лексеми ljumm (іменник) «шум, звук», lju-mma, lom-ra *to resound* «голосно звучати, прославляти» > давньодатське hlewagasti > датське lud «гучний» > давньосаксонське hlūd «шумний, гучний» > середньонижньонімецькі lūt, lūsteren > давньоверхньонімецькі (h) liodar «звук», (h)liumunt «репутація, слава», (h)lūta «звук, легкий шум, голос», (h)lūtī «сила звуку» > середньоверхньонімецькі lut «гучний, звук, голос, крик», lūt «звук, голос» > німецькі laut / Laut «гучний / звук» > давньоанглійські hlēoþor «шум, звук, мелодія», hlūd «шумний, гучний», hleopor «тон,

звук, мелодія» > англійське loud . Від індоєвропейського кореня *klū *-to-* походять англійські ab -laut, um-laut, друга половина яких містить компонент –laut «звук». Обидві групи слів мають спільну германську основу * hlūdaz *heard, loud.*

Індоєвропейська етимологічна основа *āu-. Етимологічно дуже важко відрізнити індоєвропейську основу *āu- від іншого індоєвропейської основи *awə- *long, wish* «пристрасно бажати, прагнути», однак основа *āu- відіграла не менш важливу роль в утворенні великого пласту лексики на позначення чуттєвого сприйняття у германських, балто-слов'янських, латинській та грецькій мовах. У індоєвропейській прамові основа *āu- вживалася у значенні «слухати, помічати». Від неї утворилася група слів на позначення візуального й аудитивного сприйняття в давньоіндійській мові āvís із значенням «очевидно, перед очима, публічно», у давньогрецькій άιςθομαι «помічати, відчувати», ακούει̯ = ακούςαϯε «слухати», у грецькій αιςθανέςθαι to feel «відчувати», у хетській мові u-uḫ-ḫi «я бачу», a-uš-zi «дивиться», a-ú-ri-iš (< a-ú-wa-ri-iš) «огляд», в авестинській āviš (прикметник) «очевидний, явний, перед очима». У балто-слов'янській групі мов індоєвропейська основа *āu- отримала наступний розвиток:

1. У слов'янських мовах від давньославянського кореня *āv– утворилися давньославянські лексеми *āvītī, *āvē, ūmъ, *ūmḗtī > давньоруські ѩвити «показати, явити», Ѩвитисѧ «показатися, явитися», ѩвѣ «ясно; відкрито» > болгарські *яве* «наяву», *явя́* «показую, говорю», *я́вля* «поява», сербо-хорватські *ја́вити* «об'являти», *наја́ви* «наяву», словенське *jāviti* «доповідати», чешські *jeviti* «показати», *vjev*, *najev* «відкрито, публічно», *jevný* «відкритий», словацькі *javit'* «показати», *jav* «явище», польські *jawić* «відкрити», *na jaw*, *na jawie* «відкрито», *na jawie* «наяву», укр. *яви́ти*, *я́вний*, *я́ва*.

2. У балтійських мовах від давньобалтійського *au- утворилися давньобалтійські *au-mõ̃ (-men-es), *āmõ̃ (-men-es) із значенням *understand, be awake* «розуміти, бути насторожі» > давньолитовські ōvīje «марити наяву», ōvīti-s «бачити себе у сні або видінні» > литовські aumuõ «розум, уява, інтелект», ovyje «наяву», ovyties «привидітися, приснитися».

3. У латинській мові від індоєвропейської основи *āu- взяли початок лексеми audiō, audīre to hear, auscultare, ausculto listen, obedire obey, auscultari listen, audiens audience, auscultator listener та інші.

4. У германських мовах іє. корінь *āu- не має безпосереднього розвитку.

В англійській мові отримали свій розвиток сенсорні лексеми, запозичені в середньоанглійський і ранньоновоанглійський періоди з латинських основ *audiō, -īre, *auscult-, *ausculto- та з грецької *αιςθανές–, від яких в сучасній англійській мові утворилися певні слова на позначення сенсорного сприйняття. А саме:

1. Від латинського audīre походять англійські лексеми:

− *audible* «чутний, виразний» (1529 р.) < середньофранцузьке audible < пізньолатинське audībilis < латинське audīre ;

− *audience* «публіка, глядачі, радіослухачі» (1374 р.) < давньофранцузьке audience < латинське audentia *a hearing, listening* дієприкм. I від audīre;

− *audile* «що володіє доброю слуховою пам'яттю, легко сприйсає на слух» (XIX ст.) < англійське auditory + ile < латинське audīre;

− *audio-* — компонент складних слів, що пердають значення «слуховий, акустичний», напр. *audiotypist* «фономашиністка», *audiograph* «аудіограф»;

− *audit* «аудит, детальна, ретельна перевірка» (1431 р.) < латинське audītus *a hearing* «слух», дієприкм. II від audīre ;

− *audition* «вислуховування, слух, слухання» (1599 р.) < середньофранцузьке audicion < латинське audītiōnem (наз. відм. audītio), дієприкм. II від audīre;

− *auditor* «контролер, ревізор» (1377 р.) < в середньоанглійській утворилося під впливом іменника auditor «слухач» < середньофранцузьке auditeur < латинське audītōrem (наз. відм. audītor) < латинське audītus;

− *auditorium* «аудиторія, глядацька зала» (1727 р.) < латинські audītorium с.р. від audītorius < audītor < audīre;

− *auditory* «слуховий» (близько XIV ст.) < пізньолатинське audītōrius < латинське audīre ;

− *oyez* «слухайте» (1425 р.) < середньофранцузьке oyez < давньофранцузьке oiez < латинське audīatis мн. імперативу від audīre ;

− *obey* «підкорятися, бути слухняним» (1290 р.) < середньоанглійське obeien < давньофранцузьке obeir to listen < латинське oboedīre to listen to: *ob-* to + audīre to hear;

− *subaudition* «припущення, підтекст» < пізньолатинське subaudītiō, subaudītiōn < латинське subaudītus, дієприкм. мин. ч. від sub-+audīre.

2. Від латинських основ *auscult-, *ausculto- утворилися англійські *auscultate, auscultation, auscultatory, auscultoscope*.

3. Від грецької основи *αιςθανές походять сучасні англійські *aesthacyte, aesthete, aesthetic,*

aesthetics, anesthekinesia, anesthesia, anesthesin, anesthetic, anesthesiology, anesthetist, anesthetize.

Висновки. Таким чином, встановлено, що індоєвропейські основи *(s)keu̯[e]- та *kleu- надзвичайно продуктивні для розвитку великого пласту лексем і, зокрема, на позначення чуттєвого сприйняття слухом у германській групі мов і не лише. В англійській мові вони є основою семантичного утворення як пласту слів на позначення аудитивного сприйняття: *(s)keu̯[e] – продукує ядерні лексеми лексико-семантичного поля сприйняття на слух to hear, to hearken, так і інших лексем, що продукуються від основи *kleu- зі значеннями cli-ent «слухняний, підлеглий», glory «слава», slave «раб», leer «щока», loud «звук», «гучний, голосний». У всіх цих сучасних англійських словах історично збереглася одна приголосна буква l – від індоєвропейської основи *kleu-. Індоєвропейська основа *āu- є основою утворення лексем із значенням «явище, наяву» в слов'янських мовах, «уява, наяву» в балтійських мовах, лексем на позначення чуттєвого сприйняття в грецькій і латинській мовах, також групи слів на позначення аудитивних медичних термінів в англійській мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брагина А. А. Диахрония в синхронии — как процесс развития языка. *Русский язык: исторические судьбы и современность* : сборник тезисов по материалам I Междунар. конгресса исследователей русского языка, г. Москва, 13–16 марта 2001 г. / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Рос. академия наук и др. Москва : МГУ, 2001. С. 8–9.
2. Буніятова І. Р. Основні підходи до вивчення складного речення в синхронії та діахронії. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Серія «Філологія. Педагогіка. Психологія»*. Київ : КНЛУ, 2002. Вип. 6. С. 360–369.
3. Головацька Н. Г. Джерела походження сенсорних дієслів на позначення візуального сприйняття. *Науковий вісник Міжнародного Гуманітарного університету. Серія «Філологія»* : збірник наукових праць. Одеса : МГУ, 2019. Вип. 42. Том 2. С. 35–40.
4. Дмитриева О. И. Диахронический анализ глаголов производящей базы внутриглагольного префиксального словопроизводства. *Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н. И. Вавилова*. 2005. № 3. С. 84–89.
5. Зализняк А. А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии : проект «Каталога семантических переходов». *Вопросы языкознания*. 2001. № 2. С. 13–25.
6. Andersen Henning. Synchrony, Diachrony and Evolution. *Competing Models of Linguistic Change*. 2006. P. 59–90.
7. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary / ed. and enlarged by T. Northcote, M. A. Toller. Oxford : At the Clarendon Press, MDCCCLXXXII; London : Henry Frowde OUP Warehouse, 1883. 1302 p.
8. Kluge F. English Etymology : A Selected Glossary serving as an Introduction to the History of the English Language. Strassburg : Karl J. Trübner, 1898. 234 p.
9. Mueller Ed. Etymologisches Woerterbuch der Englischen Sprache. Coethen : Druck und Verlag von Paul Schettler, 1865. 572 p.

REFERENCES

1. Brahina A. A. Diachronia v sinchronii – kak process razvitia yazika. [Diachrony an Synchrony – as the processes of language development]. Russian language: historical destinies and the present. Collected articles of the 1st International Congress of researchers of the Russian language, March, 13–16, 2001. Moscow state university named after M. V. Lomonosov, Rus. Academy of sciences and other. M.:MSU, 2001. pp. 8–9. [in Russian].
2. Buniiatova I. R. Osnovni pidhody do vyvchennia skladnoho rechennia v synchronii ta diachronii. [Basic approaches to the study of the complex sentence in diachrony and synchrony] Ser. Philology. Pedagogy. Psychology. Scientific Herald of the department of UNESCO. KNLU, 2002. Ed. 6. pp. 360–369. [in Ukrainian].
3. Holovatska N. H. Dzherela pohodzhennia sensornyh diyesliv na poznachennia vizualnoho spryyniattia. [Sources of origin of the English sensorial verbs of visual perception]. Scientific Herald of the International Humanitarian University. Series: Philology. Collection of scientific works. Odesa: IHU, 2019. Ed. 42, vol. 2. pp. 35–40. [in Ukrainian].
4. Dmitriyeva O. I. Diachronicheskiy analiz glagolov proizvodiashchey bazy vnutriglagol'nogo prefiksal'nogo slovoproizvodstva. [Diachronic analysis of verbs of the generating base of the inner-verbal prefix word formation]. Herald of the Saratov state agro-university after N. I. Vavilova. 2005. № 3. pp. 84–89. [in Russian].
5. Zalizniak A. A. Semnticheskaia derivatsiya v sinchronii i diachronii: proekt "Kataloga semanticheskih perehodov". [Sematic derivation in diachrony and synchrony: a project of the "Catalogue of semantic shifts"]. Questions of Linguistics. 2001. №2. pp. 13–25. [in Russian].
6. Andersen Henning Synchrony, Diachrony, and Evolution. Competing Models of Linguistic Change. 2006. pp. 59–90.
7. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary. Ed. and enlarged by T. Northcote, M. A. Toller. Oxford: At the Clarendon Press, MDCCCLXXXII. London: Henry Frowde OUP Warehouse, 1883. 1302 p.
8. Kluge F. English Etymology: A Selected Glossary serving as an Introduction to the History of the English Language. Strassburg : Karl J. Trübner, 1898. 234 p.
9. Mueller Ed. Etymologisches Woerterbuch der Englischen Sprache. Coethen: Druck und Verlag von Paul Schettler, 1865. 572 p.

УДК 821.161.2-32:808.1В.Стефаник
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209288

Наталія ГОЛОД,
orcid.org/0000-0002-3475-4164
старший викладач кафедри мовознавства
Івано-Франківського національного медичного університету
(Івано-Франківськ, Україна) lukachovych69@ukr.net

КОНГРУЕНТНІСТЬ ДРАМАТУРГІЙНОСТІ Й ЕКСПРЕСІОНІСТИЧНОСТІ У МАЛІЙ ПРОЗІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Статтю присвячено вивченню феномену конгруентності категорій драматургійності й експресіоністичності в малій прозі Василя Стефаника. Проблема кореляції між зазначеними жанрово-стилістичними категоріями охоплює широке коло питань, пов'язаних з індивідуальними особливостями творчого методу Василя Стефаника. Відтак, метою дослідження є розкриття «секретів» авторської майстерності письменника у двовимірній системі координат літературної генерики й стилістики. Результати дослідження засвідчують безперечну сумісність поетикальних і жанровотворчих засобів – експресіонізму й драматургійності. У статті звернено увагу на стефаникове вміння кількома штрихами описати яскраву емоцію, передати експресію, звівши авторську нарацію до мінімуму. Короткі коментарі письменника нагадують ремарки в драматургійному тексті, однак у поєднанні з експресіоністичним лаконізмом вони акумулюють високий заряд драматичної напруги. Особливо плідно Стефаникові вдається посилити поетикальний потенціал експресіонізму жанровими потужностями драматургійності у творах на мілітарну тематику. На відміну від власне натуралістичного тяжіння до описовості задля наукового емпіричного вивчення, елементи натуралізму у Василя Стефаника покликані сприяти нарощуванню експресії, підсиленню драматичної напруги, створенню візуально сприйнятливого, хоч нерідко емоційно відразливого, епатажного образу. Підвищеної експресивності й драматичного ефекту письменник часто досягав, поєднуючи контрастність кольорів з естетикою потворного й драстичними описами кривавих сцен. Невіддільним складником і художнім засобом утілення театральності, сценічності й драматичності в конгруентній єдності з експресивністю є система вербальних і невербальних засобів мовлення стефаникових персонажів. Про геніальність Василя Стефаника як «абсолютного майстра форми» свідчить уміння відчути конгруентний зв'язок між відповідними жанровими, поетикальними й стилістичними елементами й максимально мобілізувати їхні «потужності» для створення гармонійної цілісності на якісно вищому рівні художнього узагальнення.

Ключові слова: *поетика, стилістика, жанр, новелістика, драматургія, експресіонізм, драматичний ефект.*

Natalia GOLOD,
orcid.org/0000-0002-3475-4164
Senior Lecturer of the Linguistics Department
of the Ivano-Frankivsk National Medical University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) lukachovych69@ukr.net

CONGRUENCE OF DRAMATURGY AND EXPRESSIONISM IN THE SHORT PROSE OF VASILY STEFANIK

The article is dedicated to the study of a congruence phenomenon of the categories of dramaturgy and expressionism in a small prose by Vasyl Stefanyk. The problem of correlation between the mentioned genre and stylistic categories fits into a wider circle of questions, connected to the individual peculiarities of the Vasylk Stefanyk's artistic method. So the purpose of the research is a disclosure of the "secrets" of the author's mastery in a two-dimensional coordinates system of the literary generics and stylistics. The results of the research confirm the undoubted compatibility of the poetics means of expressionism and those creating genre – the dramaturgical ones. In the article, Stefanyk's ability to describe a bright emotion with a few strokes is highlighted, minimizing the author's narrative. Brief commentary of the writer resemble the remarks in a dramaturgical text, however being combined with the expressionistic laconicism they accumulate high load of the dramatic suspense. Stefanyk manages especially fruitfully to enhance the poetical potential of expressionism with the genre power of dramaturgy in the works associated with the military themes. As opposed to naturalistic inclination to descriptiveness for the sake of scientific empiric study, the elements of naturalism in Vasyl Stefanyk's works are called to facilitate the expression, enhance the dramatic suspense, creation of visually comprehensible, yet often emotionally odious, outrageous image. The writer often reached the enhanced expressionism and dramatic effect combining the contrast of colors between with the aesthetics of ugly and drastic descriptions of bloody scenes. The indefeasible component and artistic means to embody the theatrical scene and dramaticism in the congruent unity with the expressive is the system of verbal and non-verbal means of communication of Stefanyk's characters. One thing that manifests Stefanyk being the "absolute master of form" is the ability to feel the congruent connection between the corresponding genres, poetical and stylistic elements and to mobilize their power to the maximum in order to create harmonic unity on the higher level of artistic generalization.

Key words: *poetics, stylistics, genre, short stories studies, dramaturgy, expressionism, dramatic effect.*

Постановка проблеми. Проблема конгруентності категорій драматургійності й експресіоністичності лише на перший погляд може здатися малозначущою в літературознавчому дискурсі. Адже позірно складається враження, що формальними театрально-сценічними засобами з їхнім тяжінням до візуальної конкретики важко передати ірраціональний зміст абстрактних, деформованих, безпредметних тем, ідей, мотивів та образів експресіоністичного мистецтва. Однак при глибшому вникненні в проблему ці сумніви легко спростовуються самою історією розвитку світової та національної драматургії.

Аналіз досліджень. Наведемо авторитетну думку С. Хороба, який стверджує, що «експресіонізм – повною мірою властивість української новітньої драми», й «саме 20-і й 30-і роки її розвитку чи не найбагатші в історії національної драматургії та театру» (Хороб, 1999: 130). Проблеми Стефаникової причетності до експресіонізму неодноразово торкалися українські й зарубіжні дослідники творчості покутянина (Л. Луців, В. Лесин, Ф. Погребенник, Р. Піхманець, Н. Мафтин та інші). Однак найаргументованіший аналіз цієї теми міститься в праці О. Черненко, яка так і називається – «Експресіонізм у творчості Василя Стефаника» (Черненко, 1989). Ґрунтовних праць щодо впливу драматургійності на творчість В. Стефаника значно менше. Окрім згадуваних вже праць С. Хороба, цієї теми торкалися також І. Денисюк, Н. Малютіна, О. Казанова. Щодо проблеми конгруентності вказаних вище рис творчого методу письменника, то ця тема досі ще не досліджена.

Тож **метою статті,** власне, і є пошук відповіді на питання, наскільки стефаникове вміння експресивно виразити художній задум корелюється з його вмінням віднайти оптимальну жанрову форму (навіть якщо для цього доводиться йти на порушення міжродового кордону), аби таким чином підсилити жанрові можливості новели й поетикальну силу впливу на читача експресіонізму.

Виклад основного матеріалу. Хибне враження про несумісність театрального мистецтва й експресіонізму спростувала художня практика геніальних постановок Леся Курбаса в театрі «Березіль». Тож, коли йдеться про такий синтетичний вид мистецтва, як література, й навіть не про драматургію, а про елементи драматургійності в епічному роді, не повинно насправді бути жодних застережень щодо сумісності, й навіть резонансності поетикальних засобів експресіонізму й жанровотворчих – драматургійності. Адже емоційна напруга експресіонізму, підсилена новелістичною надривністю пуанта й драматургійною спрямованістю до зображення дії «тут і зараз», навіюванням читачеві ефекту присутності, дозволяє автору досягнути неабиякої концентрації чуття, такої бажаної як для експресіонізму, так і для драматургійності.

На стефаникове вміння кількома штрихами, сказати б, скупими засобами, описати яскраву емоцію, передати експресію неодноразово звертали увагу дослідники. О. Черненко цілком аргументовано вкладає це вміння в притаманну експресіоністам манеру письма: «У Стефаника сам біль, страх, помста, докори сумління, заздрість, гнів і так далі говорять до нас зі сторінок оповідань своїми зматеріалізованими образами. Як на малюнках Ван Ґоґа або Е. Мунка, обличчя людей без індивідуальних рис, часто тільки у формі білої овальної плями, – так і у творах Стефаника нема докладної характеристики зовнішнього вигляду героїв» (Черненко, 1989: 137).

У «Камінному хресті» авторську нарацію зведено до мінімуму. Короткі коментарі письменника нагадують ремарки в драматургічному тексті, однак у поєднанні з зазначеним вище експресіоністичним лаконізмом вони акумулюють високий заряд драматичної напруги. Ось як передає письменник експресію образу Івана Дідуха, який прощається з селом і людьми, що прийшли його провести на довгу дорогу до еміграції: «Стояв перед гостями, тримав порцію горівки у правій руці і, видко, каменів, бо слова не годен був заговорити» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 64); «Не договорював і не пив до нікого, лиш тупо глядів навперед себе і хитав головою, як би молитву говорив і на кожде єї слово головою потакував» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 64); «Отак Іван дивився на людий, як той камінь на воду. Потряс сивим волоссєм, як гривою кованою з ниток сталевих <…>» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 65); «Іван задумався. На його тварі малювався якийсь встид» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 68); «Очі замиготіли великим жалем, а лице задрожало, як чорна рілля під сонцем дрожить» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 68); «Одна сльоза котилася по лиці, як перла по скалі» [Стефаник, 1949–1954: т. 1, 69].

Новела «Камінний хрест» за нараційним характером і жанрово-композиційними особливостями нагадує монодраму, бо, незважаючи на велику начебто кількість персонажів, усі вони виконують роль людського тла, на якому відбувається дія. І хоч головний герой начебто спілкується із багатьма присутніми на проводах, однак це спілкування відбувається у формі монологу, чи,

радше, одностороннього діалогу. На авансцені ж постійно перебуває лише один персонаж – Іван Дідух – як живий символ болю і туги за ще не покинутим, але вже втраченим рідним, сказати б, пекельним, раєм.

Особливо плідно Стефаникові вдається посилити поетикальний потенціал експресіонізму жанровими потужностями драматургійності у творах на мілітарну тематику. Власне, первісно експресіонізм і зародився в літературі як антимілітарна реакція митців на жахіття Першої світової війни. Дослідники звертають увагу на те, що, «створюючи художню картину світу», Стефаник виявляв «її глибинні властивості – абсурдність, жорстокість, що є ворожими людині. Власне таким є воєнне лихоліття» (Хрущ, Слоньовська, 1996: 95). Зокрема, про новели на стрілецьку тематику О. Слоньовська й О. Хрущ зазначають: «Кожна новела наче волає: справа програна, ми лягли під ноги завойовникам, незважаючи на відчайдушний опір і дуже дорогу ціну крові. Але цей крик не є агонією вмираючих. Цей крик – волання у безвість майбутнього, волання до тих, хто мусить знати про поразку до найменших подробиць і, знаючи, починати нову боротьбу» (Хрущ, Слоньовська, 1996: 96).

Це волання стефаникових персонажів, яке, на жаль, як і «крик» Е. Мунка, не здатні почути сучасники, зумовлене не тільки відповідними культурно-історичними обставинами, але й певною філософською концепцією: «Страх, який переживає протагоніст Стефаника, перегукується зі страхом людини, що його зображував не раз Е. Мунк на своїх літографіях і дереворитах «Крик». Таким метафізичним жахом займався К'єркегор у філософських розвідках, чиї твори читав також Стефаник», – зазначає О. Черненко (Черненко, 1989: 127). Інші дослідники теж виявляють збіги між стефаниковою творчістю й живописом норвезького художника. Зокрема, у тому, що «печаттю фаталізму позначені в новелах Василя Стефаника і портретні деталі, натуралістично гіперболізовані, виконані <…> у тій же манері, що її в живописі репрезентувала картина Е. Мунка «Крик»» (Мафтин та ін., 1996: 69).

Схоже, idea fix експресіоністичного малярства – намалювати крик – теж захопила українського письменника. Причому зробити це літературно-мистецькими засобами виявилося навіть легше, ніж засобами питомо малярськими. Ціла «фонотека» експресивно насичених звукових образів крику і лементу підвищує драматичну напругу в низці творів письменника на мілітарну тематику. Це роздратований крик батька («забирайся мені з цим байстрюком») у новелі «Пістунка» і несправжнє голосіння у цьому ж творі дітей під час гри в похорон («Дівчата голосять по звичаю жінок, вигін заливається похоронним співом» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 202)), що нагадує репетицію можливої у майбутньому реальної процесії, адже чоловік вимагає у дружини будь-яким способом позбутися «нагуляного» гусарського байстрюка. І хоч, на перший погляд, це ігрове дитяче голосіння здається пародійним і навіть дещо кумедним, все ж уміння Стефаника навіяти читачеві драматургійний ефект присутності серед дійових осіб, примушує реципієнта відчути глибину драматичного конфлікту і навіть контекстуальний трагізм ситуації, коли тоненькі дитячі голоси волають до нашого слуху і сприйняття голосніше, ніж єрихонські труби. Це вічний крик у новелі «Сини» Максима, який «галасував, лютився, а люди з сусідніх нив говорили до себе:

–Старий пес, все лютий, але молоді коні ще міцно тримає; богатир із-замолоду добре годований, та втратив обох синів і від тогди все кричит і на поли, і в селі» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 203).

І навіть коли старий Максим замовкає, то тиша «кричить» до нас ще більш промовисто, ніж досі звучали слова: «До самого вечора Максим водив коні по ниві та не кричав уже, геть замовк. Діти, що вівці гнали; люди, що плугами попри нього дзвонили, з ляку не поздоровляли його. Замазаний грязюкою, обдертий, кривий, він неначе западався в землю» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 207). Експресивності образу самотнього старого додає театральний прийом контрастного звучання підвищених тонів крику і повної тиші.

Усі розрізнені крики окремих дійових осіб Стефаникової «мужицької людської комедії», чи то пак «воєнної людської трагедії», зливаються в єдиний хоровий лемент усієї України в новелі «Марія», «бо вона, тая Україна, плаче й голосить за своїми дітьми; хоче, щоби були всі вкупі», і «те голосіння вплакується в небо; його покров морщиться і роздирається, а пісня стає у бога коло порога і заносить скаргу <…>» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 198).

Саме в експресіоністській світоглядно-філософській і поетикальній системі координат пропонує розглядати глорифікацію болю і страждання у творчості В. Стефаника О. Черненко, вписуючи цю індивідуально-авторську рису в загальноєвропейський контекст: «Подібно висловлювалися інші експресіоністи з переконанням, що, хоч життя є повне страждання та жаху, воно і навіть заради цього є гарне. Глорифікація страждання дійшла у творчості деяких німецьких

експресіоністів до такого екстрему, що в одному зі своїх віршів Йоганнес Бехер (Johannes R. Becher, 1891–1958 роки життя) називає біль святим і нареченою людини, бо він породжує чин та запалює стримані сили й одружує нас зі смертю <…>» Таким чином, на переконання дослідниці, «страждання виконує ще іншу функцію, бо воно завершується у смерті», тоді як «сама ж смерть не є кінцем людського життя»: «Вона є конечною передумовою для переходу в нове життя. Як Фенікс відроджується вічно зі свого власного попелу, так само існування людини на землі мусить бути знищене дощенту, щоб перетворитися в нове, краще життя» (Черненко, 1989: 152).

Справді, усвідомлення приреченості земного життя людини на біль, терпіння й у фіналі цієї життєвої «п'єси» на смерть як на звільнення від страждань не призводить письменника до песимізму, відчаю чи мізантропії, а радше навіює настрій умиротвореної меланхолії. Стефаник розуміє, що за законами теодицеї добра у світі стільки ж, як і зла, що його потрібно тільки навчитись розпізнавати, так само, як віднаходити ідеалізм на дні душі селянина і що навіть те, що видається абсолютним злом – смерть – теж урівноважується вітаїстичним духом. Таке ставлення до концепту смерті, на переконання дослідників, також читається в ідейно-естетичній системі координат експресіонізму: «Частою прикметою експресіоністичного зображення була «віталізація смерти», себто зображення смерти, що постійно перетворюється на життя. Таким чином смерть для експресіоністів є частиною життя, його незмінно-природним явищем і раз у раз новим початком вічного становлення» (Черненко, 1989: 149).

Пошук «голої душі» чи, за Винниченком, «чесності з собою» («пошук за «правдою в собі» це теж одна з тез експресіоністичного світогляду» (Черненко, 1989: 40)) вимагав від митця об'єктивізму й особистої незаангажованості, нейтральності, навіть відстороненості від описуваних подій. І в цьому аспекті натуралістична техніка фактографічної фіксації documents humains, як і увага натуралістів до естетики потворного, демократична спрямованість напряму, його запрограмованість на епатаж, неодноразово ставали в пригоді В. Стефанику. Щоправда, на відміну від власне натуралістичного тяжіння до описовості задля наукового емпіричного вивчення («науковий реалізм» Івана Франка), натуралістична техніка у Василя Стефаника покликана сприяти нарощуванню експресії, підсиленню драматичної напруги, створенню візуально сприйнятливого й емоційно відразливого образу, здатного своєю епатажністю і драстичністю подолати всі обгортки «закутаної душі» найбільш байдужого до чужого болю читача. У цьому аспекті слушною видається думка О. Черненко, що «не краса, експресія – сила духового виразу, стала характеристичною властивістю естетики експресіонізму» (Черненко, 1989: 16). Бо тільки повна бездушність може втримати від емоційної реакції реципієнта, що спостерігає сцену «діточої пригоди» в однойменній епічній монодрамі письменника, у якій діти їдять замащений кров'ю присмертної матері хліб:

– Е, то не куля тебе вбила, то хліб замочивси в крові, в мамині пазусі. А то погана дівка, все їст, як свиня, о, замазала лице і руки кров'ю… Як я тебе рано буду провадити в село таку закровавлену? Але чикай, я буду йти попри потік з тобов та обмию тебе в такі студені воді, то меш ревіти не своїми голосами, а я ще й наб'ю (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 201).

Щодо можливості абсорбції такого важливого складника доктрини натуралізму, як поетика потворного, ідейно-естетичною доктриною експресіонізму О. Черненко слушно зазначає: Експресіонізм викликав ще більшу революцію понять естетизму в мистецтві та в літературі. Бридота має в експресіонізмі не тільки, як в імпресіонізмі, рівно рядні права з красою, але, щобільше, вона поставлена в конечному, постійному, полярному напруженні з красою. Всі експресіоністи бачать справжню земну реальність роздвоєною на два суперечні полюси, конечні для смислового сприймання дійсности. Без темряви світло було б невидимим, а без зла і бридоти людина не могла б відчувати добра і краси» (Черненко, 1989: 178–179). Тож літературознавиця переконана: «Бридота тріумфувала в естетичному, етичному та вітальному сенсі, – включно з описами огидних агоній, тління і смерти, – як найсильніший творчий засіб для експресії внутрішніх почувань і сутности явищ <…>» (Черненко, 1989: 179).

Про зумисну деформацію дійсності у творчості, як один з улюблених експресіоністських художніх прийомів В. Стефаника пише Р. Піхманець. Щодо особливостей деяких художніх структур у творах письменника він переконаний: «Вони дещо тратять у зовнішній правдоподібності, та ніскільки – у художній правді. Особливо якщо зважити на експресіоністичні принципи творчого освоєння дійсності новеліста. Експресіонізм, як відомо, свідомо вдається до деформації життєвої правди задля осягнення вищих сутностей і досягнення певних естетичних вражень та ефектів» (Піхманець, 1996: 9).

О. Черненко навіть дає чітку дефініцію цього прийому на конкретному прикладі зі стефаникової

творчості. Про образ хати в «Камінному хресті», котра заридала, «як би хмара плачу, що нависла над селом, прірвалася, як би горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач» (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 71), літературознавиця зазначає: «Дослідники експресіонізму називають цю методу творчості «дереалізацією», себто нищенням зовнішнього вигляду реальних речей і явищ, щоб вони у зміненій формі знову стали приступними нашому емпіричному та смисловому сприйманню <…> Таким чином експресіоністи досягали понад часової та понад просторової єдності, поєднання об'єкта з суб'єктом» (Черненко, 1989: 185).

Наскільки до цієї «методи творчості» письменник тяжів свідчить зокрема той факт, що він вдавався до неї не лише в художній творчості, але і в епістолярії. Пояснюючи в одному з листів до В. Морачевського (25 лютого 1896 р., Краків) причини своєї любові й відданості мужицтву, В. Стефаник пише: «Я почув у собі силу велику і пішов шукати великана. І найшов. Але спить він, спить, все спить. Не хоче кинути ні рукою, ні ногою. Не хоче встати сила народна, не хоче затопити сіл і міст і піль! А я втопився в тій силі і часом руки мені ув'ївають, часом плачу, що великан спить. Я би хотів, аби пробудився, аби рукою махнув і розбив усілякі програми і катехизми і розбігся по полях» (Стефаник, 1949–1954: т. 3, 55).

Доволі часто безпредметність форм, деформація дійсності, абстрактність образів, динамізм і драматичність композиції реалізуються у творчості експресіоністів завдяки несподіваному застосуванню особливої кольористичної гами, у якій чисті, нерозбавлені кольори своїм драстичним контрастним поєднанням підкреслюють значущість і символічність один одного. Гра кольорів, світла й тіні підсилює візуальність описуваних подій. Щодо художньої майстерності Стефаника-кольориста науковці підкреслюють: «Дуже часто у творчості Стефаника, так само, як в експресіоністичному малярстві, колір стає самостійним висловом експресії. Те саме можна спостерігати в поезіях Ґеорґа Тракля, де вставлений, особливо визначений колір поступово визволяється від предметів і досягає своєї самостійної значущості» (Черненко, 1989: 218).

Похмура кольористика допомагає письменнику створити відповідний настрій, налаштувати читача на трагедійне сприйняття тексту навіть у його епістолярії, як-от у листі до В. Морачевського (травень 1897 р.): «Шумить коло голови моєї рій чорних мотилів, шумить у безконечну мелодію і закриває сине небо, ясне сонце, очи затемнює. Чорна хмара настала, і я рвуся, пручаюся і, відай, утопюся в чорних хмарах» (Стефаник, 1949–1954: т. 3, 103); або до О. Гаморак (червень 1897 р.): «Отже в самотности приходя до голови усякі гадки. І хочеся їх виговорити, бо не дають спокою, і чим більше їх тримати під ключем зубів, то тим більше вони чорніють і стають гірші <…>» (Стефаник, 1949–1954: т. 3, 110).

Щодо художньої творчості, то, цілком у дусі графічного мінімалізму експресіоністського малярства, Стефаник, наприклад, описує безрадісну буденщину селянського життя. За В. Лесиним, «Стефаник обмежувався небагатьма кольорами, які відтіняли сірість життя бідноти» (Лесин, 1981: 122).

Характерним у цьому аспекті є опис присілчанського похорону в чернетці твору «Присілок»: «От сунеся такий присілчаньский похорон. Коні по черева в болоті, дяк ледви бриньчить під носом, ґудзувата, мало що обстругана трунва лежить на плечах чотирьох мужиків, і здається, що туй, туй і впаде в болото і забулькотить за нею, обдерті кревні і знайомі йдуть боками, дощик січе в очи, зісхле бадилє мокре, пожовкле тягнеся за ногами. А понад ними, тими бідними людьми, тими злодіями і понад змоклими нивами і обскубаними межами повівають дві хоругви і ніби окервавлюють собою смутну, непевну дорогу. Вони подерті, полиняні, з куснями святих служать віддавна присілкові, бо господар з села їх не схоче» (Стефаник, 1949–1954: т. 2, 127). Або: «А сам присілок виглядає, якби в болото понакидав великих якихось птахів і вони там поздихали і на них пір'є облазить. А як сонце загріє, то ті трупи ховаються в буйну, мочарувату зелень і пропадають з ока поважному сільському господареви» (Стефаник, 1949–1954: т. 2, 128). Як бачимо, в епізоді вжито три слова на позначення кольороназв: «пожовкле», «червоні», «зелень». І жодного разу не вжито слово «сірий», «чорний» чи «темний», одначе контекстуально після прочитання уривка складається асоціативне враження сірості й темряви як символу приреченості героїв твору на безрадісне життя у майбутньому.

Невіддільним складником і художнім засобом утілення театральності, сценічності й драматичності у конгруентній єдності з експресивністю є система вербальних і невербальних засобів мовлення персонажів. Те, що «Стефаник, як і більшість письменників-експресіоністів, використовує «мову» жестів і міміки» (Мафтин та ін., 1996: 72), що він часто вдається до різноманітних повторів, інверсії, парадокса (Мафтин та ін., 1996: 73), до нагромадження і хаотичності думок – прийому, близького до «потоку свідомості», що використовує «відповідні лексично-стилістичні засоби:

діалектизми, демінутиви («лакітки», «днинка»), елементи кодованої мови, пейоратив, тобто слово із суфіксом, що надає йому образливого змісту («танцига»)», що в синтаксисі для нього характерна «гемінація, тобто повтор ключових слів циклічного характеру, еліпсис, оклик, риторичне запитання», – все це сприяє високій експресивності вислову й одночасно є «яскравою ознакою експресіоністичного стилю» (Мафтин та ін., 1996: 74).

Усі зазначені прийоми й засоби художнього зображення покликані були створити у читача враження присутності «тут і зараз» при реальній розмові не опереткових селян, одягнутих у святкове вбрання і з мовою «у стилі святого Томи Аквінського», а реальних, вихоплених із життя, візуально сприйнятливих, «мужиків» із плоті й крові, що виходять зі своїм несфальшованим словом у моменти найбільшої драматичної напруги їхнього життя на авансцену стефаникових творів. Знамените тяжіння до діалектної говірки теж покликане реалізовувати цю правду життя навіть на рівні мовлення персонажів і аж ніяк не зумовлене стефаниковим незнанням мовно-літературної норми. Як зазначає В. Ґрещук, «мова епістолярної спадщини В. Стефаника з усією очевидністю свідчить про те, що він володів тогочасною українською літературною мовою, витвореною на базі говірок південно-західного наріччя, норми якої відбиті в граматиках О. Огоновського, С. Смаль-Стоцького, В. Сімовича та ін.» (Грещук, 1996: 168). Подібної думки дотримувався і такий авторитетний мовознавець, як І. Ковалик: «У лінгвальній свідомості В. Стефаника співіснували дві посестри української мовної системи, з яких одна являла собою територіально-діалектну систему на всіх мовних рівнях говірки його рідного села Русова, а друга – тодішня літературна мова, яку він засвоїв пізніше з книжок і з тодішнього літературного оточення» (Ковалик, 1972: 98–99).

Слід зауважити, що й діалектизми, й всі перелічені вище прийоми й засоби художнього зображення автор майстерно використовував не тільки щоби акумулювати експресію і створити драматичний або трагічний ефект. Не менш ефективно комплекс зазначених вище мовних і мовленнєвих елементів «працював» і на створення комедійного контексту. Ось характерний у цьому аспекті уривок діалогу дійових осіб із новели «Побожна»:

– Аді, насадився, та й льигає, як колода, ану-ко, ци він вікаже де носа? Гниє отак кождого свьитата й неділі.

– Чьо ти собі гудза зо мнов шукаєш? Як я тобі зав'єжу гудз, то ти єго не розв'єжиш, я тобі дам гудза!

– Я би тебе шонеділі живого кусала.

– Коби то свиня мала роги…

– Стоїть у церькві, як баран недорізаний. Інші газди як газди; а він такий зателепаний, як колєра. Мені аж лице лупаєси за такого газду (Стефаник, 1949–1954: т. 1, 33).

Висновки. Отже, Василь Стефаник майстерно володів експресіоністичною технікою письма й демонстрував справжню винахідливість у пошуку оптимальних жанрових форм (нерідко гібридних) для найефективнішого втілення власних художніх задумів, але порізно ці важливі складники його індивідуальної авторської майстерності свідчили б про хорошу школу письменника чи навіть про його обдарованість. Про геніальність Василя Стефаника, цього «абсолютного майстра форми», свідчить уміння відчути конгруентний зв'язок між відповідними жанровими, поетикальними й стилістичними елементами й максимально мобілізувати їхні «потужності» для створення гармонійної цілісності на якісно вищому рівні художнього узагальнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ґрещук В. Листування в лінгвістичному аспекті. *Василь Стефаник – художник слова* / Прикарпатський ун-т. Івано-Франківськ : Плай, 1996. С. 165–176.
2. Ковалик І. Наукові основи побудови Словника мови художніх творів Василя Стефаника. *Художнє слово Василя Стефаника* : матеріали для Словопокажчика до новел В. Стефаника / І. Ковалик , І. Ощипко. Львів, 1972. С. 98–99.
3. Лесин В. Василь Стефаник. Життя і творчість. Київ : Дніпро, 1981. 150с.
4. Мафтин Н., Піхманець Р., Луцак С., Тишківська Н. Жанрово-стильова неповторність. *Василь Стефаник – художник слова* / Прикарпатський ун-т. Івано-Франківськ : Плай, 1996. С. 65–80.
5. Піхманець Р. Архетипи: образ долі. *Василь Стефаник – художник слова* / Прикарпатський ун-т. Івано-Франківськ : Плай, 1996. С. 7–19.
6. Процюк С., Московкіна І. Герой у межових ситуаціях. *Василь Стефаник – художник слова* / Прикарпатський ун-т. Івано-Франківськ : Плай, 1996. С. 127–139.
7. Стефаник В. Повне зібрання творів : в 3 т. Київ, 1949–1954.
8. Хороб С. Українська драматургія: крізь виміри часу : збірник статей. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1999. 200 с.
9. Хрущ О., Слоньовська О. Психологізм як засіб характеротворення. *Василь Стефаник – художник слова* / Прикарпатський ун-т. Івано-Франківськ : Плай, 1996. С. 91–100.
10. Черненко О. Експресіонізм у творчості Василя Стефаника. Едмонтон : «Сучасність», 1989. 280 с.

REFERENCES

1. Greshchuk V. Lystuvannia v linhvistychnomu aspekti. Vasyl Stefanyk – khudozhnyk slova [Correspondence in the linguistic aspect. Vasyl Stefanyk – artist of the word]. Precarpathian University; Ivano-Frankivsk: Plai, 1996. pp. 165–176. [in Ukrainian].
2. Kovalyk I. Naukovi osnovy pobudovy Slovnyka movy khudozhnikh tvoriv Vasylia Stefanyka [Scientific bases of construction of the Dictionary of language of Vasyl Stefanyk's works of art]. Kovalik I., Oshchipko Y. Artistic word of Vasyl Stefanyk: Materials for the Word Index to V. Stefanyk's short stories. Lviv, 1972. pp. 98–99. [in Ukrainian].
3. Lesyn V. Vasyl Stefanyk. Zhyttia i tvorchist. [Vasyl Stefanyk. Life and work]. K: Dnipro, 1981. 150 p. [in Ukrainian].
4. Maftyn N., Pikhmanets R., Lutsak S., Tyshkivska N. Zhanrovo-stylova nepovtornist. Vasyl Stefanyk – khudozhnyk slova. [Genre and style uniqueness. Vasyl Stefanyk – artist of the word]. Precarpathian University; Ivano-Frankivsk: Play, 1996. pp. 65–80. [in Ukrainian].
5. Pikhmanets R. Arkhetypy: obraz doli. Vasyl Stefanyk – khudozhnyk slova. [Archetypes: the image of destiny. Vasyl Stefanyk – artist of the word. Precarpathian University; Ivano-Frankivsk: Plai, 1996. pp. 7–19. [in Ukrainian].
6. Protsiuk S., Moskovkina I. Heroi u mezhovykh sytuatsiiakh. Vasyl Stefanyk – khudozhnyk slova. [Hero in borderline situations. Vasyl Stefanyk – artist of the word]. Precarpathian University; Ivano-Frankivsk: Play, 1996. pp. 127–139. [in Ukrainian].
7. Stefanyk V. Povne zibrannia tvoriv: V 3 t. [Complete collection of works: 3 V]. K., 1949 – 1954. [in Ukrainian].
8. Khorob S. Ukrainska dramaturhiia: kriz vymiry chasu. [Ukrainian drama: through the dimensions of time]. Zb. statei. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV, 1999. 200 p. [in Ukrainian].
9. Khrushch O., Slonovska O. Psykholohizm yak zasib kharakterotvorennia. Vasyl Stefanyk – khudozhnyk slova. [Psychologism as a means of characterization. Vasyl Stefanyk – artist of the word]. Precarpathian University; Ivano-Frankivsk: Plai, 1996. pp. 91–100. [in Ukrainian].
10. Chernenko O. Ekspresionizm u tvorchosti Vasylia Stefanyka. [Expressionism in the works of Vasyl Stefanyk]. Edmonton: «Suchasnist», 1989. 280 p.

УДК 811.161.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209290

Ірина ГОЛЬТЕР,
orcid.org/0000-0002-1047-5654
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри перекладу
Дніпровського державного технічного університету
(Кам'янське, Дніпропетровська область, Україна) rinulia@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ СИНТАКСИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВИ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ Г. ЧУБАЧ (НА МАТЕРІАЛІ КНИЖКИ ПОЕЗІЙ «ХУСТКА ТЕРНОВА»)

Стаття присвячена проблемам вивчення особливостей синтаксичної організації мови поетичних творів сучасної української поетеси Ганни Чубач. Мета дослідження – виявити й охарактеризувати специфіку синтаксису художньої мови поетичної книжки «Хустка тернова», встановити конкретні прийоми організації художньої образності на синтаксичному рівні, дібрати ілюстративний матеріал, який би розкривав мовну манеру письма митця. Основну увагу приділено стилістичному аналізу синтаксичних одиниць, фігур синтаксичного рівня, визначено їхню функціональну доцільність у текстовому просторі поетичного твору.

Поезія Г. Чубач торкається найпотаємніших куточків нашої душі, адже вона відповідає таким критеріям: є естетично досконалою, експресивною, оригінально змальовує емоційний стан, демонструє щирість думок і почуттів. Найуживанішими авторськими прийомами є прийоми художнього стилю у поєднанні з елементами розмовного.

Для Г. Чубач показовим є вживання коротких експресивних фраз, які поєднуються з різноманітним використанням тропів, стилістичних фігур. Майстерно будує поетеса і великі за обсягом мовні конструкції. Аналіз синтаксису поетичної мови Г. Чубач виявив деякі особливості стилю автора, зокрема: вживання неповних і номінативних речень і таких фігур увиразнення мовлення, як апелятиви, риторичні питання, повтори, інверсія, анаколуф, полісиндетон, плеоназм, антитеза, анафора, синтаксичний паралелізм. За їхньою допомогою автор змальовує різноманітні відтінки свого ставлення до явищ, подій.

Крім того, поетичний синтаксис Г. Чубач представлений різними структурними типами простих речень, зокрема й односкладними та двоскладними неповними. Функціонування їх збагачує синтаксичні можливості поетичної мови, вирізняє стилістично позначені контексти. Зміст і стилістичне осмислення односкладних і двоскладних неповних речень розкривається на тлі більшого контекстуального цілого. Тексти, у яких наявні односкладні чи двоскладні неповні речення, взаємодіючи з іншими синтаксичними структурами, створюють певну стилістичну картину.

Ключові слова: *авторський стиль, поетичний синтаксис, синтаксичні одиниці.*

Iryna HOLTER,
orcid.org/0000-0002-1047-5654
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Departmet of Translayion
of Dniprovsk State Technical University
(Kamianskie, Dnipropetrovsk region, Ukraine) rinulia@ukr.net

PECULIARITIES OF SYNTACTIC ORGANIZATION H. CHUBACH'S POETIC WORKS LANGUAGE (ON THE BOOK OF POETRIES "THE THORN KERCHIEF" MATERIAL)

The article deals the problems of study of syntactic features of poetic works by modern Ukrainian poet Hanna Chubach. The aim of research is to identify and to describe the syntactic specific of artistic language of the book of poetries "The thorn kerchief", to establish the certain receptions of organization of artistic vividness at syntactic level, to pick up illustrative material that would expose the language manner of the poet.

The main attention is paid to the stylistic analysis of the syntactic units, figures of syntactic level; besides, it was also determined their functional expediency in the text space of the poetic work.

Poetry by H. Chubach touches the most secret corners of our soul, because it meets the following criteria: it is aesthetically perfect, expressive, originally depicts the emotional state, shows the sincerity of thoughts and feelings. The most common author's techniques are techniques of artistic style in combination with the elements of conversational style.

It is indicative for H. Chubach manner to use short expressive phrases with various using of tropes and stylistic figures combination. The author skillfully builds large-scale language constructions. Analysis of the syntax of H. Chubach poetic

language revealed some features of the poet's style, in particular: using of incomplete and nominative sentences and such forms of artistic expression as: appellatives, rhetorical questions, repetitions, inversion, solecism, polysyndeton, pleonasm, antithesis, anaphora, syntactic parallelism. With their help, the author depicts various shades of his attitude to phenomena and events. In addition, the poetic syntax of H. Chubach is represented by different structural types of simple sentences, including incomplete.

They enrich the syntactic possibilities of poetic language, distinguishes stylistically marked contexts. Their content and stylistic comprehension of incomplete sentences is revealed against the background of a larger contextual whole.

Texts that contain incomplete sentences, interact with other syntactic structures and create the certain stylistic picture.

Key words: *author's style, poetic syntax, appellatives, rhetorical questions, inversion, solecism, polysyndeton, pleonasm, antithesis, anaphora.*

Постановка проблеми. Ганна Чубач – відома сучасна українська поетеса, заслужений діяч мистецтв України, кавалер ордена «За заслуги» ІІІ ступеня. Її слова «такі щирі, безсумнівні й довірливі, що якось все само собою стає на свої місця. І розумієш, що все те є і довго ще буде однією з неминущих і великих тем нашої літератури, бо все те – частка життя, реальність людських доль, яких не обминеш». Так відізвався про сутність її поезій академік Іван Дзюба (Дзюба, 1993: 4). Втім, цікавими є не тільки проблематика і поетика її творчості та авторське «Я» митця, але й її «творча кухня», ті мовні, стильові, синтаксичні засоби, які роблять її вірші неповторними.

Вивчаючи синтаксичну організацію поетичних творів, ми маємо змогу зрозуміти й описати стан розвитку мовотворчої думки та способів її реалізації в окремих авторів. Розвідки означеного характеру слугуватимуть практичним матеріалом для аналізу синтаксичних явищ мовної дійсності.

Об'єктом дослідження є книжка поезій Г. Чубач, що містить збірки «Найвища міра», «Хустка тернова», «Ми приходим у світ для любові», «У центрі Всесвіту», цикли «Золота соломинка», предметом аналізу – синтаксичні особливості поезій, представлених у збірках.

Аналіз досліджень. Сьогодні маємо багато цікавих студій про мовотворчість цього відомого митця, які торкаються різних аспектів її поезії. Так, Є. Антонюк у статті «Лірика Ганни Чубач» (Антонюк, 1995) досліджує питання особи ліричного героя у її віршах, І. Дзюба у доробку «Мовою серця» аналізує збірку вибраних творів «Небесна долина» (Дзюба, 1993), І. Лобовик «Наша воля – іще не для нас»: Поезія Ганни Чубач» (Лобовик, 2004) аналізує тематику та проблематику творчої спадщини митця, В. Патока у статті «Журавка з подільського жита: До 70-річчя від дня народження Г.Т. Чубач» (Патока, 2011) приділяє увагу творчій біографії поетеси, О. Бакуменко (Бакуменко, 2011) малює її літературний портрет, М. Апанович у своєму дисертаційному дослідженні торкається питань історіософського міфу у її поезії (Апанович, 2013). Отже, синтаксична організація поетичної мови збірки ще не була об'єктом спеціального дослідження, тому розвідки в цьому напрямі видаються цікавими та своєчасними. Таким чином, актуальність теми дослідження мотивована потребою докладного, різнорівневого, глибинного вивчення синтаксичної організації поетичного доробку поетеси, що становить самобутнє, оригінальне явище в історії національної, культурно-мистецької, лінгво-естетичної думки.

Теоретико-методологічною базою дослідження стали як вище зазначені роботи, присвячені творчості Г.Чубич, так і роботи, присвячені теоретичним аспектам досліджуваної теми таких відомих лінгвістів, як Л. Близнюк (Близнюк, 2011), С. Єрмоленко (Єрмоленко, 1969), Ю. Калашник (Калашник, 2013), А. Науменко (Науменко, 2005) та ін.

Загальнонауковими методами, які використовувалися при аналізі збірки, є аналіз і синтез як теоретичні методи-операції, скеровані, по-перше, на основні тенденції розгортання естетичного та літературознавчого дискурсу поезії, без яких неможливий розгляд синтаксичних особливостей віршованих творів, абстрагування та конкретизація як теоретичні методи операції, підпорядковані необхідності осмислення феномену поетичного твору та його буття у площині теоретичної характеристики; дедуктивно-індуктивний метод як пізнавальна дія, що дозволяє рухатися від емпіричного досвіду сприйняття структури поетичного тексту та його розуміння до певних теоретичних узагальнень (індукція), а від них – до інших явищ і процесів, на осягнення яких поширюються отримані шляхом узагальнення теоретичні положення (дедукція). Використання загальнонаукових методів доповнюється зверненням до формального методу, що дозволяє розглядати форму літературного твору як сукупність прийомів в аспекті їхнього естетичного впливу на читача; структурально-семіотичного методу, скерованого на характеристику структури поетичного тексту, підпорядкованої завданню здійснення естетичної комунікації між автором читачем; методу цілісно-

системного опису феномену поетичного твору та його буття, здійснюваного у процесі літературознавчого пізнання.

Мета статті – виявити й описати охарактеризувати специфіку синтаксичної організації поетичного збірки, встановити конкретні прийоми організації художньої образності на синтаксичному рівні, дібрати ілюстративний матеріал, який би розкривав мовну манеру письма поетеси.

Виклад основного матеріалу. Як наголошує Ю. Калашник, синтаксична організація є невід'ємною складовою частиною художньої палітри твору. Поетичний синтаксис підпорядкований віршованому розміру, але й водночас пов'язаний зі структурою втілюваної в художніх образах думки [7].

Вивчення особливостей художнього синтаксису ведеться в Україні уже давно і продуктивно. Дослідженнями у цій галузі у вітчизняній лінгвістиці займалися О. П. Безпалько, О. С. Грановська, Н. Я. Грипас, С. Я. Єрмоленко, В. Г. Мариниченко, Г. М. Удовиченко, І. М. Уздиган. І сьогодні науковий інтерес до синтаксичної організації поетичної мови не послаблюється, що засвідчують праці О. О. Бистрової, Д. В. Данильчука, Н. В. Журавльової, А. П. Загнітка, Д. В. Колоди, А. М. Поповського та ін.

Структурні та стилістичні особливості синтаксису поетичного мовлення роблять мовотворчість кожного митця неповторною, показуючи його настрій і світосприйняття. Їхня значна роль пояснюється кількома факторами, визначеними провідними вітчизняними літературознавцями. Як слушно зауважує С. Я. Єрмоленко, синтаксична своєрідність віршового мовлення не вичерпується поняттями фігурального чи поетичного синтаксису. Вона здатна охопити всю синтаксичну організацію вірша, усю його композиційну єдність, тобто весь закінчений поетичний твір (Єрмоленко,1969: 3–4).

На думку Л. М. Близнюк, жанрова структурованість поетичного тексту не є визначальною – між стилем і синтаксичною побудовою існує тісний взаємозв'язок. Синтаксична організація поетичних творів демонструє ставлення митця до повідомлюваного за допомогою складних поетичних тональностей, специфічної ритміки, експресивної модальності речень, добору певної доречної структури за будовою (Близнюк, 2011: 44).

На стиль автора звертає особливу увагу А. Науменко. Він наголошує на тому, що стиль автора – це ті особливості творчості, які відрізняють його твори від творів інших письменників і поетів. Показниками своєрідного «почерку» автора є композиція та мовні виразові форми, котрі він обирає відповідно до своїх уподобань. Тобто виявляються риси його мовотворчої індивідуальності. Щоб із цих окремих шматочків мозаїки склалася цілісна гармонійна картина художнього твору, ці зображально-виражальні засоби повинні бути єдиним цілим, тобто складати художню мотивовану систему. «Кожний автор <…> будує свої твори не з нової мовної сировини, а з тієї, що вже існувала до нього і була вже в роботі; тому новим у кожного творця можуть бути лише зміст і, як наслідок, нова архітектоніка думок, а слова будуть вже використаними до поета і нести в собі контекст його попередників» (Науменко, 2005: 143).

Стилістичні засоби синтаксису, тобто сукупність мовних одиниць із додатковим асоціативним значенням, найяскравіше виявляють талант літератора. До таких засобів належать стилістичні фігури, художні тропи та інші мовні одиниці, які набувають у тексті стилістичного забарвлення. Від них залежить послідовність і виражальна побудова тексту, а отже, його естетичне спрямування.

Щоб вірші і справді торкалися найпотаємніших куточків нашої душі, вони повинні відповідати таким критеріям: бути естетично досконалими, експресивними, оригінально змальовувати емоційний стан, демонструвати щирість думок і почуттів. Тому найуживанішими авторськими прийомами тут є прийоми художнього стилю у поєднанні з елементами розмовного. Мається на увазі звертання до читачів і героїв твору, риторичні запитання, антитези, періоди тощо.

Все це повною мірою характерно для поезії Г. Чубач. Для неї показовим є вживання коротких експресивних фраз, які поєднуються з різноманітним використанням тропів, стилістичних фігур. Майстерно будує поетеса і великі за обсягом мовні конструкції. Зокрема, можна визначити кілька характерних рис синтаксису її поетичних творів.

Широке використання неповних речень. Їхнє завдання – сигналізувати уяві читача про певні образи, почуття, емоції, але не описувати їх. Такі речення змушують співпереживати, надихають на роздуми, будять уяву та думку. За їхньою допомогою авторка змальовує швидку зміну подій, передає велику емоційну напругу.

Сильніші – умирали.
А виживали – кволі.
Реліктових – так мало.
А виродків – доволі. («Реліктові дерева») (Чубач, 2009: 21).

Один – зажурився,
А другий – недужий.
А третій злякався,

Повзе по землі. («Жаліймо не дуже») (Чубач, 2009: 24).

Сива, сива, як втомлений Бог,
Задивилась у небо погоже («Свекруха») (Чубач, 2009: 79).

Серед стилістичних засобів автор використовує апелятиви й окличні речення і речення звернення:

Вже третій день, народе мій!
Воскресни, вознесися!
У вічній святості своїй
Всевишньому явися.
І не забудь! І не забудь
Собі сказать самому,
Що на Голгофу легший путь,
Аніж до свого дому. («Третій день») (Чубач, 2009: 17).

О бідний мій народе,
Важка твоя дорога:
Реліктові дерева
Рубали дуже довго! («Реліктові дерева») (Чубач, 2009: 21).

Великого емоційного впливу досягає Г. Чубач уживанням риторичних запитань, які здебільшого підкреслюють найглибші тривоги, стають згустком емоційних переживань:

Реліктові дерева, де ви?!
Рубали на будівлі,
Рубали – не питали:
«А може, ви останні» («Реліктові дерева») (Чубач, 2009: 21).

Народе мій,
Скажи мені на милість,
Чому тебе
Нічого не навчили
Минулі війни,
Голод і чума?
Народ мовчить,
Додумую сама.
Чому це ситі
Бідних обдирають?
Чому од злиднів
Бідні не тікають?
Чому в жорстоких жалості нема?
Усі мовчать,
Додумую сама. («Додумую сама») (Чубач, 2009: 22).

Завзятий Богдане,
Чи бачите нас
Крізь минулі віки? («Жаліймо не дуже») (Чубач, 2009: 24).

Високої експресії досягає поетеса і завдяки сегментації фраз, тобто виділення окремих частин речення у самостійні одиниці, які міцно семантично і граматично пов'язані між собою, а разом становлять єдине смислове ціле:

І ворон чорний на гіллі.
Й туман над річкою імлистий. («Лиха пам'ять») (Чубач, 2009: 97).

Не поступиться місцем ніколи.
Всі права лиш собі забере. («Вожаки») (Чубач, 2009: 39).

Іду. Озираюсь.
Привітно вітаюсь. («Не кидайте камінь») (Чубач, 2009: 82).

Зустрічаємо у творчості митця і номінативні речення, які також слугують способом вираження особливої експресії. Прикладом може бути і назва вірша – «Дорога», «Реліктові дерева», «Поводир», «Вожаки», «Мудрець», «Слов'яни, совість і слова». Зробивши слова окремими реченнями, автор підкреслив значимість виражених ними понять. Це можна простежити на таких прикладах:

Заметіль! Ой заметіль
В моїм рідним краї! («Заметіль») (Чубач, 2009: 57).
Був місяць березень… Весна. («Вічні квіти») (Чубач, 2009: 62).

У поетичному синтаксисі особливе місце належить різноманітним повторам, які відіграють важливу роль у композиції тексту. Г. Чубач використовує різні види повтору як стилістичного засобу, що сприяє увиразненню мови, посилює її експресію та виражально-зображальні можливості.

Воскресає вода, воскресає…
В світі більшого щастя немає,
Як вертати прозріння своє.
Воскресає вода, воскресає!
А простіше – то лід розтає. Як розтане, стрімке половіддя
Вдарить в берег, у море спливе. («Скресіння») (Чубач, 2009: 29).

Крашанка – як сонце, пасочка – рум'яна,
Я іду до Церкви у віночок вбрана.
Великодні дзвони дзвонять у весну.
Я несу до Церкви усмішку ясну.
Крашанка – як сонце, пасочка – рум'яна,
Я іду до Церкви у хустинку вбрана.
Великодні дзвони переймає вітер.
Я несу до Церкви своє тепле літо. («Великодні дзвони») (Чубач, 2009: 30).

Не поступиться місцем ніколи.
Всі права лиш собі забере.
І по колу, по колу, по колу
Там, де треба летіти вперед («Вожаки») (Чубач, 2009: 39).

А за нами, за нами, за нами
Наша тінь непомітно іде («До часу») (Чубач, 2009: 62).

Дуже часто речення поетеса намагається будувати незвичним способом, удаючись до стилістичних фігур переміщення, зокрема інверсії:

Пірнувши в полум'я руде

Бджола весь день буде гудіти («Високий соняшник») (Чубач, 2009: 83).

І вже у вирій відлетів лелека,

Що так поважно чапав по стерні.

Забрали внука у краї далекі.

Мені зостались спогади сумні. («Внукові Гордію») (Чубач, 2009: 84).

Помолюся Богу за синочка мого

Сина нерожденного, рано убієнного. («Молитва за ненародженого сина») (Чубач, 2009: 88).

Дивлюсь, як бруньками розвеснився день,

Як з цвіту на землю росинка упала. («Вічні тривоги») (Чубач, 2009: 90).

У наведених вище фразах змінено звичний для мовлення порядок членів речення. Синтаксично інверсований їхній порядок слугує передусім меті виділення окремих, найважливіших у контексті цього висловлення думок. Завдяки цьому вони мимоволі привертають увагу читача. Інколи цей засіб набирає досить складних форм, зокрема у разі інверсування одразу кількох речень, що виявлено в наведених вище прикладах.

Важливим синтаксичним засобом досягнення експресії в художньому мовленні є й інші різноманітні фігури, до яких часто вдається авторка. Ідеться про анаколуф, полісиндетон, плеоназм, антитезу, анафору, синтаксичний паралелізм.

– Анаколуф:

І серце довго рани гоїм.

І сохнуть шрами на лиці. («Слов'яни, совість і слова») (Чубач, 2009: 47)

– Полісиндетон:

І я усміхнуся, і світ проясніє,

І прийдуть надії у ранки сумні («Дивне дерево») (Чубач, 2009: 101).

– Плеоназм:

І я від цього відчаю-жалю

Раптово впала, як підбита пташка. («Вірш із лікарні») (Чубач, 2009: 78).

Донечко-доню, сон-соненятко,

Ти вже у мене – доросле дівчатко! («Материнська молитва») (Чубач, 2009: 94).

– Анафора або анафора у поєднанні з асиндетоном або повторами, епонафора:

Великодні дзвони – найгучніші в світі.

Великодні дзвони – найдивніше диво.

Дзвонять, дзвонять, дзвонять

Дзвінко і красиво! («Великодні дзвони») (Чубач, 2009: 30).

Немов живу не в цьому часі,

Де страшно вижити, щоб жить.

Немов незраджена довіра.

Неначе правда не крива.

Немов думки не Чорно-вільні

І не наболені слова («При світлі київських каштанів») (Чубач, 2009: 31).

Якби горби, а не могили,

Якби хмарки – не чорна тінь

Якби так люто не ганьбили

Державну зміну поколінь («Старі стервятники») (Чубач, 2009: 36).

Із далини доріг,

Із далини,

Із глибини сердець,

Із глибини. («Воля») (Чубач, 2009: 36).

Ридає мати і кляне дощі.

Кляне і тих, що розорали схили («Щоб жить хотілось») (Чубач, 2009: 87).

– Синтаксичний паралелізм:

Мечі поржавіли.

Кістки перетліли.

Густою травою

Посходила кров. («Прозорі тумани») (Чубач, 2009: 45).

Мрія – осміяна.

Віра – чужа.

Душі – руїнами.

Плакать – не смій! («Аналогії») (Чубач, 2009: 49).

Ян Гус – горів!

Ян Гус – палав!

Ян Гус – у полум'ї співав! («Ян Гус») (Чубач, 2009: 59).

Слово до слова – основа.

Квітка до квітки – весна. («Хустка тернова») (Чубач, 2009: 66).

– Антитеза:

Як не світи, а ти все темна,

Хоч і рожева по краях. («Історія») (Чубач, 2009: 60).

Не заради почестей,

Не заради слави,

А заради вічності

У зірках яскравих! («Хочу радості») (Чубач, 2009: 63).

Нехай мені доля вготовила муки:

Не камінь на плечі, а цілий обвал,

Я буду до щастя простягувать руки,

Я буду молитись на свій ідеал. («Я – жінка») (Чубач, 2009: 113).

Ти – радієш, Я – сумую.

Думку думаю весь час. («Боже милий») (Чубач, 2009: 136).

У багатьох віршах Г. Чубач удається до діалогізації великих мовних конструкцій. Цим прийомом вона досягає такого самого ефекту, як і сегментованими фразами, наголошуючи на конкретних предметах, образах, емоціях.

Світ дивувався: «Що це ви робите?
Нащо минуле в сучасному гробите?
– Всі тут шукають правду колишню.
Кожна могила нагло розрита,
Людям не зможе правди простити.
І зажурилося хмарами небо:
– Люди накличуть біди на себе!
Люди як діти знати не знають:
Правду приносять, а не шукають.
І застогнала перша могила:
– Люди убили, а я схоронила.
І застогнала друга могила,
– Люди забули, а я полюбила.
Третя могила вже не стогнала.
Третя могила сумно зітхала:
– Боже мій, Боже! Що воно буде?
Люди не діждуть Страшного Суду! («Биківня») (Чубач, 2009: 32).

Чайки наді мною
Голосно кричать:
– Скелею-горою
Може кожен стать!
На той крик чаїний
Відгомін води:
– Тільки після туги,
Горя і біди ! («Скеля») (Чубач, 2009: 43).

Крім того, поетичний синтаксис Г. Чубач представлений різними структурними типами простих речень, зокрема й односкладними та двоскладними неповними. Функціонування їх збагачує синтаксичні можливості поетичної мови, вирізняє стилістично позначені контексти. Зміст і стилістичне осмислення односкладних і двоскладних неповних речень розкривається на тлі більшого контекстуального цілого. Тексти, у яких наявні односкладні чи двоскладні неповні речення, взаємодіючи з іншими синтаксичними структурами, створюють певну стилістичну картину.

Добро з наївними вустами
І нас самих переживе! («Святий прокльон») (Чубач, 2009: 43).

Кажуть: минулося.
Знаю: дарма. («Аналогії») (Чубач, 2009: 49).

У поетичному синтаксисі авторки наявні складні синтаксичні структури з різними типами семантико-синтаксичних відношень. Вони є носіями важливого смислового навантаження:

Прийшла пора мені повірить,
Що я сама – також народ.
І все, що рідне, треба мірять
Святою мірою висот.
Минуле треба не забути,
Бо, хоч не хоч: воно було.
І поспішати у майбутнє,
Впустивши вітер під крило. («О цій порі») (Чубач, 2009: 51).

Коли ж ідеться про висловлення думки самого автора, відображення його внутрішніх переживань, спостерігаємо зразки «рубаного синтаксису»: короткі прості речення, парцельовані конструкції, які актуалізують думку, надають висловленню більшої експресивності.

І хоча не трава,
А хилитись готова
Перед тим, в чім права
І упевнена словом.
Перед Богом святим.
Перед Хлібом насущним (Чубач, 2009: 182).
Писати вірші – краять серце.
І світ незатишний любить.
Юнацьких мрій рожеві скельця
В траві осінній не згубить (Чубач, 2009: 202).

Висновки. Аналіз синтаксису поетичної мови Г. Чубач виявив деякі особливості ідіостилю автора, зокрема: вживання неповних і номінативних речень і таких фігур увиразнення мовлення, як апелятиви, риторичні питання, повтори, інверсія, анаколуф, полісиндетон, плеоназм, антитеза, анафора, синтаксичний паралелізм. За їхньою допомогою автор змальовує різноманітні відтінки свого ставлення до явищ, подій.

У поетичній мові Г. Чубач експресія створюється шляхом своєрідного поєднання невимушеності, природності викладу, що забезпечується використанням синтаксичних конструкцій, притаманних розмовному стилю, та оригінальної авторської словесної образності. Поетеса використовує різні види повтору, з-поміж яких у текстах поезій митця переважає анафора. У віршах Г. Чубач повтори сприймаються як виражальні засоби, які забезпечують ритмомелодику твору.

Речення і словосполучення у поетичній мові – це не тільки синтаксичні одиниці, а насамперед одиниці образно-структурні. Особливо відчувається це у побудові речень, строф, архітектоніці цілих творів. Поетеса є справжнім майстром синтаксичних конструкцій різного типу, зокрема: інверсованого порядку слів, номінативних речень які наголошують на найважливішому одкровенні автора, зверненому до читача.

Поглибленого вивчення, вважаємо, потребують й інші синтаксичні одиниці, майстерно введені митцем у канву поетичних текстів. Доречним

надалі буде аналіз інших стилістичних фігур і прийомів, які творяться на основі синтаксичних засобів поетичного тексту, зокрема еліпсису, інверсованого порядку слів, риторичних запитань, синтаксичного паралелізму, та співвіднесення їх із ключовими позиціями світогляду письменника. Синтаксичні особливості творів авторки – не єдина стильова ознака її почерку, в подальших дослідженнях простежимо синкретизм синтаксичних і фонетичних, лексичних і морфологічних стилістичних фігур, що забезпечить уявлення про цілісну мовну картину світу письменника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Є. Лірика Ганни Чубач. *Дивослово*. 1995. № 7. С. 43–45.
2. Апанович М. Н. Художнє втілення історіософського міфу в поетичній творчості Ганни Чубач : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.01.01. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2013. 20 с.
3. Бакуменко О. Д. Ганна Чубач: літературний портрет. Київ : Альтерпрес, 2011. 69 с.
4. Близнюк Л. М. Семантико-комунікативна та естетична функції поетичного синтаксису. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Філологія*. 2011. № 936. Вип. 61. С. 42–46.
5. Дзюба І. Мовою серця. *Чубач Г. Небесна долина: Вибрані поезії*. Київ : Укр. письменник, 1993. С. 3–13.
6. Єрмоленко С. Я. Синтаксис віршової мови (на матеріалі української радянської поезії). Київ : Наукова думка, 1969. 94 с.
7. Калашник Ю. І. Особливості поетичного синтаксису творів Миколи Вінграновського. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Філологія*. 2013. № 1080. Вип. 69. С. 209–213.
8. Лобовик І. «Наша воля – іще не для нас»: Поезія Ганни Чубач. *Літературна Україна*. 2004. 22 січня. С. 3.
9. Науменко А. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики). Вінниця : Нова книга, 2005. 416 с.
10. Патока В. В. Журавка з подільського жита: До 70-річчя від дня народження Г. Т. Чубач. *Календар знаменних і пам'ятних дат*. 2011. № 1. С. 32–41.
11. Чубач Г. Хустка тернова. Київ : ПП «Золоті ворота», 2009. 336 с.

REFERENCES

1. Antonyuk, E. (1995). Liryka Hanny Chubach [Lyrics of Anna Chubach]. Dyvoslovo. *Marvelous word*. 1995. № 7. P. 43–45. [in Ukrainian].
2. Apanovych, M. (2013). Khudozhnye vtilennya istoriosofs'koho mifu v poetychniy tvorchosti Hanny Chubach [Artistic embodiment of historiosophical myth in the poetic work of Anna Chubach]: avtoref. dys. kand. filol. nauk [Abstract of dis. Ph.Dr.] : 10.01.01. Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. Kyiv Shevchenko National University. Kyiv, 2013, 20 p. [in Ukrainian].
3. Bakumenko O. D (2011). Hanna Chubach: literaturnyy portret [literary portrait.]. Kyiv: Alterpres – *Alterpres*, 69 p. [in Ukrainian].
4. Blyznyuk, L. M. (2011) Semantyko-komunikatyvna ta estetychna funktsiyi poetychnoho syntaksysu [Semantic-communicative and aesthetic functions of poetic syntax.] Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya : Filolohia – *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Philology*. 2011. № 936. Issue. 61. P. 42–46 [in Ukrainian].
5. Dzyuba, I (1993). Movoyu sertsya Chubach H. Nebesna dolyna: Vybrani poeziyi [The language of the heart. Chubach H. Heavenly Valley: Selected Poetry]. Kyiv: Ukr. pys'mennyk – *Ukr. Writer*. P. 3–13 [in Ukrainian].
6. Yermolenko, S. (1969). Syntaksys virshovoyi movy (na materiali ukrayins'koyi radyans'koyi poeziyi) [Syntax of poetic language (on the material of Ukrainian Soviet poetry)]. Kyiv: Naukova dumka – *Scientific Thought*. 94 p. [in Ukrainian].
7. Kalashnyk, Yu. (2013). Osoblyvosti poetychnoho syntaksysu tvoriv Mykoly Vinhranovs'koho [Features of the poetic syntax of Mykola Vingranovsky's works]. Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriya: Filolohiya – *Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Philology*. 2013. № 1080. Issue. 69. P. 209–213.
8. Lobovyk, I. (2014) "Nasha volya – ishche ne dlya nas": Poeziya Hanny Chubach ["Our freedom is not for us yet": Poetry of Anna Chubach]. Literaturna Ukrayina. – *Literary Ukraine*. 2004. 22 sichnya – *22 january*. 3 [in Ukrainian].
9. Naumenko, A. (2005) Filolohichnyy analiz tekstu (Osnovy linhvopoetyky) [Philological analysis of the text (Basics of linguopoetics)]. Vinnytsya: Nova knyha – *New Book*, 416 p [in Ukrainian].
10. Patoka V. (2011) Zhuravka z podil's'koho zhyta: Do 70-richchya vid dnya narodzhennya H. T. Chubach. [Crane from Podilsk rye: To the 70th anniversary of the birth of H. T. Chubach] Kalendar znamennykh i pam'yatnykh dat – *Calendar of significant and memorable dates*. 2011. № 1. P. 32–41 [in Ukrainian].
11. Chubach H. (2009) Khustka ternova ["The thorn kerchief"]. Kyiv: Zoloti vorota – Golden Gates, 336 p.

UDC 811.111+811.161.2]'23'27'373.45
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209291

Yuliia HONCHAROVA,
orcid.org/0000-0003-3302-1468
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Social and Economic Specialities
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) goncarovau6@gmail.com

Oleksandra KOLOMOICHENKO,
orcid.org/0000-0002-3176-1641
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Social and Economic Specialities
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) alexandra.kolomoychenko@ukr.net

PSYCHO/SOCIO/LINGUISTICS OF ENGLISH BORROWINGS IN UKRAINIAN: ASPECTS OF STATUS AND FUNCTIONS

The article explores the actual problems of psychology and sociolinguistics related to the study of the phenomenon of language borrowing. The interaction between psychological, sociological and linguistic prerequisites for borrowing of English financial and economic terms were analyzed. The content of such notions as status, function and prestige of language were actualized. The notion of language prestige is considered from different positions and receives asymmetric assessments. However, this emphasizes its impact on the formation of language status again. The status is closely related to functionality, since it makes sense only in the context of language usage. The article attempts to go beyond the ordinary line of psycholinguistic research through an interdisciplinary approach that will help to uncover certain laws of the language process and to form a modern psycho/socio/linguistic "portrait" of the Ukrainian society. In the course of the study, we conducted a linguistic experiment to analyze the changes in the attitude of recipients within a certain "semiotic group" to the concepts of status, functions and prestige of the Ukrainian language, which is used in the professional environment along with English. The psycho-linguistic basis of the study involves the actualization of the subjective component in the interpretation of the linguistic material. The article presents the survey results which were obtained due to a specially developed questionnaire that allows monitoring of various aspects of the linguistic behaviour of an individual or a separate community. Investigating the dynamics of the influence of psycho/socio/linguistic factors on the formation of an individual professional vocabulary, we concluded that the extra-linguistic factors are very important for understanding the linguistic behaviour of the recipients and the formation of the linguistic allegiance of individuals.

Key words: *borrowing, language status and functions, prestige of the language, financial and economic discourse, linguistic allegiance.*

Юлія ГОНЧАРОВА,
orcid.org/0000-0003-3302-1468
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) goncarovau6@gmail.com

Олександра КОЛОМОЙЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-3176-1641
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) alexandra.kolomoychenko@ukr.net

ПСИХО/СОЦІО/ЛІНГВІСТИКА АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: АСПЕКТИ СТАТУСУ І ФУНКЦІЙ

У статті досліджено актуальні проблеми психології та соціолінгвістики, пов'язані з вивченням феномену запозичення мови. Проаналізовано взаємодію психологічних, соціологічних і лінгвістичних передумов запозичення англійських фінансово-економічних термінів. Актуалізовано зміст таких понять, як статус, функція та престиж мови.

Поняття мовної престижності розглядається з різних позицій та отримує асиметричні оцінки. Однак це підкреслює його вплив на формування мовного статусу. Статус мови тісно пов'язаний із функціональністю, оскільки він має сенс лише в контексті використання цієї мови. Вихід за межі звичайної лінії психолінгвістичного дослідження через міждисциплінарний підхід дає можливість розкрити певні закономірності мовного процесу й сформувати сучасний психо/соціально-мовний «портрет» українського суспільства. Міждисциплінарний характер дослідження сприяв всебічному вивченню динаміки процесу запозичення лексичних одиниць, а саме англіцизмів у фінансово-економічній сфері. У ході дослідження було проведено лінгвістичний експеримент задля аналізу зміни ставлення реципієнтів у межах певної «семіотичної групи» до понять статусу, функцій і престижу української мови, яка використовується в професійному середовищі поряд з англійською. Психолінгвістична основа дослідження передбачає актуалізацію суб'єктивного компонента в інтерпретації мовного матеріалу. У статті представлені результати опитування, які були отримані завдяки спеціально розробленій анкеті, що дозволяє відстежити різні аспекти мовної поведінки людини чи окремої громади. Досліджуючи динаміку впливу психо/соціо/лінгвістичних факторів на формування індивідуальної професійної лексики, ми дійшли висновку, що екстралінгвістичні фактори дуже важливі для розуміння мовної поведінки реципієнтів і формування мовної вірності індивідів.

Ключові слова: *запозичення, мовний статус і функції, престиж мови, фінансово-економічний дискурс, вірність мові.*

Introduction

Formulation of the problem and state of the research. The issue of loanwords has always been in the focus of scholarly attention. It is considered in the context of the theory of cognitive development (L. Vygotsky, A. Leontiev, E. Lenneberg, F. L. Wells and others), in the light of linguistic norms (F. Saussure, L. Shcherba, E. Koseriu, L. Verbytska), loanword adaptation and usage (S. Peperkamp, L. Archipenko, Y. Bytkivska, K. Horodenska), within the realm of psychosociology of language (S. Moskovici) and areal linguistics. However, relatively little attention has targeted the study of the interplay between these phenomena. Existing interdisciplinary groundwork pushes to a deeper study of issues of the Ukrainian language status and corpus planning relevant for the Ukrainian philological science today. These questions not only fit into the European map of research but also show the trends of the world philological science (Klein, 1996; Ausburg, 2006). Interdisciplinarity, cross- or transdisciplinarity is a phenomenon inherent in the scientific discourse of the 21st century, therefore, attempts to go beyond the usual line of psycholinguistic research without destroying the canons of psycholinguistics, in our opinion, will contribute to the disclosure of certain laws of the linguistic process and the formation of a modern psycho/socio-lingual "portrait» of the Ukrainian society. Students, as a stable social age group with specific features of linguistic behaviour and linguistic consciousness, are a fragment of the general linguistic "portrait" of society, so, we selected them as respondents for questioning and assessment the peculiarities of their activity in a modern financial and economic discursive field.

The purpose of the study is to identify and analyze the linguistic and extra-linguistic factors of the use of English-language borrowings in the Ukrainian financial and economic discourse in the context of determining the status and functionality of the Ukrainian language. Achieving the goal involves solving the following tasks:

– considering the interaction between psychological, sociological and linguistic prerequisites for borrowing of English financial and economic terms;

– defining the content of such notions as status, function and prestige of language;

– identifying the conditions under which the attitude to the use of foreign borrowings, namely Anglicisms, in the professional sphere changes;

– seeking the ways and determining the conditions for preservation and enrichment of the Ukrainian language.

The object of the study is the financial and economic terms borrowed from the English language, which have the established equivalents in Ukrainian, do not have generally recognized Ukrainian equivalents, or these equivalents are controversial. The research material is the Ukrainian financial and economic discourse.

Methods and techniques of the research

The main methods of research are descriptive, comparative and kind of survey method − questionnaires. The descriptive method has been used to form the classification of borrowings in the Ukrainian financial and economic discourse. The comparative method allows to determine the nature of pragmatics of using English-language borrowings in financial and economic discourse; The questionnaire has an exceptional value for collecting primary information. Among the existing methods and approaches to studying the phenomenon of borrowing the lexical units on the basis of interdisciplinary interaction the following were selected:

1) the integrative approach as one of the perspective directions of modern research in the field of systematic study of foreign language borrowings, considering various factors. Psycho/socio/linguistic analysis is an example of a comprehensive study

of the "life" of a borrowed lexical unit, which takes into account the psychological, social and linguistic attributes.

2) the tool of data collection for obtaining the necessary factual material at the initial stage of the study;

3) a linguistic experiment for learning the nature of the reception of borrowing in the Ukrainian financial and economic discourse and the status of the Ukrainian language;

4) the technique of psycholinguistic comparison for defining a subjective component in a choice of a variant of a functional unit and its pragmatic meaning;

5) the quantitative calculation for determining the quantitative characteristics of the features of the English borrowings in the investigated financial and economic discourse.

Basic lecture. To solve the objectives we considered the work of leading experts in the identified issues. Thus, in Uriehl Vajnrajh's works, who is one of the founders of sociolinguistics, the key directions of the study of the process of foreign language lexical units borrowing were formulated. Three determinants of relevant factors were characterized in his theory, including extralinguistic, psycholinguistic and, actually, linguistic. The scientist emphasizes that the formation of an individual lexicon is a complex psycho/sociolinguistic process, in which a specific role is played by the feeling of linguistic allegiance (Vajnrajh, 1979: 18). However, according to Uriehl Vajnrajh, the term "linguistic allegiance» has some uncertainty. At present, in our view, the meaning of this term is actualized by the so-called "linguistic turn", within which the subjective component is conceptually significant.

An important aspect that has also been taken into consideration within the chosen perspective is the question of the status and functions of the language. These questions are comprehensively considered in the works of W. F. Mackey, U. Ammon, H. Haarmann, R. Willemyns, J. Aitchison and others. Psycho and sociolinguistic aspects of studying the phenomenon of foreign language lexical units borrowing are interspersed with the issues of language policy, status and language functions, the conditions of terms-analog usage − that is, those terms that have commonly accepted equivalents in the recipient language, the definition of external factors of their dissemination, and so on.

So, W. F. Mackey tries to overcome the terminological confusion which, in his opinion, exists in the issues that affect the understanding of the notion of status, prestige and functions of a particular language. He notes that "the essential difference between prestige, function and status is the difference between past, present and future" (Mackey, 1989: 4).

Thus, the concept of language prestige is connected with historical achievements, the notion of status is associated with the potential of the language, which consists of its usage possibilities in legal, cultural, economic, political, and demographic areas, each of them, in turn, depends on the extralinguistic factors. The function of the language is characterized by the urgency of its usage at the moment. In addition, the interaction of these concepts has a certain specificity. As for prestige, this concept, according to W. F. Mackey, is secondary compared to status and function and plays a "largely symbolic" role (Mackey, 1989: 4).

R. Willemyns understands the concept of prestige differently. He raises the question of "the "prestige" character of one language over another" (Willemyns, 1992: 4) and considers the impact of socio-economic factors on the language of communication. According to R. Willemyns, "a want for upward social mobility" encourages people to conscious or unconscious usage of a more prestigious language in an economic or social sense. It can be prevented by the feeling of human dignity when native speakers or bilinguals try to protect the language that is oppressed. (Willemyns, 1992: 4).

Obviously, the notion of language prestige is considered from different positions and receives asymmetric assessments. However, this emphasizes its impact on the formation of language status again. The status is closely related to functionality, since it makes sense only in the context of language usage. As Mackey aptly notes, "we can do more with a language everyone understands than with one no one knows but all admire" (Mackey, 1989: 5). According to J. Atchison, the question of language status requires constant monitoring, and forms and methods of its evaluation must be constantly improved (Atchison, 1991: 487). It is possible to increase the language status due to the programmes of "language revitalization" (J. A. Fishman, O. J. Obiero) or by expanding its functions, including legal functions, leisure functions and service functions (W. F. Mackey).

To study the interaction of psycho/socio linguistic prerequisites of foreign language terms borrowing, namely Anglicisms, and the analysis of the principles of their functioning in the Ukrainian financial and economic discourse, we conducted a survey of 184 respondents. The survey involved the students who obtain their education at Faculty of Economics and Faculty of International Economics in Oles Honchar Dnipro National University. Thus, the participants was sufficiently homogeneous in terms

of age, education and the peculiarities of linguistic behaviour.

We are going to describe briefly the essence of our survey or linguistic experiment. As Finnish linguist A. Mustajoki notes, the experiment should involve the informants participation, whose answers are the research material (Mustajoki, 2006). The opposite of this approach is the analysis of real linguistic material when the opinion of "outsiders", in other words, the subjective aspect is not taken into account. The psycho-linguistic basis of the study involves actualization of the subjective component in the interpretation of the linguistic material, which, from the viewpoint of psycholinguists, namely, O. Leontiev, is not an obstacle, but rather an important element of the diagnosis of the linguistic paradigm (Leontev, 2003). That is, it allows monitoring various aspects of the linguistic behaviour of an individual or a separate community, taking into consideration the various factors (linguistic or extra-linguistic), which influence the choice of one or another lexical unit within the "semiotic group".

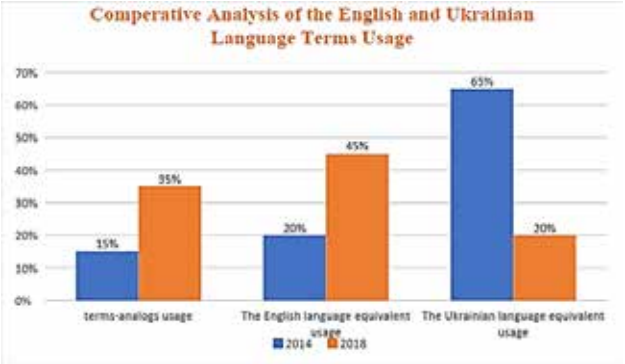
It is known that the use of a foreign language term plays a special role in the organization of communication and in the relations between communicants – personal, business or social: it reflects the place of the nominee in the social structure of the society, serves as a means of determining the social distance between communicators, describes the situations of communication (formal, semi-formal or informal), shows the nature of the relationship, and promotes the organization of these relations. All these questions of personal perception and language usage are closely related to the problems of language status and its functions. Analyzing the tendencies of students' attitudes toward the concepts of status and prestige of the Ukrainian language used in the professional environment and trying to recreate the dynamics of these psycholinguistic processes, we realized that social and political aspects are extremely important for understanding the linguistic behaviour of the recipients.

It should be noted that the linguistic experiment was conducted in two stages: in 2014, when there was a surge of patriotism and civic engagement, and in early 2018, when the country was accustomed to living in a state of war, and the economic situation is rather complicated. The questionnaire consists of three broad issues that were identical in 2014 and 2018. The proposed toolkit serves as a technical means aimed at identifying and systematizing the facts of linguistic behaviour, that is peculiar for the individuals within a particular professional group, of searching and anchoring the most accurate equivalent of English-language borrowings in the Ukrainian language.

The first question of the questionnaire was the following: Which of the proposed terms would you use in professional communication? You should tick the selected (∨)

Брифінг	*зустрічі*
Мітинг	*збори*
моніторинг	*спостереження*
Пудлінг	*усереднення*
Бакетинг	*незаконна діяльність брокерів*
Кеш	*готівка*
Сервіс	*обслуговування*
Флаєр	*листівка*
Дисконт	*знижка*
Сейл	*розпродаж*

The respondents' answers to this issue tend to repetition of different forms, in other words, the use of both English version of the term and its Ukrainian equivalent. For example: *кеш-готівка, флаєр-листівка, сейл-розпродаж, дисконт-знижка, сервіс-обслуговування.* These units are typically used to duplicate the terms of national origin, that is, the tautology in this context is considered as a stylistic tool attracting the attention of the audience. It indicates the high functionality of the Ukrainian language and, at the same time, the prevalence of English in the professional environment, which plays an extraordinary role in formation of modern Ukrainian terminology system. Furthermore, it should be noted that the English terms-analogs, which have a compressed form, are used to replace the descriptive clauses, in other words, with a purely pragmatic purpose.



Picture 1

This diagram shows that in 2014, only 15% of the interviewed students used both terms in their professional communication, but in 2018 this figure increased to 35%. In turn, the commitment of respondents to the English equivalent of the term increased more than twice from 20% in 2014 to 45% in 2018, which is rather unexpected. In our opinion,

this tendency is due to not only linguistic factors mentioned above, but also extra-linguistic ones. As socio-psychological reasons and factors of borrowing use the linguists consider that perception of a foreign word as more prestigious and fashionable. It is proved that it is precisely the one that is identified and fixed in the subconscious. This happens because the foreign language lexeme is stylistically special, and because of its foreign language meaning the content is encrypted and understandable only by the person who uses it. The use of such lexemes shows that the speaker belongs to the "elite" layer and is prestigious: *моніторінг* – instead of спостереження, *пудлінг* – instead of усереднення, *бакетинг* – instead of незаконна діяльність брокерів. However, there are also socio-economic factors (slow reforms, lack of sustainable economic growth), which explain the desire to use English-language terms-analogs to illustrate a peculiar protest.

The next question was: *Can you find the equivalent of the following terms in the Ukrainian language?*

marketing	
outsourcing	
franchising	
surfing	
trader	
banking	
training	

This issue has caused a lot of discussions and difficulties among our respondents. On the one hand, as it is noted by the scientists (A. Dubnik, T. Prystaiko) English terms usually come to the Ukrainian language, as well as to many other languages, through publications by means of transcription or transliteration. But on the other hand, a significant role is played by the process of identifying the semantic content of the term. So, sometimes it is quite difficult to find one single equivalent to characterize the entire semantics of the term.

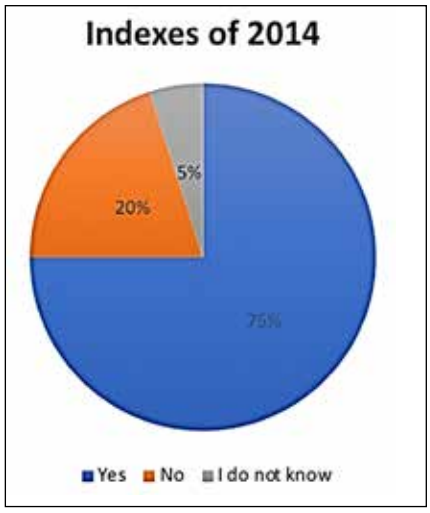
In terms of pragmatics it is important to consider both sides of the communication process. The speaker and the listener should have certain common background knowledge to understand the purpose of this process and the context of specific statements, which can include not only linguistic, but also historic, cultural and social details. All these factors led to the choice of respondents' proposed equivalents:

marketing	*Просування товарів і послуг / реклама / вивчення ринку / маркетинг*
outsourcing	*Залучення сторонніх ресурсів / обмін / внересурсний / аутсорсінг*
franchising	*Розширення / робота під чиєюсь маркою / франчайзінг / франшиза*
surfing	*Пошук по сайтам / просмотр*
trader	*Закупник / продавець / торгівець / трейдер*
banking	*Банківська справа*
training	*Стажування / тренінг / навчання*

As a result, more than 50% of the respondents were not able to pick up the Ukrainian equivalent apart from the transliteration of the term by the Ukrainian graphic system. This is because the term in English has a large load meaningful content and usually characterized by the absence of one-word equivalent in Ukrainian generating either reunification of several concepts or verbosity. The recipients' answers in the questionnaire prove this. Such words as *маркетінг, аутсорсінг, тренінг, банкінг and others* are widely used not only in professional language, but in the Ukrainian colloquial speech.

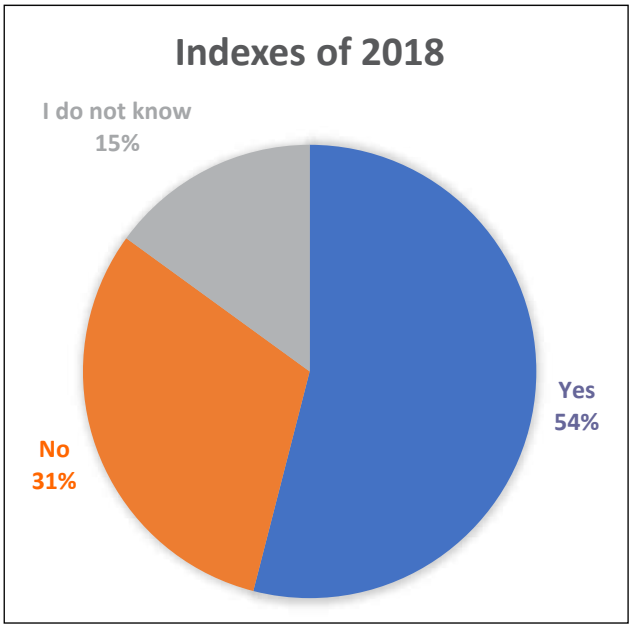
To obtain more definitive indicators for assessing the processes of the language status changing, we offered the last question in our survey: *Do you consider your mother tongue to be status?*

так	*ні*	*не знаю*



Picture 2

As it can be seen in picture 2, against the background of rising the sense of patriotism, national consciousness and dedication two thirds of the respondents consider their mother tongue to be status. Analyzing the results of the answers to the first and third questions, we can understand that precisely considering the Ukrainian language as status the respondents chose the Ukrainian variants of the proposed terms.



Picture 3

As for the indicators of 2018 (Pic. 3), they differ from the previous ones significantly. There are a lot of both linguistic and extra-linguistic factors for that. On the one hand, Ukrainian economic terminology is an open and dynamic system that is developing intensively and has a lot of neologisms, expanding the scope of its functioning, adding more and more new words of foreign origin. Nowadays the English language has an international status, moreover it is the language of the world science. Therefore, more Anglicisms get into the language of professional direction. However, if we take into consideration the extra-linguistic factors of economic terminology replenishment with English borrowings at the current stage of development, the most important are social and political processes, which entail the weakening of linguistic allegiance.

Conclusions. Despite the sufficient state of development of the problem of linguistic contacts and the existence of a steady scientific interest in issues related to the processes of foreign language borrowing, until now, the aspects of the status and functions of the Ukrainian language have not been comprehensively reviewed, tested and reinterpreted from the standpoint of modern psycho/socio/linguistics. The proposed questionnaire may later be applied not only as a tool used in the framework of a narrow study, but if revised with the observance of psycho/socio/linguistic procedures it can be utilized as an express method for assessing changes in the status and functions of the Ukrainian language, taking into account its constant development.

To summarize, the interdisciplinary nature of the research contributed to a comprehensive study of the dynamics of the process of borrowing the lexical units, namely Anglicisms in the financial and economic sphere. The multiplicity of using the English borrowings within a specific "semiotic group" has become an indicator of the change in the status and functions of the Ukrainian language in a specified period of time and confirmed the existence of influence of extralinguistic factors on the formation of linguistic allegiance.

BIBLIOGRAPHY

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблема исследования / предисл. А. Мартине ; пер. с англ. яз. и коммент. Ю. А. Жлуктенко ; вступ. статья В. Н. Ярцевой. Киев : Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. 263 с.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1997. 287 с.
3. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам Москва : Языки славянской культуры, 2006. 511 с. URL: https://rucont.ru/efd/300465.
4. Aitchison J. Assessing language status: some problems. *Status and Function of Languages and Language Varieties* / ed. U. Ammon. Berlin : Walter de Gruyter,1991. P. 487–495.
5. Augsburg T. Becoming Interdisciplinary. 2nd ed. Dubuque, IA : Kendall Hunt, 2006.
6. Fishman J. A. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Language. Clevedon-England : Multilingual matters, 1991.
7. Klein J. T. Crossing Boundaries: Knowledge, disciplinarities, and interdisciplinarities. Charlottesville : University Press of Virginia, 1996.
8. Mackey W. F. Determining the Status and Function of Languages in Multinational Societies. *Status and Function of Languages and Language Varieties* / ed. U. Ammon. Berlin : Walter de Gruyter,1989. P. 3–20.
9. Obiero O. J. From Assessing Language Endangerment or Vitality to Creating and Evaluating Language Revitalization Programme. *Nordic Journal of African Studies.* 2010. № 19 (4). P. 201–226.
10. Willemyns R. Linguistic legislation and prestige shift. *Status Change of Languages* / eds U. Ammon, M. Hellinger. Berlin : Walter de Gruyter, 1992. P. 3–16.

REFERENCES

1. Aitchison, Jean (1991). Assessing language status: some problems. In: U. Ammon (ed.), - Status and Function of Languages and Language Varieties, pp. 487- 495. Berlin, Walter de Gruyter.
2. Augsburg, T. (2006). Becoming Interdisciplinary (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.

3. Fishman, J. A. (1991) Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Language. Clevedon-England: Multilingual matters.

4. Klein, J. T. (1996) Crossing Boundaries: Knowledge, disciplinarities, and interdisciplinarities. Charlottesville: University Press of Virginia.

5. Leontev A. A. (1997) Osnovy psykholynhvystyky [Basis of psycholinguistics]. – M.: Smysl, 1997. – 287 p. [in Russian].

6. Obiero Ogone John (2010) From Assessing Language Endangerment or Vitality to Creating and Evaluating Language Revitalization Programmes - Nordic Journal of African Studies 19(4): 201–226.

7. Mackey W. F. (1989) Determining the Status and Function of Languages in Multinational Societies. In: U. Ammon (ed.), - Status and Function of Languages and Language Varieties, pp. 3-20. Berlin, Walter de Gruyter.

8. Mustajoki Arto (2006) Teoriia funktsionalnogo sintaksisa: ot semanticheskih struktur k yazykovym sredstvam [Theory of functional syntax: from semantic structures to linguistic means]. M.: Yazyki slavyanskih kultur [in Russian].

9. Willemyns R. (1992) Linguistic legislation and prestige shift. In: Ammon, U. & M. Hellinger (eds), - Status Change of Languages, pp. 3-16. Berlin, Walter de Gruyter.

10. Vajnrajh, Uriehl (1979) Yazykovye kontakty. Sostoyanie i problemy issledovaniya [Language contacts. The state and problems of the research]. Kyiv: Vishcha shkola, Izdatel'stvo pri KGU [in Russian].

УДК 821.111(94)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209297

Аліса ГОРШКОВА,
orcid.org/000-002-4579-5260
аспірантка кафедри англійської мови та методики її викладання,
викладачка кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) aloise.alice@gmail.com

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІФОСВІТУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ РОМАНУ ДЖУЛЬЄТ МАРІЛЬЄР "CHILD OF THE PROPHECY"

У центрі дослідження стоїть проблема ідентифікації архетипних елементів міфосвіту художнього прозового тексту сучасної австралійської авторки Джульєт Марільєр, творчий доробок якої представлений численними циклами романів у жанрі історичного фентезі. Матеріалом дослідження слугує англомовний роман тексту "Child of the Prophecy", який є завершальним у трилогії "Sevenwaters".

Вибір текстового матеріалу дослідження обґрунтований тим, що однією з етико-естетичних і структуро формувальних основ літературного напрямку фентезі є міф. Жанр фентезі нині є одним з найпопулярніших і цікавих явищ культури. Для розуміння та вивчення феномена фентезі, на думку авторки, важливим є виявлення літературних і культурних елементів, які послугували основою для виникнення цього літературного напрямку. Тому для кваліфікованого аналізу аутентичного тексту необхідне знання екстралінгвістичних факторів – сучасний культурний розвиток країни, літературна спадщина й міфічна символіка.

Стаття розкриває зміст понять «міф», «міфопоетика», «архетип», «архетипний словесний образ», диференціює значення двох останніх понять. Визначені культурологічні й історичні аспекти розвитку сучасної австралійської літератури.

У дослідженні виявлено сукупність головних архетипних словесних образів та архетипних тем, які авторка визначає як основу міфосвіту або міфопоетики тексту. Внаслідок їхнього дослідження були розкриті лінгвокогнітивні особливості їхнього формування та механізми функціонування в художньому тексті.

Використовуючи критику архетипів К. Г. Юнга, авторка проаналізувала архетипні образи Героя/Героїні (Hero/Heroine), Рятівника/Рятівниці (Savior), месіанський образ Обраної Дитини з перспективним героїчним майбутнім (Child of the Prophecy), архетипний образ Кола (Circle, Cycle), Ока (Eye) і пов'язані з ними архетипні мотиви шляху (подолання, ініціації Героя), пророцького порятунку, мотив циклічності й руху часу.

Запропоновані розробки покликані запобігти некоректному розумінню та використанню термінів К. Г. Юнга й полегшити виявлення архетипів та їхню диференціацію від зовні схожих на них явищ.

Ключові слова: *міфосвіт, міфопоетика, архетип, архетипний словесний образ, англомовний художній текст, лінгвокогнітивні механізми.*

Alisa HORSHKOVA,
orcid.org/000-002-4579-5260
Postgraduate Student of the Department of English and Methods of its Teaching,
Teacher of the Department of Hotel, Restaurant and Tourism Business
of Kherson State University
(Kherson, Ukraine) aloise.alice@gmail.com

LINGUISTIC AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE MYTH WORLD OF THE LITERARY TEXT OF JULIET MARILIER'S NOVEL "CHILD OF THE PROPHECY"

At the central part of the study is the problem of identification of the archetypal elements of the myth world in the prose text of the modern Australian author Juliette Mariller, whose work is represented by numerous cycles of novels in the genre of historical fantasy. The material of the research is the English text of the novel "Child of the Prophecy", which is the final part in the author's trilogy "Sevenwaters".

The choice of textual material of the research is justified by the fact, that one of the ethical-aesthetic and structure-forming fundamentals of the fantasy literary direction is a myth. The fantasy genre today is one of the most popular and interesting cultural phenomena. To understand and study the phenomenon of fantasy, according to the opinion of the article's author, it is important to identify literary and cultural elements that served as the basis for the appearance of this literary trend. Therefore, a qualified analysis of an authentic text requires knowledge of extra linguistic factors such as, the history of the country, cultural development, literary heritage and mythical symbols.

The article reveals the meaning of the concepts "myth", "mythopoetics", "archetype", "archetypal verbal image", differentiates the meaning of the last two concepts. Cultural and historical aspects of the development of modern Australian literature are identified.

The study reveals a set of main archetypal verbal images and archetypal themes, which the author defines as the basis of the myth world or mythopoetics of the text. As a result of their research, linguistic and cognitive features of their formation and mechanisms of functioning in the literary text were revealed.

Using a critique of the archetypes of K. G. Jung, the author analyzed the archetypal images of the Hero/Heroine, the Savior, the messianic image of the Chosen Child with a promising heroic future (Child of the Prophecy), the archetypal image of the Circle (Cycle), the Eye and related archetypal motives of the path (overcoming, initiation of the Hero), prophetic salvation, the motif of cyclicity and the movement of time.

The proposed developments are made to prevent incorrect understanding and use of K. G. Jung's terms and facilitate the detection of archetypes and their differentiation from similar phenomena.

Key words: *myth world, mythopoetics, archetype, archetypal word image, English-language literary text, linguistic and cognitive mechanisms.*

Постановка проблеми. В контексті розвитку сучасної англомовної літератури чітко намітилася тенденція появи художніх творів як паралельної реальності, де автор виступає в ролі творця і створює особливий світ зі своєю історією, культурою та етносами. Подібну художню творчість відносять до порівняно нових літературних жанрів – наукової фантастики та фентезі.

З'явившись в XIX столітті, твори наукової фантастики, а згодом і фентезі-романи, що виділилися як піджанр на початку XX століття, вперше стали об'єктом літературознавчого і лінгвістичного дослідження тільки в другій половині XX століття.

Жанр фентезі нині є одним з найбільш популярних і цікавих явищ культури. Для розуміння та вивчення феномена фентезі необхідно, перш за все, з'ясувати, які елементи літератури й культури послугували основою для виникнення нового напрямку. Всі дослідники жанру сходяться на думці, що однією з етико-естетичних і структуроформувальних основ літературного напрямку фентезі є міф. Як правило, при розгляді міфу як першоджерела фентезійної літератури, найбільша увага приділяється сюжетним запозиченням фентезі з міфології.

Такою постає для нас і сучасна австралійська література даного жанру, яка представлена, за словами Кім Уілкінс, своєрідною «лігою» письменниць жанру фентезі. Сучасними популярними авторками фентезі-бестселерів в Австралії є Кейт Форсайт, Джульєт Марільєр, Сесілія Дарт-Торнтон та інші. (Wilkins, 2018). Художній текст "Child of the Prophecy" авторства Джульєт Марільєр слугує матеріалом лінгвокультурологічного дослідження.

Аналіз досліджень. В контексті нашого дослідження важливими є наукові розробки та ідеї таких авторів, як К. Гелднер, К. Уілкінс, Р. Кабакова, С. Кошелєва, Т. Степновского, С. Строєва, Е. Парнова, які визначили теоретичні особливості та специфічні художні методи літературного напряму фентезі, культурологічні та історичні аспекти розвитку сучасної австралійської літератури.

Різними дослідниками розглядалось питання особливості міфопоетичної картини світу і проблем її реконструкції. Ця тема особливо характерна для робіт «міфологів»: Ю. Лотмана, В. Топорова, А. Колесник та інших. Так чи інакше, вона зачіпається в більшості філософських концепцій міфу (наприклад, у К. Г. Юнга Р. Барта, Я. Голосовкера, Е. Кассірера, К. Леві-Стросса, Б. Малиновського, М. Еліаде й інших). Під впливом положень Р. Барта про міф проводяться дослідження побуту, повсякденності, ідеології (Коновалова, 2001: 300).

Міф використовують для аналізу та інших окремих явищ культури (С. Бойм, А. Раппопорт, А. Еткінд). У сучасних дослідженнях українських лінгвістів розкриваються проблеми міфопоетики, в яких міфологічний простір розглядається як форма організації лінгвокультурної інформації (А. Колесник).

Мета дослідження полягає у виявленні механізмів формування міфосвіту сучасного художнього тексту австралійської літератури жанру фентезі й особливостях функціонування складових його міфопоетики, яка визначається в контексті дослідження як сукупність етноархетипних образів та мотивів.

Виклад основного матеріалу. «Сучасна австралійська література» є комплексним поняттям. Українська науковиця та письменниця Галина Рис зазначає, що дуже часто австралійці зараховують до власної літератури твори, написані англійською мовою на території їхнього материка. Таким чином сюди входить література нащадків британських та голландських колонізаторів, література нащадків аборигенів та література новоприбулих іммігрантів (Львівська газета «Ратуша», 2019).

Низка прозових творів, що написані австралійськими письменниками в кінці XX – на початку XXI століття, стосується місць за межами Австралії: багато письменників стали справді «інтернаціональними», серед них можна виділити постаті М. Зузака, Ґ. Д. Робертса, Т. Кіннілі й інших.

Австралійський дослідник професор Кен Гелднер зазначає, що, загалом, австралійська художня література знайомить своїх читачів з безліччю місць і громад; багатьма шляхами (наприклад, показуючи взаємопов'язаність культур, змальовуючи різницю між краями всередині та поза Австралією, поширюючи місцеві твори в інших частинах країни), австралійська література допомагає зламати культурні та географічні бар'єри. Такою постає для нас і сучасна художня література фентезі, автори якої виходять за звичні межі людських уявлень, створюючи власні світи (Сучасність, 1986: 16).

Зазвичай письменники, звертаючись до міфологічного матеріалу, переосмислюють його та художньо інтерпретують згідно з власним баченням світу. Так, автори розглядають проблеми світобудови й створюють власне міф, в якому розкривають особисту світоглядну філософську модель буття. У цьому контексті справедливим є визначення поняття «міф» Т. Манна як основи життя, одвічної схеми, формули, за якою рухається життя, постійно відтворюючи щось із підсвідомості» (Campbell, 1977: 18). За слушним спостереженням М. Еліаде, «міф, як і символи, які він використовує, завжди присутній у психічній діяльності: він лише змінює зовнішній вигляд і замасковує свої функції» (Еліаде, 2001: 128).

Міфопоетика вивчає способи художнього освоєння та трансформації міфу, міфологічних образів і мотивів, розглядає різні принципи введення архаїко-міфологічних елементів в текст, їх функціонування у творчості різних художників (Бєликова, 2004: 9).

Слідом за Л. Бєлєховою під міфопоетикою розуміємо наявні в художньому тексті архаїчні уявлення й судження про світовий устрій, міфологічні мотиви й сюжети, опредметнені в наративній структурі художнього тексту, які разом відбивають своєрідність міфопоетичної картини світу, втіленої в художніх текстах сучасної австралійської літератури (Бєлєхова, 2018: 7). У рамках дослідження розглядаємо міфопоетику як сукупність етноархетипних словесних образів авторського у художньому тексті.

У контексті роботи ми розрізняємо поняття «архетип» і «архетипний словесний образ». Архетипи, за К. Г. Юнгом, – це «колективні патерни» (типи, зразки), «певні утворення архаїчного характеру, які включають як за формою, так і за змістом міфологічні мотиви» (Юнг, 2007: 50). Філософ розрізняв архетип і архетипний образ: перший – «це ідеальна пуста форма, наділена енергетичною силою, що походить з неусвідомленого і формує уявлення», а другий – «спосіб вияву архетипу у свідомості» (Зборовська, 2003: 133).

Архетип, вірніше, окремі його імплікативні ознаки служать основою будь-якого словесного образу, це його внутрішня форма. Слідом за Л. Бєлєховою, ми розглядаємо архетипні словесні образи як зображення фрагментів міфопоетичної картини світу, що класифікуються на образи-сюжети й образи-символи, в яких шляхом наративного картування втілюються міфологічні, біблійні та фольклорні знання про світ (Бєлєхова, 2000: 191).

Постмодерністські художні тексти австралійської авторки Джульєт Маріньєр яскраво зображують міфологічну свідомість давнього народу героїчної Ірландії, коли на її землях проживали племена кельтів. Письменниця є авторкою численних циклів романів у жанрі історичного фентезі, має новозеландське походження та є членкинею спільноти друїдів ОБОД (Ордену Бардів, Оватів і Друїдів). Художній текст роману "Child of the Prophecy", що є кінцевим у трилогії романів "Sevenwaters" її авторства, слугує матеріалом дослідження.

Сюжет роману продовжує історію попередніх двох романів циклу "Daughter of the Forest" та "Son of the Shadow". Головною героїнею та оповідачкою подій роману також є жінка, Fainne, яка є донькою друїда Ciaran та Niamh, сестри головної героїні попереднього роману "Son of the Shadows", з родини правителів землі Harrowfield.

За сюжетом ворожі племена бриттів захопили Священний Острів, пророцтво стверджує, що для того, щоб вибороти його, військо має очолювати обраний, який не буде ні з Британії, ні з Еріна, але водночас з обох цих земель, яких матиме на тілі позначку ворона. Без дитини з пророцтва прагнення повернути священні острови не виправдається.

Тобто, головним архетипним мотивом, що проходить крізь сюжет тексту роману є мотив пророцького спасіння, з якого виходить фундаментальний для світової культури етноархетипний образ Рятівника або Героя, на якого покладена місія порятунку Священного Острову:

"1. The prophecy said it would take a child who was neither of Britain nor of Erin, but at the same time both. And there's some nonsense about the

mark of the raven. Well, they've got him at last, the leader long hoped for, grandson of that wretched Sorcha. He's grown up, and ready to do battle with Northwoods, and he's got a formidable force lined up behind him (Mariller, 2002: 47).

2. The Fair Folk want the Islands back. They want it all played out in accordance with the prophecy. Down to the last word. And it's all set to happen when another year has run its course. So I've heard.

3. The child of the prophecy will lead us, and we will fulfill our sacred trust. This I pledge" (Mariller, 2002: 123).

Усі пророцтва вказують на одного з синів правителя землі Harrowfield на ім'я Johnny, але в кінцевій частині роману ми робимо неочікуване відкриття про те, що Fainne також має на тілі позначку ворона: "I do indeed bear the mark of the raven. I am a child of Erin and of Britain. In every respect I am the child of the prophecy, as much as Johnny is. Besides" (Mariller, 2002: 361). Тобто як і в попередніх текстах основоположним образом є архетипний образ Жінки, Героїні, Рятівниці, але від початку ми тільки здогадуємось про це.

Архетипний образ Рятівника – це вияв «архетипної ідеї магічної особистості» (Юнг, 2007: 200), образ колективного неусвідомленого, що абсолютно природно активується в епохи, «насичені проблемами й дезорієнтацією» (Юнг, 2007: 209). Архетипні образи є «спроєктованими», і завжди знайдеться форма, яка була б «адекватним вмістилищем» (Юнг, 2007: 202).

У зв'язку з наявністю мотиву обраності дитини з відміткою або знаком ворона, виявляється культурний месіанський архетипний образ, який сходить до психологічних архетипів Дитини та Героя за К. Г. Юнгом. Образ Дитини створений відповідно до християнського зразка, однією з характерних рис образу є його можливе майбутнє. У міфах і легендах Герой часто виникає спочатку, як «бог-немовля». За К. Г. Юнгом, головною метою героя є подолання мороку, тобто несвідомого (Юнг, 1996: 71).

Характерною рисою архетипу є нумінозність (божественність, святість). Святість видимого об'єкта «викликає почуття захоплення, поклоніння і трепету, виявляє особливі зміни свідомості» на основі глибинного емоційного потрясіння (Зборовська, 2003: 135).

Але в описі Героя, Героїні авторка визначає героїв як звичайних людей зі своїми переживаннями та слабкостями, а їх подвиги як своєрідний тягар. На відміну від героїчного епосу поряд із лексемою *hero*, ми можемо бачити подібні смислові паралелі *plain man, errors*, *emptiness:*

– A hero makes errors, and becomes strong (Mariller, 2002: 119);

– At times of conflict a plain man can become a hero (Mariller, 2002: 331);

– They expect me to feel like some sort of hero; as if I were full of a grand purpose. But there's nothing left in me but emptiness (Mariller, 2002: 365).

У романі мотив Героя, Рятівника переплітається з античним образом Героя-Рятівника, що бореться з Драконом. Дракон (часто невіддільний від образу Героя) – ще один архетипний образ в романі. В романі цей образ представлений ворогами-британцями, загарбниками Священного Острова та антиподом головної героїні, її бабусі Lady Oonagh, сильна та дуже небезпечна чаклунка. Для опису чаклунки авторка використовує епітети та *strong, dreadful, laughing with scorn, dark, with a little smile.*

Події тексту роману формують собою цикл, своєрідну круговерть кельтських сезонних фестивалів, які мають сучасну історію і беруть свої джерела з неоязичництва. В неоязичництві вони представлені у вигляді восьмипроменевого колеса, яке є сучасним винаходом. До кінця 1950-х років два британських неоязичницькі спільноти – віккан-ський ковен «Брикет-вуд» та неодруїдичний «Орден Бардів, Овата і Друїдів» – взяли восьмеричний ритуальний календар, щоб проводити частіші урочистості й об'єднати святкування між двома цими товариствами (Hutton, 2004: 338; Lamond, 2004: 17).

Серед них авторка зазначає чотири головних фестивалі, нижче наведені уривки тексту зі згадками про них:

(1) Samhain: 1 November: "Samhain is the darkest and most secret of the great festivals" (Mariller, 2002: 120). "He is no scholar, no mystic; in such a place he would last no longer than the turning of the year, from Samhain to Samhain, before he grew crazed with it" (Mariller, 2002: 360).

(2) Imbolc: 1 February: "It was close to Imbolc, the festival which heralds the first approach of spring" (Mariller, 2002: 272).

(3) Beltaine: 1 May: "Surely summer would be better. Why hadn't they waited until Beltaine, at least?" (Mariller, 2002: 300).

(4) Lugnasad: 1 August: "If I work hard enough at it, maybe by Lugnasad I might get a smile" (Mariller, 2002: 296).

Також до восьмипроменевого колеса входять фестивалі, які знаменують сезонні сонцестояння: Mean Geimhridh: winter solstice, Mean Earraigh: spring equinox, Mean Samhraidh: summer solstice, Mean Fomhair: autumn equinox.

Колесо фестивалів знаменує собою архетипні процеси обертання, зворотності часу, циклічності, надії на зміни, новий виток у життєвому циклі.

У художньому тексті автора архетипний мотив циклічності, пов'язаний зі стародавнім і загальним архетипом – архетипом Кола. Коло – це простір, Хрест – символ людини – дуже часто вписувався Юнгом в це коло. Хрест, вписаний в коло – це, на думку вченого, символізувало цілісність – дяк основу будь-якого життя. Цей же архетип лежить в основі будь-якої міфологічної картини світу: у свідомості мисливця, землероба або кочівника. Основна сюжетна передумова будь-якого міфу – це людина (людиноподібне створіння) поміщена (народжена) у світ і її шлях від смерті до життя і потім до смерті (Юнг, 1996: 49).

Архетипний мотив круговороту, циклічності, часто виражений у просторі тексту лексемами *round, repeating, wheel,* що підтверджується поданим фрагментом: "I glared at the pebbles on the ground. Round and round, that was my existence, endlessly repeating, a cycle from which there was no escape. Round and round. Fixed and unchangeable. I watched the pebbles as they shuddered and rolled; as they moved obediently on the ground before me" (Mariller, 2002: 16).

Емоційний стан героїв протягом усього тексту роману доводиться до читача через опис очей, авторка вживає наступні емоційно забарвлені епітети із лексемою "*eyes": "his brown eyes would look sideways, twinkling", "her eyes were unfocused", "with empty eyes", eyes fixed on nothing, "the fierce eyes", "my eyes were curiously stinging", "seeing my eyes widen in surprise".*

Символ Ока має метафорично-архетипну сутність на думку багатьох вчених. Лексема *eyes* і її «використання» *(view, look, see)* стають способом опису найрізноманітніших ментальних операцій, станів і дій, з'являючись як в прямому так і переносному контексті.

Авторка частково вводить до тексту сказання про виникнення ірландського народу та про славетні давні племена людей-богів, що правили Ірландією, а саме *Fir Bolg, Tuatha Dé Danann,* також пригадуються подвиги відомих героїв національного епосу *Кухуліна (Cu Chulainn)* та *Фінна Маккула (Fionn mac Cumhaill).*

Серед імен богів ірландського пантеону часто використовуються імена богині жіночності, війні та поезії (у мирні часи) *Brighid*, богині війни *Morrigan*, бога морів *Manannan mac Lir*, бога добробуту *Dagda*. Частіше за все ми бачимо їх у тексті у вигляді таких стилістичних засобів як звернення, в ролі закликів по допомогу, або застереження:

1) Brighid, save us! (Mariller, 2002: 86);

2) Morrigan watches from behind her veil (Mariller, 2002: 123);

3) Dagda guide me! (Mariller, 2002: 209).

Для вираження почуттів та душевних станів, не називаючи їх протягом усього тексту роману використовуються вигуки *Oh! Ah! Huh! Hush!* та інші.

Висновки. Таким чином, лінгвокультурологічний аналіз міфосвіту художнього тексту роману авторки Джульєт Марільєр "Child of the Prophecy" підтверджує наявність архетипних словесних образів у тексті жанру фентезі. Авторка використовує та інтерпретує архетипні образи, що є властивими для героїчного епосу, зокрема, ірландського, а саме образи Героя/Героїні (Hero/Heroine), Рятівника/Рятівниці (Savior), месіанський образ Обраної Дитини із перспективним героїчним майбутнім (Child of the Prophecy) Кола (Circle, Cycle), Ока (Eye) та пов'язані із ними архетипні мотиви шляху (подолання, ініціації Героя), пророцького спасіння, циклічності та руху часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлєхова Л. Лінгвокогнітивні механізми формування словесного поетичного образу (на матеріалі американської поезії). *Науковий Вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету. Серія «Філологія, педагогіка і психологія»*. Вип. 3. Київ : Видавничий центр КДЛУ. 2000. С. 189–196.
2. Бєлєхова Л. Міфопоетика американської поезії : архетипи та архетипні словесні образи. *Лінгвокогнітивна поетологія* : колективна монографія. Херсон : Видавнийчий дім «Гельветика». 2018. 316 с.
3. Беликова Е. Мифопоэтика романа Г. Мелвилла «Моби Дик, или Белый Кит» : автореф. дисс. … канд. филол. наук : 10.01.03. Омск : ОГПУ. 2004. 235 с.
4. Еліаде М. Міфи, сновидіння і містерії. Священне й мирське; Міфи, сновидіння і містерії; Мефістофель і андрогін. *Окультизм, ворожбитство та культурні уподобання* / пер. з нім., фр., англ. Г. Кьорян, В. Сахно]. Київ : Основи. 2001. С.117 – 301.
5. Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 392 с.
6. Коновалова Ж. О теории Р. Барта и практике советской мифологи : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 300–301. URL: http://anthropology.ru/ru/text/konovalova-zhf/o-teorii-rbarta-i-praktike-sovetskoy-mifologii (дата звернення: 02.05.2020).
7. Львівська газета «Ратуша». URL: http://ratusha.lviv.ua/index.php?dn=news&to=art&id=4939 (дата звернення: 10.03.2020)

8. Сучасність: література, мистецтво, суспільне життя. Ч. 9 (305). Мюнхен : Сучасність. 1986. 130 с.
9. Юнг К. Г. Аналитическая психология: теория и практика: Тавистокские лекции / пер.с нем. В. А. Зеленского. Санкт-Петербург : Издательский дом «Азбука-классика», 2007. 240 с.
10. Юнг К. Г. Душа и миф : Шесть архетипов / пер. с англ. Киев : Гос. библиотека Украины для юношества, 1996. 324 с.
11. Юнг К. Г. Психология архетипа ребёнка. Структура психики и процесс индивидуации. Москва : Наука, 1996. С. 71–73.
12. Campbell J. The Masks of God. Primitive Methodology. New York : Penguin Books, 1977. 505 p.
13. Hutton R. The Pagan Religions of the Ancient British Isles. Oxford, Blackwell. 2004. P. 337–341.
14. Lamond F. Fifty Years of Wicca. Sutton Mallet, England : Green Magic, 2004. P. 16–17.
15. Marillier J. Child of the Prophecy (The Sevenwaters Trilogy, Book 3). Tom Doherty Associates, 2002. 528 p.
16. Wilkins K. The League of Australian Women Fantasy Writers: A Short History. URL: http://www.unboundworlds.com/2018/02/the-league-of-australian-women-fantasy-writers-a-short-history/ (дата звернення: 26.06.2019).

REFERENCES

1. Belekhova L. I. Lingvocognitivni mechanizmi formuvannia slovesnogo poetychnogo obrazu na materiali amerikansskoyi poezii. [Linguocognitive mechanisms of formation of verbal poetic image (on the material of American poetry)] Scientific Bulletin of the UNESCO Department of Kyiv State Linguistic University. Series: Philology, pedagogy and psychology. Vip. 3. K.: KDLU Publishing Center. 2000. P. 189 - 196. [in Ukrainian].
2. Belekhova L. I. Mifopoetyka amerycanskoyi poezii: arhetypy ta archetypni slovesni obrazy. Mythopoetics of American poetry: archetypes and archetypal verbal images. Linguocognitive poetology: a collective monograph. Kherson: Helvetica Publishing House. 2018. 316 p. [in Ukrainian].
3. Belikova E. V. Mifopoetika romana G Melvilla “Mobi Dick ili Beliy Kit” [Mythopoetics of G. Melville’s novel “Moby Dick, or the White Whale”: author’s dissertation. Candidate of Philological Sciences: January 10, 2003. Omsk: OGPU. 2004. 235 p. [in Russian].
4. Eliade M. Mify, snovydinnia s misterii. Svaschenne y myrske. Mefistofel I androgin. Ocultyzm, vorozhvystvo ta kucturni upodobannia [Myths, dreams and mysteries. Sacred and worldly; Myths, dreams and mysteries; Mephistopheles and androgyne; Occultism, divination and cultural preferences]. [trans. with him., French, English. G. Koryan, V. Sakhno]. K .: Basics. 2001. P. 117 - 301. [in Ukrainian].
5. Zborovska N. V. Psykhoanaliz i literaturoznavstvo: posibnyk [Psychoanalysis and literary criticism]. Kyiv, «Akademvydav», 2003. 392 p. [in Ukrainian].
6. Konovalova J. F. O teorii R Barta I praktike sovetskoi mifologii [On the theory of R. Bart and the practice of Soviet mythology]. St. Petersburg Philosophical Society, 2001. P. 300 - 301. URL: http://anthropology.ru/ru/text/konovalova-zhf/o-teorii-rbarta-i-praktike-sovetskoy-mifologii (accessed: 02.05.2020). [in Russian].
7. Lvivska gazeta “Ratusha” [Lviv newspaper “Ratusha”]. URL: http://ratusha.lviv.ua/index.php?dn=news&to=art&id=4939 (accessed: 10.03.2020) [in Ukrainian].
8. Suchasnisty: literatura, mystetstvo, suspilne zhyttia [Modernity: literature, art, social life]. Part 9 (305). Munich: Modernity. 1986. 130 p. [in Ukrainian].
9. Yung K. G. Analiticheskaia psihologiia: teoriia i praktika: Tavistokskie lektsii. [Analytical psychology: theory and practice: Tavistock lectures] SPb. Izdatelskii dom «Azbuka-klassika». 2007. 240 s. [in Russian].
10. Yung K. G Dusha i mif shest arhetipov. [Soul and Myth: Six Archetypes] [Trans. from English]. K.: State Library of Ukraine for Youth.1996. 324 p. [in Russian].
11. Yung K. G Psihologiya archetipa rebenka. Struktura psihiki y protsess sndividuatsii. [Psychology of the child archetype. The structure of the psyche and the process of individuation]. 1996. C. 71 – 73. [in Russian].
12. Campbell J. The Masks of God. Primitive Methodology. New York : Penguin Books, 1977. 505 p.
13. Hutton, Ronald. The Pagan Religions of the Ancient British Isles, Oxford, Blackwell. 2004. P. 337 – 341.
14. Lamond, Frederic, Fifty Years of Wicca, Sutton Mallet, England: Green Magic. 2004. p. 16 – 17.
15. Marillier, Juliet. Child of the Prophecy (The Sevenwaters Trilogy, Book 3) Tom Doherty Associates. 2002. p. 528.
16. Wilkins K. The League of Australian Women Fantasy Writers: A Short History URL: http://www.unboundworlds.com/2018/02/the-league-of-australian-women-fantasy-writers-a-short-history/ (accessed: 26.06.2019).

УДК 811.161.2’367:811.161.2’42
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209298

Наталія ГОЦА,
orcid.org/0000-0001-7296-3306
кандидат філологічних наук,
викладач кафедри теорії і практики перекладу
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) hotsa@ukr.net

Наталія ПАСІЧНИК,
orcid.org/0000-0001-9498-0940
кандидат філологічних наук,
викладач кафедри теорії і практики перекладу
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) pasichnyknataly1984@gmail.com

Анна КОСЕНКО,
orcid.org/0000-0001-9390-871X
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) kosenko.ann@gmail.com

СИНТАКСИЧНІ СТРУКТУРИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ У РОМАНАХ ТОНІ МОРРІСОН

У статті визначено й проаналізовано основні синтаксичні засоби вираження емотивності в романах Тоні Моррісон. У результаті аналізу різних наукових джерел у цьому напрямку виявлено, що емоції людини зазвичай вивчаються в їхніх фізіологічних проявах, таких, як міміка, жести, рухи тіла. Дослідженню емоцій у тексті, тобто емотивності, присвячено відносно небагато наукових розвідок. У представленому дослідженні емотивність тлумачиться як властивість мови виражати психологічні (емоційні) стани й переживання людини. Наголошується, що емотивність у мові реалізується через спеціальні мовні засоби – емотиви, які представлені на всіх мовних рівнях та утворюють емотивний код мови. Доведено, що емотивність у художньому творі має індивідуально-авторський характер і значною мірою залежить від соціокультурної ідентичності самого письменника та від його / її комунікативно-емоційної мети й може виражатися на різних мовних рівнях, синтаксичному зокрема. Саме тому метою статті є виокремлення та аналіз домінантних синтаксичних структур вираження емотивності романів Т. Моррісон. Об’єктом дослідження послугував емотивний аспект романів Т. Моррісон. Предметом представленої розвідки є синтаксичні засоби вираження емотивності романів Т. Моррісон. Джерельною базою дослідження послугували романи Т. Моррісон The Bluest Eye, Song of Solomon, Sula, Tar Baby, Paradise, Love. Використовуючи в дослідженні спостереження та аналіз мовних явищ, виявлено, що домінантними синтаксичними структурами є риторичні запитання, повтори, номінативні речення, перелічення, інверсія. Ґрунтуючись на тезі про те, що будь-яке мовне явище у творі може стати емотивним, досліджено, що основною функцією емотивних синтаксичних конструкцій у романах Т. Моррісон є вираження ставлення автора до художньої дійсності та, як наслідок, викликання певних емоцій у читачів.

Ключові слова: *синтаксичні структури, емотивність, афро-американський жіночий роман, наративні стратегії, гендер.*

Nataliia HOTSA,
orcid.org/0000-0001-7296-3306
Candidate of Philological Sciences,
Lecturer at the Department of Theory and Practice of Translation
of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) hotsa@ukr.net

Nataliia PASICHNYK,
orcid.org/0000-0001-9498-0940
Candidate of Philological Sciences,
Lecturer at the Department of Theory and Practice of Translation
of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) pasichnyknataly1984@gmail.com

Anna KOSENKO,
orcid.org/0000-0001-9390-871X
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Communication Linguistics and Translation
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) kosenko.ann@gmail.com

SYNTACTIC STRUCTURES OF EXPRESSING EMOTIVITY IN TONI MORRISON'S NOVELS

The article identifies and analyzes the main syntactic means of expressing emotivity in Toni Morrison's novels. Due to the analysis of various scientific sources in this direction, it was found that human emotions are usually studied in their physiological manifestations, such as facial expressions, gestures, body movements. Relatively few scientific investigations are devoted to the study of emotions in the text, i.e. emotivity. In the presented study, emotivity is interpreted as the language feature to express psychological (emotional) states and human experiences. It is noted that emotivity in a language is realized through special linguistic means – emotives, which are represented at all language levels and form an emotive speech code. It is proved that emotivity in a literary work possesses an individually author's features and largely depends on the socio-cultural identity of the writer and his / her communicative-emotional purpose and can be expressed at different language levels, syntactic in particular. Hence, the aim of this article is to single out and analyze the dominant syntactic structures of expressing the emotivity in Toni Morrison's novels. The object of the study is the emotive aspect of Toni Morrison's novels. The subject of the presented paper is the syntactic means of expressing the emotivity in Toni Morrison's novels. The source base of the study are Toni Morrison's novels The Bluest Eye, Song of Solomon, Sula, Tar Baby, Paradise, Love. Having used the observation and analysis of linguistic phenomena in the study, it was revealed that the dominant syntactic structures are rhetorical questions, repetitions, nominative sentences, enumeration, and inversion. Based on the statement that any linguistic phenomenon in a literary work can become emotive, the main function of emotive syntactic constructions in T. Morrison's novels is to express the author's attitude towards artistic reality, and, consequently, to evoke certain emotions in readers.

Key words: *syntactic structures, emotivity, African-American women's novel, narrative strategies, gender.*

Постановка проблеми. Афро-американська література продовжує активно розвиватися та укріплювати свої позиції у сучасній літературі загалом. Особливий інтерес становить, безперечно афро-американська жіноча проза. Особливістю цього виду літератури є те, що її дослідження вимагає синтезу підходів задля встановлення та аналізу взаємозв'язків між культурою та гендером, що великою мірою впливають на мовне вираження творів. Також варто зазначити, що мовне дослідження афро-американської жіночої літератури залежить від жанру художнього твору, що визначає використання автором особливих наративних стратегій. Наративні стратегії передбачають використання мовних засобів на усіх рівнях, в тому числі синтаксичному. А вивчення засобів вираження емотивності мовлення у романі дозволяє здійснити детальний аналіз твору загалом.

Тоні Моррісом, романи якої є матеріалом представленого дослідження, є видатною афро-американською письменницею та лауреаткою Пулітцерівської премії 1988 року та Нобелівської премії з літератури 1993 року зробила неабиякий вклад у світову літературу. Особливість її індивідуального стилю полягає у поєднанні літературного авторського та розмовного персонажного мовлення, що є цікавим для лінгвістичного аналізу. Мовні аспекти романів Тоні Моррісон, що є проявами соціокультурної приналежності автора, виявляються на усіх мовних рівнях. Їх дослідження дасть змогу виокремити та детально проаналізувати усі соціолінгвістичні складові романів цієї письменниці.

Аналіз досліджень. На ранньому етапі вивчення цієї тематики емотивність мовлення була об'єктом досліджень таких науковців як В. І. Жельвіс, що розглядав емотивність як психолінгвістичну інтерпретацію мовного впливу (1990 рік), В. І. Шаховський, що вивчав категоризацію емоцій у лексико-семантичній системі мови (1987 рік). Пізніше значний внесок у розвиток цієї проблематики зробили Г. М. Кузенко, яка вивчала емотивність на різних мовних рівнях (2000, 2001, 2003 роки) й розглядала емоціональні висловлювання як об'єкт наукових досліджень (2003 рік), О. С. Сарбаш, що досліджував семантику позитивної емотивної лексики у лінгвокогнітивному й лексикографічному аспектах (2008 рік), Н. М. Гоца, що вивчала лексичні засоби вираження емотивності у романах Тоні Моррісон (2010 рік). Натепер емотивність досліджується такими науковцями як J. Lachlan Mackenzie, що зосереджується на особливостях лайливих слів (2019 рік), Jessica Rett, яка у своїй роботі розглядає емотивні маркери у семантичному аспекті (2019 рік), Maia Ponsonnet, що займається вивченням мовного кодування емоцій (2014 рік).

Мета дослідження – виокремити й проаналізувати домінантні синтаксичні структури вираження емотивності романів Тоні Моррісон.

Об'єктом дослідження є емотивний аспект романів Тоні Моррісон. Предметом представленої розвідки є синтаксичні засоби вираження емотивності романів Тоні Моррісон.

Джерельною базою дослідження послугували романи Тоні Моррісон *The Bluest Eye, Song of Solomon, Sula, Tar Baby, Paradise, Love*.

Виклад матеріалу. Лише людина може виражати емоції. Зв'язок свідомості із зовнішнім світом та емоціями викликає процеси інтеріоризації та екстеріоризації, що є необхідними для людини (Єгорова, 2001: 37), вони нероздільні з суб'єктом та відбивають у мові «самих себе та інших об'єктів дійсності» (Кузенко, 2003: 114), безпосередньо пов'язані із пізнавальною діяльністю людини (Кухаренко, 1988: 41).

Реалізація емоцій у мовленні пов'язана із такими мовленнєвими категоріями як емотивність та експресивність. Не варто ототожнювати ці два поняття, оскільки емотивність тлумачиться як «частина висловлювання, що відповідає самовираженню мовця та зображує його враження, почуття та оцінки» (Блох, 2006: 14). Експресивність тлумачиться як характеристика мовлення та прирівнюється до виразності (Єгорова, 2001: 37). Слід зазначити, що експресиви не завжди є емоційними.

У художньому творі емотивність може виражатися за допомогою сукупності текстових складових – показників емотивності, тобто використаних автором емотивно навантажених слів, фраз, речень тощо. Такі лексичні одиниці можуть прямо або опосередковано визначати характер авторських емоційних задумів, експліцитно виражених або імпліцитно окреслених у тексті, впливати на можливу емоційну реакцію читача на текстову дійсність та/або втілювати фрагменти знань про світ, що є чи стають емоціогенними. Серед характерних показників емотивності називають симптоматичність, тобто здатність вказувати на відхилення від мовної та мовленнєвої норми й стимулювати емоційні реакції читача; та символічність, тобто ілюстроване представлення чого-небудь (Гоца, 2010: 143).

Емотивна лексика викликає у нас емоції. Вона впливає на те, як ми сприймаємо реальність, яку вона представляє. Емотивні слова та фрази можуть впливати на наші рішення щодо їх референтів. Емоційна сила цих слів може зробити їх надзвичайно ефективними інструментами, щоб направляти й заохочувати певні установки й вибір (Macagno, 2014: 5). Семантичне призначення такого типу лексики полягає у номінації денотата, вираженні емоційного ставлення мовця до денотата та мовленнєвої ситуації (Кузенко, 2000: 79). Очевидним є також те, що вираження емоцій у мовленні та їх емоційний вплив «здійснюється завдяки емотивній функції мовних одиниць, обумовленій емотивною семантикою, яка реалізується емотивами, що актуалізуються в специфічних контекстах» (Кузенко, 2003: 116).

Синтаксис посідає важливе місце у творенні емотивного аспекту будь-якого тексту, а особливо – художнього. Висловлювання набуває певного виразного впливу саме завдяки синтаксису, який обрав мовець, на відміну від альтернативних варіантів та супер-агментальних особливостей (інтонація, темп, гучність) (Ponsonnet, 2010: 73).

У представленій розвідці нами було виділено та проаналізовано синтаксичні засоби вираження емотивності у романах Т. Моррісон. Для розподілу цих засобів ми скористалися класифікацією О. А. Галича (Галич, 2001), а саме:

– фігури, пов'язані з відхиленням від певних логіко-граматичних норм оформлення фрази;

– фігури, спричинені відхиленням від певних логіко-смислових норм оформлення фрази;

– фігури, пов'язані з відхиленням від комунікативно-логічних норм оформлення фрази (риторичні).

Творам Т. Моррісон притаманне використання характерних для її стилю синтаксичних конструкцій. Серед них виділяємо найбільш уживані, а саме риторичні запитання, повтори, номінативні речення, перелічення, інверсію. Такі синтаксичні конструкції, як складова емотивного аспекту мовлення романів Т. Моррісон, є важливим елементом соціокультурної та гендерної направленості її творів, оскільки спосіб введення мовних маркерів у художній дискурс залежить від певних особливостей самого автора.

Розглянемо домінантні синтаксичні засоби вираження емотивності у досліджуваних романах на конкретних прикладах.

Фігури, пов'язані з відхиленням від певних логіко-граматичних норм оформлення фрази. У романах Т. Моррісон до цих фігур відносимо стилістичну інверсію та номінативні речення.

Стилістична інверсія – це зміна сталого порядку слів у реченні, зміна якого підсилює чи послаблює комунікативне значення певного слова. Емоційна функція такого зміненого порядку слів створює піднесений емоційний зміст синтаксичних конструкцій.

(1) *But so deeply concerned <u>were we</u> with the health and safe delivery of Pecola's baby we could*

think of nothing but our own magic <...> (Morrison, 1970: 4). – Так описує своє переживання через Піколу та її дитину Клаудія. Емоційність речення підсилюється за допомогою інверсії, а також інтенсифікатора *so*.

(2) *In none of her fantasies was she ever aggressive* <...> (Morrison, 1970: 88). – Це речення показує читачу певні риси характеру Полін. Її мрії були спрямовані на те, щоб зустріти споріднену із нею душу. Інверсія у реченні спрямована на те, щоб наголосити на тому, що її думки у той час були чистими й не агресивними.

Номінативні речення (що складаються або з підмета, або з присудка) теж можуть використовуватися для вираження емоційного стану мовця. Даний тип речень націлений на те, щоб виконувати експресивну функцію, а не комунікативну, оскільки інтенцією мовця є вираження своїх емоцій (Кузенко, 2001: 42). Таким реченням притаманне вживання лексем з емоційною конотацією та певна виразність.

Часто номінативні речення використовуються у художньому тексті для надання динамічності опису подій. Але такі речення також здатні експресивно змальовувати час, місце важливої для автора події, виділити кожен елемент окремо, як важливу складову усього твору. Наприклад:

(3) <...> *but even when a family collected enough money to celebrate a wedding there, they were refused. Pleasantly. Regretfully. Definitely* (Morrison, 2003: 41). – Такі номінативні речення зосереджені на тому, як саме відмовляли незаможним людям святкувати будь-які урочисті події у готелі Коузі. Завдяки цим номінативним реченням наголошується і на особистості самого власника готелю, його роздвоєності та нещирості.

(4) *But it was K. D. who irritated Misner most. Too quick to please. An oily apology. A devious smile* (Morrison, 1998: 62). У цьому уривку із роману *Paradise* письменниця вказує саме на ті риси зовнішності й характеру К. Д., які найбільше дратували Мізнера. Оформлення кожного з них в окреме речення надає їм значущості й експресивності.

(5) *You know we'll take care of you. Always* (Morrison, 1998: 231). У цьому випадку завдяки вживанню прислівника *always* як окремого речення наголошується на тривалості дії, а саме на тому, що сестри *завжди* піклуватимуться про Консолату.

Фігури, спричинені відхиленням від певних логіко-смислових норм оформлення фрази. У романах Т. Моррісон до цих фігур відносимо повтор та перелічення.

Повтор посилює виразність висловлення. Як правило, повтор нічого не додає до предметно-логічної інформації, проте передає значну додаткову інформацію емоційності, експресивності та стилізації, вказує на стан та емоції мовця.

Серед основних функцій цього явища виділяємо і комунікативну, що проявляється у наголошенні певних компонентів висловлювання, адже, повторюючись, ці елементи несуть нову стилістичну інформацію, вказують читачеві, які саме елементи є найбільш значущими в розумінні твору, виступають ключовими. Окрім цих функцій, повтор націлений на те, щоб виражати певні емоції мовця. Розглянемо приклади, що доводять цю думку:

(6) *It was autumn too when Mr. Henry came. Our roomer. Our roomer* (Morrison, 1970: 7). – Повтор у такому випадку виражає емоційно-смислову тональність висловлювання, а саме захоплення, яке відчувала Клаудія до свого квартиранта.

(7) *Mamma, you so purty. You so purty, Mamma* (Morrison, 1982: 47). – Так Плам виражає жаль та розчарування відносно до своєї матері.

(8) *He wanted to stay with the purple-and-white belt. Not go. Not go* (Morrison, 1982: 158). – Шадрак, згадуючи своє знайомство із Сулою, розуміє, що прагне змінити свій спосіб життя та залишитися із нею. Повтор фрази *not go* підкреслює його прагнення мати щось стабільне та незмінне у житті.

У романах Т. Моррісон існує тенденція до повторення певного слова, що несе важливу, на її погляд, інформацію у декількох абзацах. Як наприклад, у романі *The Bluest Eye* прислівник *outdoors* (Morrison, 1970: 11-12) вживається письменницею шістнадцять разів на двох сторінках, щоб наголосити на тому, яким небезпечним є навколишнє середовище для дівчинки-афроамериканки. Чи слова іменник *ugliness* (п'ять разів на одній сторінці) (Morrison, 1970: 28) і прикметник *ugly* (три рази на одній сторінці) (Morrison, 1970: 28), які авторка вживає для позначення не тільки членів сім'ї Брідлав, а й для опису їх житла. Такий прийом розкриває одну з основних характеристик цих людей, а саме їх фізичну та внутрішню потворність.

Перелічення використовується у романах переважно для більш детального та конкретного опису. Саме тому мова у творі стає динамічною та інформативною. Наприклад:

(9) *While Margaret had been lying in her sculptured bedroom, fighting hunger, anger and fear* <...> (Morrison, 1998: 140). – Вживання у реченні перелічення може якоюсь мірою пояснити характер Маргарет – її впертість, озлобленість та

негативне ставлення до оточення. Адже після сварки з Валеріаном вона відчувала злість, голод та страх, проте не бажала владнати цей конфлікт.

(10) *It was a wonderful house. Wide, breezy and full of light* (Morrison, 1998: 11). – Використовуючи при описі дому Валеріана перерахування із позитивної лексики, письменниця створює контраст між тим, яким здавався будинок на перший погляд, та тим, що насправді приховували його мешканці.

Фігури, пов'язані з відхиленням від комунікативно-логічних норм оформлення фрази. У романах Т. Моррісон до цих фігур відносимо риторичні запитання.

Окрім одержання інформації, запитання можуть виражати певні емоції, оцінки, тобто виконувати комунікативно-прагматичну функцію. Власне **риторичне запитання** спонукає адресата обдумати інформацію, експресивно виразити твердження, проте не обов'язково давати відповідь. Риторичні запитання є прикладами висловлювань, форма яких не відповідає їх функції. Вони мають структуру запитання, але силу твердження і тому визначаються як питання, які не вимагають ні інформації, ні відповіді (Rohde, 2006: 134). Намір мовця – зробити акцент на певному моменті, адже він вважає зміст, який збирається виголосити, тривіальним або загальновідомим.

Т. Моррісон використовує такий тип запитань переважно у монологах, тобто у роздумах своїх персонажів, або в авторському мовленні. У таких випадках реакція на запитання здійснюється самим мовцем. Саме тому запитання не передбачає словесної реакції зі сторони адресата. Наприклад:

(11) *And now when I see her searching the garbage – for what? The thing we assassinated?* (Morrison, 1970: 163). – Такі питання намагається вирішити уже доросла Клаудія на завершальних сторінках роману *The Bluest Eye*. Як бачимо, вони не передбачають відповідей, а лише виражають здивування дівчини та те, що вона намагається збагнути помилки, що призвели до трагічного фіналу цієї історії.

(12) *Christine gave it a reassuring pat before bending to a low cabinet, thinking, What's she up to now? Must be scared or fixing to make a move. What, though? And how did she manage to get a notice in the paper without my knowing?* (Morrison, 2003: 22). – Ці речення з роману *Love* ілюструють прагнення Крістін зрозуміти теперішній стан своєї суперниці.

Слід зазначити, що розглянуті нами риторичні запитання є стилістично маркованими. Їх функцією є привернути увагу, підвищити емоційний тон висловлювання та підсилити його прагматичний ефект.

Висновки. Синтаксис у романах Т. Моррісон є емотивним, що є характерною рисою романів Т. Моррісон. Цей аспект впливає на спосіб викладу інформації автором, що залежить від гендерних, культурних та етнічних особливостей. Перспективою подальших досліджень можуть послугувати розвідки у напрямку вивчення емотивності у творах інших жанрів, або ж контрастивний аналіз синтаксичних емотивних структур у художніх творах жінок та чоловіків письменників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блох М. Я., Резникова Н. А. Средства эмоционального воздействия политических выступлений. *Вестник Томского государственного педагогического университета.* Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. Вып. 9 (60). С. 14–19.
2. Галич О. А. Теорія літератури : підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. Київ : Либідь, 2001. 486 с.
3. Гоца Н. М. Вербальне вираження емотивності в романах Тоні Моррісон. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія «Філологічна»*. Вип 13. 2010. С. 143–148.
4. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи: психолингвистическая интерпретация речевого воздействия : учебное пособие. Ярославль : Изд-во Ярославск. гос. ун-та, 1990. 81 с.
5. Егорова Л. Г. Эмоционально-экспрессивная окраска слов (на материале толковых словарей). *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского* : сборник научных трудов. Симферополь : Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского, 2001. Т. 14 (53). № 1. С. 36–40.
6. Кузенко Г. М. Емотивність на різних мовних рівнях. *Наукові записки Національного університету Острозька академія.* Острог : Видавництво Національного університету Острозька академія, 2000. Том 18. С. 76–82.
7. Кузенко Г. М. Емоціональні висловлювання як об'єкт наукових досліджень. *Стан та перспективи розвитку новітніх науково-освітніх комп'ютерних технологій* : матеріали науково-практичної конференції. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2003. С. 110–118.
8. Кузенко Г. М. Номінативні перформативні речення з емотивним значенням. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Спеціальний випуск: у двох частинах. Част. 1. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2001. Т. 19. С. 42–45.
9. Сарбаш О. С. Семантика позитивної емотивної лексики: лінгвокогнітивний та лексикографічний аспекти (на матеріалі англійської, української та новогрецької мов): дис. … канд. філол. наук : 10.02.17. Донецьк : 2008. 198 с.

10. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 190 с.
11. Macagno F., Walton D. Emotive Language in Argumentation. Cambridge University Press, 2014. 292 p.
12. Rohde H. Rhetorical questions as redundant interrogatives. *San Diego Linguistics Papers.* 2006. № 2. P. 134–168.
13. Mackenzie L. J. The syntax of an emotional expletive in English. *Emotion in Discourse*. John Benjamins Publishing Company, 2019. P. 66–87.
14. Rett J. The semantics of emotive markers and other illocutionary content. URL: https://linguistics.ucla.edu/people/Rett/Rett_2019_emotive_markers.pdf (дата звернення: 30.04.2020).
15. Morrison Toni. Love. New York : Vintage International, 2003. 202 p.
16. Morrison Toni. Paradise. New York : Alfred A. Knopf, 1998. 318 p.
17. Morrison Toni. Song of Solomon. Triad / Panther Books Frogmore, St Albans, Herts AL2 2NF, 1980. 336 p.
18. Morrison Toni. Sula. New York : A Plume Book, 1982. 174 p.
19. Morrison Toni. Tar Baby. New York : Alfred A. Knopf, 1996. 306 p.
20. Morrison Toni. The Bluest Eye. New York : HOLT, RINEHART AND WINSTON, 1970. 173 p.
21. Ponsonnet Maia. The Language of Emotions: The case of Dalabon (Australia). John Benjamins Publishing Company, 2014. 460 p.

REFERENCES

1. Blokh M. Ya., Reznikova N. A. Sredstva enotsionalnogo vozdeiistviia politicheskih vystuplenii [Means of the emotional impact of political speeches]. Newsletter of Tomsk State Pedagogical University, 2006. Nr (60). pp. 14-19 [in Russian].
2. Halych O. A. Teoriia literatury: Pidruchnyk dlia stud. philol. spec. vyshch. zakladiv osvity [Theory of literature: Textbook for students. of philol. specialist. of higher educational institutions]. 2001. 486 p. [in Ukrainian].
3. Hotsa N. Verbalne vyrazhennia emotyvnosti u romanakh Toni Morrison. [Verbal expression of emotivity in Toni Morrison's novels]. Scientific notes of the National University of Ostroh Academy. Nr 13. 2010. pp. 143–148 [in Ukrainian].
4. Zhelvis V. I. Emotivnyi aspect rechi: psikholingvisticheskaiia interpretatsiia rechevogo vozdeistviia: uchebnoe posobie [The emotional aspect of speech: psycholinguistic interpretation of speech impact: a textbook], 1990. 81 p. [in Ukrainian].
5. Yehorova L. H. Emotsyonal'no-ekspressyvnaia okraska slov (na materyale tolkovykh slovarej) [Emotionally expressive coloring of words (based on explanatory dictionaries)]. Scientific notes of V.I.Vernadsky Taurida National University: collection. of scientific papers, 2001. V.14 (53). Nr 1. pp. 36–40 [in Russian].
6. Kuzenko H. M. Emotyvnist' na riznykh movnykh rivniakh [Emotivity at different language levels]. Scientific notes of the National University of Ostroh Academy, 2000. V. 18. pp. 76–82 [in Ukrainian].
7. Kuzenko H. M. Emotsional'ni vyslovliuvannia iak ob'iekt naukovykh doslidzhen' [Emotional statements as an object of scientific research]. Status and prospects of development of the latest scientific and educational computer technologies: materials of the scientific-practical conference, 2003. pp. 110-118 [in Ukrainian].
8. Kuzenko H. M. Nominatyvni performatyvni rechennia z emotyvnym znachenniam [Nominative performative sentences with emotive meaning]. Scientific notes of the National University of Ostroh Academy, 2001. V. 19. pp. 42–45 [in Ukrainian].
9. Sarbash O. S. Semantyka pozytyvnoi emotyvnoi leksyky: linhvokohnityvnyj ta leksykohrafichnyj aspekty (na materiali anhlijs'koi, ukrains'koi ta novohrets'koi mov) [Semantics of positive emotive vocabulary: linguocognitive and lexicographic aspects (based on English, Ukrainian and modern Greek)]: PhD thesis. 2008. 198 p. [in Ukrainian].
10. Shakhovskyj V. Y. Katehoryzatsyia emotsyj v leksyko-semantycheskoj systeme iazyka [Categorization of emotions in the lexical-semantic system of language]. 1987. 190 p. [in Russian].
11. Macagno F., Walton D. Emotive Language in Argumentation. Cambridge University Press, 2014. 292 p. [in English].
12. Rohde H. Rhetorical questions as redundant interrogatives. *San Diego Linguistics Papers.* 2006. № 2. P. 134–168 [in English].
13. Mackenzie L. J. The syntax of an emotional expletive in English. *Emotion in Discourse*. John Benjamins Publishing Company, 2019. P. 66–87 [in English].
14. Rett J. The semantics of emotive markers and other illocutionary content. URL: https://linguistics.ucla.edu/people/Rett/Rett_2019_emotive_markers.pdf [in English].
15. Morrison Toni. Love. New York : Vintage International, 2003. 202 p. [in English].
16. Morrison Toni. Paradise. New York : Alfred A. Knopf, 1998. 318 p. [in English].
17. Morrison Toni. Song of Solomon. Triad / Panther Books Frogmore, St Albans, Herts AL2 2NF, 1980. 336 p. [in English].
18. Morrison Toni. Sula. New York : A Plume Book, 1982. 174 p. [in English].
19. Morrison Toni. Tar Baby. New York : Alfred A. Knopf, 1996. 306 p. [in English].
20. Morrison Toni. The Bluest Eye. New York : HOLT, RINEHART AND WINSTON, 1970. 173 p. [in English].
21. Ponsonnet Maia. The Language of Emotions: The case of Dalabon (Australia). John Benjamins Publishing Company, 2014. 460 p. [in English].

УДК 82.01/.09: 165.43
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209299

Марія ГРАБОВИЧ,
orcid.org/0000-0001-6679-3531
асистент кафедри англійської філології
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) gmv78492@gmail.com

ПОНЯТТЯ АВТОРСЬКОЇ ІНТЕНЦІЙНОСТІ В ГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Інтенційність є ключовим поняттям феноменології; можна стверджувати, що разом із запровадженням цього поняття в Брентано феноменологія і починається як філософська школа. Існують версії феноменології, що не потребують цього терміну, однак більшість авторів, які відносили й відносять себе до феноменології, так чи інакше його використовують. Проте, слід відзначити разюче малу кількість публікацій, експліцитно присвячених цій темі. Тим більше майже не зустрічаються дослідження, в яких би, бодай, помічалася еволюція цього ключового для феноменології поняття, а також розкривалося б значення його трансформацій для самої феноменології. І саме розкриття структури інтенційності має забезпечити для феноменології (а також для естетики й культурології) цей вихід. Іншими словами, інтенційність – це концепція, слідуючи якій можна розкрити конкретні зв'язки між суб'єктом, що пізнає, оцінює, воліє, діє, з навколишнім світом речей, природних і культурних, і з іншими суб'єктами. Феноменологія спочатку позиціювала себе як наука про феномени, про способи явлення речей, а не про речі самі в собі. І під «речами» у феноменології могли розумітися абсолютно різні предмети. У кожному разі, цей заклик став виразом прагнення філософії вийти до чогось справжнього, відмінного як від усередненої зрозумілості повсякденного життя, так і від теоретичних абстракцій. Структура інтенційності, таким чином, передбачає дослідження конкретних, життєвих відносин між суб'єктом і світом. У такий спосіб усувається розрив, прірва між суб'єктивним та об'єктивним: і те, й інше відкривається під кутом взаємопроникнення та нерозривних зв'язків. З цією обставиною пов'язана ще більш радикальна теза щодо підрозділу гуманітарних дисциплін: саме завдяки запровадженню поняття інтенційності усувається відмінність між онтологією та теорією пізнання, оскільки інтенційний акт містить у собі як предметний, так і ментальний, ноетичні компоненти.

Ключові слова: *інтенційність, уявлення, пізнання, гуманітарні науки, феноменологія.*

Mariia HRABOVYCH,
orcid.org/0000-0001-6679-3531
Assistant Lecturer of Department of Foreign Languages
of Vasyl Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) gmv78492@gmail.com

THE CONCEPT OF AUTHORIAL INTENTIONALITY IN HUMANITIES

Intentionality is a key concept of phenomenology; we can say that with the introduction of this concept in Brentano, phenomenology begins as a philosophical school. There are versions of phenomenology that can do without it, but most authors have attributed and attribute themselves to phenomenology, one way or another use it. However, a strikingly small number of publications explicitly devoted to this topic can be noted. Moreover, we have not come across studies in which at least the evolution of this key concept for phenomenology was outlined, and the significance of its transformations for phenomenology itself was revealed. All this prompts us to turn to this topic. It is the disclosure of the structure of intentionality which, in theory, has the potential to provide phenomenology with this outlet. In other words, intentionality is a thread, following which it is possible to uncover concrete connections, cognizes, evaluates, the will, the acting subject with the surrounding world of things, natural and cultural, and with other subjects. In any case, this appeal became an expression of the inescapable desire of philosophy to come to something real, different both from the average comprehensibility of everyday life, and from theoretical abstractions. The structure of intentionality, therefore, involves the study of concrete, vital relationships between the subject and the world. This eliminates the gap, the gulf between the subjective and the objective: both open up in interpenetration and inextricable ties. An even more radical thesis is connected with this circumstance, which is related to the division of philosophical disciplines: it is thanks to the introduction of the concept of intentionality that the distinction between ontology and the theory of knowledge is eliminated, since the intentional act contains both objective and mental, noetic components, which are considered as implicating one second.

Key words: *intentionality, representation, cognition, humanities, phenomenology.*

Постановка проблеми. Для вітчизняного літературознавства є актуальним пошук альтернативних методів щодо класичних ідеалістичних підходів до інтерпретації авторської суб'єктності. Одним з них є метод ***інтенційного*** аналізу.

Мета статті – загальний підсумок тих рефлексій, що присвячені проблематиці інтенційності у філософському та загально естетичному сенсі.

Виклад основного матеріалу. Поняття інтенційності (*der Begriff der Intentionalität*) у гуманітаристиці реактуалізує Франц Брентано. Запроваджене у високій схоластиці на позначення одного з модусів пізнавальної діяльності (націленість останньої на певний предмет, що лежить поза свідомістю), воно отримує у Брентано розвиток у філософсько-психологічному аспекті. Інтенційність, за Брентано, є атрибутом т. зв. «інтенційного (ментального)» внутрішнього існування (*intentionale Inexistenz*) предмета, під яким учений розуміє «відношення до змісту, спрямованість на предмет (під яким тут не повинна матися на увазі реальність), або іманентна предметність» (Brentano 1873: 35). Будь-який психічний феномен містить у собі щось у якості об'єкта, хоча й не в однаковий спосіб. «В уявлені щось уявляється, у судженні щось стверджується чи заперечується, у любові – любиться, у ненависті – ненавидиться тощо» (Brentano 1873: 35). Головною підставою для запровадження у своїй психологічні філософії поняття інтенціональності Брентано вбачає необхідність розмежування фізичних і психічних феноменів. І саме інтенційність є тим явищем, що характеризує всі психічні феномени.

Фундаментальна відмінність між психічними та фізичними феноменами, якщо ми застосовуємо для її характеристики поняття інтенціональності, полягає в тому, що перші сприймаються винятково у внутрішній свідомості, у той час як другі даються лише у зовнішньому сприйнятті. Таким чином, психічний феномен – це феномен, що інтенційно містить у собі певний предмет.

У своїх основоположних міркуваннях про інтенційність Брентано спирається на класичні судження Арістотеля, які він наводить у своєму трактаті «Про душу». Філософ казав, що те, що відчувається як таке, що відчувається, існує вже в тому, хто відчуває. Почуття сприймає те, що відчувається, без матерії, а те, що мислиться існує в розумі, що мислить (Арістотель, 1937: 83).

Варто зауважити, що аристотелівське розуміння того, що потім називатиметься інтенційність, передбачає *об'єктивне* існування відчуттів, уявлень та думок, що не є продуктом нашої свідомості, а є міметично зображеними ідеями. Такий принцип розуміння інтенційного існування характеризує також міркування Філона Олександрійського та інших неоплатоніків та перипатетиків аж до Авґустина Аврелія (*verbum mentis*).

Власне латинський термін *intentio*, під яким малося на увазі щось відмінне від самого себе, але те, що є в нашій свідомості, починає активно використовуватися високою схоластикою від часів Ансельма Кентерберійського та Томи Аквінata. Останній, очевидно, спростовуючи основні положення номіналістів, твердить, що мислиме інтенційно існує в мисленні, предмет любові – у тому, хто любить, жадане – утому, хто жадає. Коли в його трактаті йдеться про переживання Святого Духа, то це пояснюється *інтенційним* переживанням через любов. У внутрішньому інтенційному існуванні, що міститься в мисленні та любові, Тома також намагається віднайти певну аналогію до таїни триєдності та сходження Слова й Духа ad intro. Форми зовнішніх для людини об'єктів (*species in re*) з'єднані з матерією цих об'єктів. Ці форми передаються через середовище, де вони стають формами в середовищі (*species in medio*), до органу почуттів. У процесі передачі через середовище форми стають якимось чином з'єднаними з іншою матерією – з матерією середовища, і не в такий спосіб, яким вони були з'єднані з матерією вихідних об'єктів. Потім форми із середовища передаються до органу почуттів. У цьому органі форми якось з'єднуються з матерією цього органу. Після цього чуттєво сприйняті форми (*species sensibilis*) синтезуються в єдиний об'єкт загальним почуттям. Потім ці ж форми стають предметом тієї здатності душі, що уявляє. Здатність душі, що уявляє, породжує фантазму, у якій ці форми присутні (Перлер, 2016: 73–74). Тома Аквінський залишає грецький термін без перекладу й використовує кальку *phantasma* (д.-гр. φάντασμα). Як і в Арістотеля, *phantasma* в нього означає «те, що уявляється», «уявлення». Однак це не є обов'язково візуальним образом, це може бути образ, породжений за допомогою загального почуття з використанням декількох почуттів, і *phantasma* може не мати за собою ніякого реального об'єкта, вона може бути отримана за допомогою різних об'єктів, як це відбувається в разі отримання нами фантазми «цапооленя» (Перлер, 2016: 123–124). Слід зауважити, що форми, котрі чуттєво сприймаються, Тома Аквінський називає такими, що володіють «інтенціональним, або духовним буттям» (*esse intentionale sive spirituale*), тоді як ті самі форми в зовнішніх речах він називає такими, що володіють «природним буттям» (*esse naturale*) (Берестов, 2019: 75).

Після Брентано та – особливо – Гуссерля (про його концепцію йтиметься нижче) теорія інтенційності в гуманітаристиці розвивається здебільшого в психологічній царині.

Сучасні дискусії про природу інтенційності є невіддільною частиною дискусій про природу умов: що таке розум і що таке «мати розум»? Вони виникають в контексті онтологічних і метафізичних питань про фундаментальну природу психічних станів: таких станів, як сприйняття, запам'ятовування, віра, бажання, надія, знання, намір, почуття, переживання тощо. Що таке мати такі психічні стани? Як ментальне є пов'язаним з фізичним, тобто як психічні стани пов'язані з тілом людини, з її станами або станами її мозку, з його або її поведінкою й зі станом справ у світі?

Чому інтенційність так називається? У філософському використанні значення слова «інтенційність» не слід плутати зі звичайним значенням слова «намір». На це вказує значення латинського слова *intentio*, яке є етимологічно виправданим. Щодо «інтенційності» відповідна ідея, що лежить в основі інтенційності, пов'язана з уявною спрямованістю (або уважністю) до об'єктів, як якби розум був витлумачений як ментальний годинник, стрілки якого могли бути належним чином спрямовані на різні цілі. У середньовічній логіці та філософії латинське слово *intetio* використовувалося для того, що сучасні філософи та логіки називають «концепцією» або «інтенцією»: щось, що може бути вірним і для не ментальних речей і властивостей – речей і властивостей, що лежать поза розумом – і, відтак, можуть представити розум. Припускаючи, що поняття саме по собі є чимось ментальним, інтенція також може бути вірною для ментальних речей. Наприклад, концепція собаки, яка є наміром першого рівня, належить до окремих собак або до властивостей собак. Це також підпадає під різні концепції вищого рівня, які можна застосувати до нього: зокрема, *поняття, ментальність* тощо. Якщо це так, то, хоча концепція першого рівня є вірною для не ментальних речей, концепції вищого рівня можуть бути когерентними щодо ментального. Звернімо увагу, що за такого способу мислення концепції, дійсні для ментальних речей, є ймовірно логічно складнішими, ніж концепції, дійсні для не ментальних речей.

Хоча значення слова «інтенційність» у сучасній гуманітаристиці є пов'язаним зі значеннями такого слова, як «*намір*», проте його не слід плутати з ним.

Крім того, варто розрізняти *рівні інтенційності*. Багато психологічних станів індивіда, пов'язаних з інтенційністю (наприклад, переконання), пов'язані (або представляють їх) з не ментальними речами, властивостями та станами суб'єкта. Чимало також ідеться про психологічні стани іншої людини (наприклад, переконання іншої людини). Віра в переконання інших демонструє те, що відомі як «інтенційність вищого порядку». Концепція інтенційності відіграє центральну роль як у традиції аналітичної філософії, так і у феноменологічній традиції. Як ми бачимо, деякі філософи заявляють, що інтенційність характерна для всіх психічних станів. Брентано характеризує інтенційність досить складно. В основі його теорії, як ми бачили, лежить концепція про «навмисне відсутності об'єкта» Після публікації (1978 рік) приматологів Девіда Премака і Ґая Вудраффа «Чи є в шимпанзе теорія розуму?» (Premack, Woodruff, 1978), з підзаголовком «пам'ятайте теорію», багато емпіричних досліджень останніх тридцяти років було присвячено психологічним питанням: чи можуть примати, які не є людьми, приписувати психологічні стани з інтенційністю іншим, і тому, як людські діти розвивають свою здатність приписувати іншим психологічні стани з інтенційністю (варті уваги, зокрема, коментарі філософа Джонатана Беннетта до цієї публікації, наведені в розвідці Яна Равенскрофта (Ravenscroft, 2016: 245–255).

Дослідник зазначає, що починаючи з 1950-х років, соціальні психологи досліджували способи, у які люди мислять і описують поведінку та особистість. Фріц Гайдер (1958 рік) відзначив важливу відмінність між інтенційною та ненавмисною поведінкою й стверджував, що розсудкові пояснення навмисної поведінки важливо відрізняти від тих, що стосуються ненавмисної поведінки. Зокрема, пояснення інтенційної поведінки *агента* дуже часто звертаються до феноменів, що спричинюють його дії. Подальша «польова робота», як правило, засвідчувала принципове розмежування між причинами поведінки в межах «людини» та «ситуації». Особисті причини перебувають усередині агента. Бертрам Малле зазначив, що розрізнення особи / ситуації принципово відрізняється від інтенційного / не інтенційного. Найближчі причини інтенційної поведінки – причини агента – дійсно є внутрішніми для агента; однак, найближчі причини деяких не інтенційних поведінок також є такими. Наприклад, крик у відповідь на жахливий стимул є не інтенційною поведінкою, але все ж таки його найближча причина – страх – є інтенційним (Malle, 2004: 134–137).

Концепція інтенційності відіграє центральну роль як у традиції аналітичної філософії, так

і у феноменологічній традиції. Як бачимо, деякі філософи заявляють, що інтенційність характерна для всіх психічних станів. Брентано характеризує інтенційність досить складно. В основі його опису лежить концепція Брентано про «*зумисну відсутність об'єкта*».

Втім, не зовсім зрозумілим є те, що має на увазі Брентано, коли говорить, що об'єкт, на який спрямований розум, «не слід розуміти таким, що означає річ» (Brentano 1873: 155) Що може означати для феномена (скажімо, ментального) виявляти «*зумисну відсутність об'єкта*»? Що таке феномен, щоб «*включити щось як об'єкт в себе*»? Чи зображують «посилання на зміст» і «напрямок до об'єкта» дві різні ідеї? Або ж це два різні способи вираження однієї й тієї самої ідеї? Якщо інтенційність може пов'язати розум із чимось, що або не існує, або існує цілком в розумі, яким воно може бути?

Незважаючи на те, що ці кілька коротких зауваг доповнюють складні, абстрактні та суперечливі ідеї, вони визначили порядок денний для всіх наступних філософських дискусій про інтенційність наприкінці дев'ятнадцятого й упродовж двадцятого століть. Були деякі дискусії про значення виразу Брентано «*зумисне небуття*». Чи має на увазі Брентано, що об'єкти, на які спрямована свідомість, є внутрішніми щодо самого розуму (існують у розумі)? Або він мав на увазі, що розум може бути спрямованим на відсутні об'єкти? Або він мав на увазі обидві ситуації (Crane, 1998: 134)?

Деякі з провідних ідей феноменологічної традиції можна застосувати до цієї проблеми. Слід згадати Едмунда Гуссерля (Husserl, 1913, 1970), який був одночасно засновником феноменології та учнем Брентано. Мета феноменологічного аналізу, згідно з теорією Гуссерля, полягає в тому, щоб показати, що істотною властивістю інтенційності є спрямованість на щось таке, що не залежить від існування якоїсь реальної фізичної мети, незалежної від самого інтенційного акту. Аби досягти поставленої мети Гуссерль запроваджує, два поняття, що стали центральними для інтерналістської інтерпретації інтенційності: поняття *noema* (множина *noemata*) і поняття *epoche*, або ж феноменологічна редукція. Під словом «*ноема*» Гуссерль розуміє внутрішню структуру психічних процесів. Феноменологічна редукція призначена для того, щоб допомогти зрозуміти сутність розумових дій, призупинивши всі наївні передумови досвіду щодо різниці між реальними й вигаданими сутностями (про ці феноменологічні концепції у своїх статтях пишуть Фоллесад та інші. Їх процитовано в книзі Г. Дрейфуса (Dreyfus, 1982)). Подальше обговорення концепції інтенційності Гуссерля провадилося в розвідках Д. Белла (Bell, 1990) та М. Дамметта (Dummett, 1993).

У двох наведених вище пунктах Брентано навів цілу дослідницьку програму, засновану на трьох різних тезах. Відповідно до першої тези, вона є основоположною для феномена інтенційності, позаяк виявляється в ментальних станах, таких як любов, ненависть, бажання, віра, судження, сприйняття, надія і чимало інших, які цей ментальний стан спрямовують на різні речі, відштовхуючись від себе. Згідно з другою тезою, для об'єктів, на які спрямовано розум через інтенційність, характерне те, що вони мають властивість, яку Брентано називає *зумисним небуттям*. Згідно з третьою тезою, інтенційність є ознакою ментального: усе дотичне до ментального стану демонструє інтенційність.

Проблема співвідношення інтенційності та реляційної природи змісту справжніх одиничних думок може бути загострена загадкою, яку застосував Ґоттлоб Фреґе (Frege, 1952): як можна раціонально утримувати два різних одиничних переконання, які одночасно належать до одного і того ж об'єкта? Ця загадка пов'язана з іншою загадкою: загадкою що полягає в тому, як твердження, що виражає віру в ідентичність, може бути правдивим та інформативним.

Починаючи з Фреґе, в аналітичній філософії було звичайною практикою досліджувати інтенційну структуру людської думки, описуючи логічну структуру мови, використовуваної її носіями, які б воліли висловити або приписати іншим свою думку для переконливого обґрунтування (Dummett, 1973) Припустимо, каже М. Дамметт, що Ава правильно вважає, що Геспер сяє, побачивши, що Геспер сяє. Припустимо також, що вона не може повірити, що Фосфор сяє, тому що, хоча вона правильно вважає, що Геспер називається «Геспер», вона помилково вважає, що «Фосфор» – це назва іншої планети (яку вона в цей час не бачить), і вона зазнає невдачі, не дізнаючись, що «Фосфор» – це ще одне ім'я для Геспера. Отже, у той час як перша інтенція про переконання є вірною, друга звіт є хибною:

– Ава вважає, що Геспер сяє;
– Ава вірить, що Фосфор сяє.

Зважаючи на те, що «Геспер» і «Фосфор» – це просто імена одного й того самого об'єкта, як Ава може вірити одному й не вірити іншому? З огляду на те, що «Геспер» і «Фосфор» належать до одного й того самого об'єкта, може видатися, що «*Геспер сяє*» є вірним, якщо тільки «*Фосфор сяє*» є вірним і що ці дві пропозиції висловлюють

одне й те саме судження. Якщо важливе для Ави припущення, полягає в тому, що мова йде про Геспер та про його сяйво, як вона може вірити в одне й не вірити в інше, оскільки обидва належать до Геспера?

Інша пов'язана загадка – загадка про те, як прояви ідентичності можуть бути й правдивими, й інформативними. Здається очевидним, що Ава не могла сумніватися в тому, що судження «*Геспер є Геспер*» є правдою. Але здається очевидним також, що вона може – насправді вона це й робить – сумніватися в тому, що судження «*Геспер є Фосфор*» висловлює правду. Насправді, коли вона дізнається, що судження «*Геспер – це Фосфор*» дійсно виражає істину, вона дивується (Richard, 1990; Salmon 1986).

Фреґе запропонував дуже продуктивне розв'язання обох загадок у площині інтенційності. Це загальне розв'язання засноване на його відомому розрізненні між посиланням (або *Bedeutung*) і змістом (або *Sinn*). Смисл, що є способом уявлення про посилання, імовірно, є чимось абстрактним, що може бути конкретним індивідуумом як втілено, так і представлено або сприйнято розумом. Ця різниця в певному сенсі нагадує відмінність між тривалістю та інтенцією й суперечить уявленню Джона Стюарта Мілля про те, що власні імена мають смисл і не мають ніякого значення (Mill, 1884: 234).

Висновки. Таким чином, авторська інтенційність і досі не є однозначно розв'язаною проблемою з огляду на її співвідношення як з мовленнєвим та естетичним узусом, так і з класичними філософськими концепціями про *образ* та *наочне уявлення*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. О душе. Москва : Государственное социально-экономическое издательство, 1937. 179 с.
2. Берестов И. В. Дефект в теории передачи форм Аристотеля и Фомы Аквинского. *Вестник Томского государственного университета*. 2019. № 439. С. 73–84.
3. Перлер Д. Теории интенциональности в Средние века / пер. с нем. Г. В. Вдовиной. Москва : Издательский Дом «Дело», 2016. 472 с.
4. Bell D. Husserl. London : Routledge and Kegan Paul, 1990. 543 p.
5. Brentano F. Psychologie vom empirischen Standpunkt. Duncker & Humblot, 1873. 352 S. URL: https://play.google.com/books/reader?id=CxBVAAAAMAAJ&hl=uk&pg=GBS.PA35 (дата звернення: 02.05.2020).
6. Crane T. Intentionality as the mark of the mental. *Contemporary Issues in the Philosophy of Mind*. Cambridge : Cambridge University Press. 1998. P. 112–142.
7. Dennett D. C. Content and Consciousness. London : Routledge and Kean Paul. 1969. 514 p.
8. Dreyfus H. L. Husserl, Intentionality and Cognitive Science. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1982. 543 p.
9. Dummett M. Frege and Husserl on reference. *The Seas of Language*. Oxford : Oxford University Press, 1993. P. 23–64.
10. Dummett M. Frege: Philosophy of Language. New York : Harper and Row, 1973. 359 p.
11. Frege G. On sense and reference. *Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford : Blackwell, 1952. P. 224–300.
12. Husserl E. Ideen zu einer Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Halle : Niemeyer, 1913. URL: https://www.springer.com/series/6062/ (дата звернення: 04. 05. 2020).
13. Husserl E. Logical Investigations. London : Routledge and Kegan Paul. 1970. 432 p.
14. Malle B. How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction. Cambridge MA : MIT Press, 2004. 423 p.
15. Mill J. S. A System of Logic, Ratiocinative and Inductive: Being a Connected View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation. New York : Harper, 1884. 765 p. URL: https://www.cambridge.org/core/books/system-of-logic-ratiocinative-and-inductive/290C43FBA4DC7022540D58E7EC49B1C2 (дата звернення: 04. 05. 2020).
16. Premack D. G., Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*. 1978. № 1. P. 515–526.
17. Ravenscroft I. Folk Psychology as a Theory. London, 2016. 345 p.
18. Richard M. Propositional Attitudes. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 456 p.
19. Salmon N. Frege's Puzzle. Cambridge, Mass. : MIT Press. 1986. 378 p.

REFERENCES

1. Aristotel'. O dushe [On the Soul]. Moskva: Gosudarstvennoe social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1937. 179 s. [in Russian].
2. Berestov I.V. Defekt v teorii peredachi form Aristotelya i Fomy Akvinskogo [A defect in the theory of the transfer of the forms of Aristotle and Thomas Aquinas]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 439. S. 73–84. [in Russian].
3. Perler D. Teorii intencional'nosti v Srednie veka [Theories of intentionality in the Middle Ages] / per. s nem. G.V. Vdovinoj. M.: Izdatel'skij Dom «Delo», 2016. 472 s. [in Russian].
4. Bell D. Husserl. London: Routledge and Kegan Paul, 1990. 543 p.
5. Brentano F. Psychologie vom empirischen Standpunkt. Duncker & Humblot, 1873. 352 s. – URL: https://play.google.com/books/reader?id=CxBVAAAAMAAJ&hl=uk&pg=GBS.PA35 (accessed 02 May 2020).

6. Crane T. Intentionality as the mark of the mental. *Contemporary Issues in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. pp. 112–142.
7. Dennett D.C. Content and Consciousness, London: Routledge and Kean Paul. 1969. 514 p.
8. Dreyfus H.L. Husserl, Intentionality and Cognitive Science. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982. 543 p.
9. Dummett M. Frege and Husserl on reference. *Dummett M. The Seas of Language*. Oxford: Oxford University Press, 1993. pp. 23–64.
10. Dummett M. Frege: Philosophy of Language. New York: Harper and Row, 1973. 359 p.
11. Frege G. On sense and reference. *Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford: Blackwell, 1952. pp. 224–300.
12. Husserl E. Ideen zu einer Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Halle: Niemeyer, 1913. – URL: https://www.springer.com/series/6062/ (accessed 04 May 2020).
13. Husserl E. Logical Investigations, London: Routledge and Kegan Paul. 1970. 432 p.
14. Malle B. How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction. Cambridge MA: MIT Press, 2004. 423 p.
15. Mill J.S. A System of Logic, Ratiocinative and Inductive: Being a Connected View of the Principles of Evidence and the Methods of Scientific Investigation. New York: Harper, 1884, 765 p. – URL: https://www.cambridge.org/core/books/system-of-logic-ratiocinative-and-inductive/290C43FBA4DC7022540D58E7EC49B1C2 (accessed 04 May 2020).
16. Premack D.G., Woodruff G., Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 1978. pp. 515–526
17. Ravenscroft I. Folk Psychology as a Theory. London, 2016. 345 p.
18. Richard M. Propositional Attitudes. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 456 p.
19. Salmon N. Frege's Puzzle. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1986. 378 p.

УДК 81'367.624
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209300

Аліна ГРАЧОВА,
orcid.org/0000-0002-7235-1198
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри італійської філології
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Донецька область, Україна) avg285@ukr.net

СПЕЦИФІКА ПОТРАКТУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО ПОНЯТТЯ «ТЕМПОРАЛЬНИЙ ПРИСЛІВНИК»

Репрезентована стаття присвячена комплексному різноаспектному вивченню семантичної, морфологічної та рольової своєрідності такого універсального лінгвістичного феномену, як темпоральний прислівник. З метою цілісного наукового охоплення окресленої проблематики ґрунтовний аналіз природи цього мовного об'єкта здійснено в традиційному й функційно-граматичному інтерпретаційних ракурсах. Процес винайдення найоптимальнішого механізму потрактування терміна «темпоральний прислівник» реалізовано в три базові етапи. На першій кваліфікативній стадії простежено еволюцію наукових поглядів вітчизняних та іноземних мовознавців на питання лексико-граматичної значущості адвербативної лексемної групи та її місця в складі універсальної частиномовної системи. Окрему увагу акцентовано на гетерогенності аналізованого словесного класу, семантичній і морфологічній вагомості його фігурантів та історично зумовленій корелятивності прислівників із мовними одиницями, що належать до інших лексико-граматичних розрядів. На другому інтерпретаційному етапі надано оцінку специфіці взаємозв'язків між такими лінгвістичними універсаліями, як час і темпоральність, сформульовано й аргументовано тезу щодо некоректності абсолютного ототожнення зазначених абстрактних понять. Констатовано, що темпоральність є лінгвістичною формою часової репрезентації та дейктичною змістовою категорією, необхідною для відтворення своєрідності усвідомлення людиною часових характеристик процесу. На завершальній стадії запропонованого дослідження в контексті різноаспектного вивчення рольових, значеннєвих і структурних властивостей функційно-семантичного поля «Темпоральність» конкретизовано статус периферійних лексичних часових актуалізаторів (і, зокрема, прислівників). Зроблено висновок щодо невіддільності темпоральних адвербативних індикаторів загального часового плану, особливу увагу сфокусовано на поліфункціональності цих лінгвістичних елементів та їхній безперечній спеціалізованості.

Ключові слова: *темпоральний прислівник, час, темпоральність, функційно-семантичне поле, лексичний часовий індикатор.*

Alina GRACHOVA,
orcid.org/0000-0002-7235-1198
Candidate of Philological Sciences,
Senior Teacher at the Department of Italian Philology
of Mariupol State University
(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) avg285@ukr.net

SPECIFICITY OF INTERPRETATION OF THE LINGUISTIC CONCEPT "TEMPORAL ADVERB"

The presented article is devoted to a complex multifarious study of the semantic, morphological and role peculiarity of such a universal linguistic phenomenon as a temporal adverb. In order to cover the outlined issues in a comprehensive scientific way, a thorough analysis of the nature of this language object was carried out from the traditional and functional-grammatical interpretive perspectives. The process of inventing the most optimal mechanism for interpreting the term "temporal adverb" was realized in three basic phases. At the first qualifying stage there was traced the evolution of scientific views of native and foreign linguists on the lexical-grammatical relevance of the adverbial lexeme group and on its place in the universal part-of-speech system. Particular attention was paid to the heterogeneity of the analyzed verbal class, on the semantic and morphological significance of its components and on the historically-determined correlation of adverbs with language units belonging to other lexical-grammatical categories. In the second interpretive phase there was made an assessment of the specifics of the relationship between such linguistic universals as time and temporality, the thesis on the incorrectness of the absolute identification of these abstract concepts was formulated and proved. It was stated that temporality is a linguistic form of time representation and a deictic semantic category, necessary to reflect the peculiarity of human consciousness of the time characteristics of the process. At the final stage of the proposed research in the context of a multifarious study of the role, notional and structural properties of the functional-semantic field Temporality there was concretized the status of peripheral lexical time actualizers (and, in particular, of adverbs). It was concluded that the temporal adverbial indicators of the general time plan are indispensable; special attention was focused on the multi-functionality of these linguistic elements and on their indisputable specialization.

Key words: *temporal adverb, time, temporality, functional-semantic field, lexical time indicator.*

Постановка проблеми. Лінгвістична система є універсальним, цілісним, багатовимірним, гармонійно структурованим та чітко злагодженим механізмом фундаментальної рольової значущості. Неоднорідний характер морфологічно, формально, семантично багатопланових та поліфункціональних мовних складників визначає доцільність їхнього всебічного дослідження як з традиційного, так і з інноваційних інтерпретаційних ракурсів. Обов'язковому різноаспектному науковому оцінюванню підлягають лінгвістичні елементи із дискусійним загальнограматичним та рольовим статусом. Відтак, безперечною актуальністю характеризовані спеціалізовані студії, присвячені прислівниковій проблематиці. Адвербативні конституенти частиномовної системи привертають пильну увагу вчених не лише своєю морфологічною, але й функційно-семантичною специфічністю, виявленою у потенційній прислівниковій актуалізації базових лінгвістичних понять. У цьому контексті слід наголосити на безсумнівній **своєчасності** дослідження граматичної, змістової та рольової вагомості такого гетерогенного часового специфікатора, як темпоральний адвербатив.

Аналіз досліджень. Про споконвічне перебування прислівникової лексемної сукупності у фокусі наукової зацікавленості вітчизняних та іноземних мовознавців засвідчує кількісна значущість лінгвістично та концептуально різнорідних розвідок, автори яких сконцентровані на вузькоспеціалізованій кваліфікації адвербатива (зокрема, М. В. Вербовий, А. В. Висоцький, А. Ю. Габай, Г. І. Гримашевич, В. А. Пальцева, П. Рамат, Д. Рікка тощо) і на визначенні місця цієї лексемної групи у складі частиномовної цілісності конкретного мовного комплексу (І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, О. Єсперсен, А. П. Загнітко, А. Кастелвеккі, Л. Серіанні, С. О. Соколова, М. Хаспелмат та інші). Ключовим об'єктом науково-дослідних пошуків В. М. Барчука, О. І. Бондаря, О. В. Бондарка, М. В. Всеволодової, С. А. Романюк та інші є темпоральність у функційно-семантичному аспекті її фігурування, натомість Н. С. Гошилик, Ф. І. Панковим і М. А. Подтьолковою здійснено деталізовану характеристику специфіки лексичної (і, зокрема, прислівникової) актуалізації темпорального семантичного поняття. Наголошуючи на безумовній ґрунтовності та теоретичній значущості мовознавчих розробок зазначених фахівців, вважаємо необхідним звернути увагу на фактичній відсутності у сучасному науковому просторі єдиного уніфіковано механізму потрактування терміна «темпоральний прислівник». З огляду на цей факт, видається доцільним розробити комплексну діагностику згаданого часового індикатора та презентувати оптимальний варіант дефінію-вання окресленого поняття, що складає безпосередню **мету** репрезентованої **статті**.

Реалізація установленої інтенції передбачає розв'язання таких завдань:

1) сформулювати ключові підходи до інтерпретації адвербативного частиномовного розряду;

2) схарактеризувати темпоральність у її корелятивності із часом;

3) з'ясувати диференційні ознаки прислівникового компонента функційно-семантичного поля «Темпоральність».

Виклад основного матеріалу. Згідно із загальноприйнятою гіпотезою, ініціаторами у справі цілісного наукового охоплення визначальних категорійних характеристик прислівника були давньогрецькі й давньоримські філологи. Зокрема, прихильник морфоценричного кваліфікативного ракурсу та автор відповідного лінгвістичного терміна *επιρρεμα* (досл. «при дієслові») александрійський граматист Діонісій Фракійський наголосив на формальній незмінюваності, семантичній своєрідності та тенденційній придієслівній локації адвербативів. У спеціалізованих розвідках М. Т. Варрона, Е. Доната й Прісціана *adverbium* (латинізована копія давньогрецького найменування) дістав статусу дієслівного модифікатора, позбавленого категорій відмінка і числа та наділеного потенцією до ступеневого градуювання.

У ході подальшого глибинного наукового занурення до лексико-граматичної, рольової та синтаксичної сутності адвербатива особливої нагальності набула проблема чіткого визначення композиційних характеристик аналізованого словесного класу. Первісна проблематичність реалізації цієї мети була пов'язана із помилковим ототожненням власне прислівникових лінгвістичних елементів із частково подібними до них (за морфологічним, змістовим та функційним параметрами), але, фактично, відмінними за категорійними властивостями лексичними одиницями. Результатом цієї негативної тенденції стало хибне розширення європейськими та вітчизняними дослідниками складового наповнення адвербативної частиномовної сукупності шляхом включення до неї вигуків, дієслівних форм і деяких словосполучень (що постульовано Дж. Уортоном), сполучників (на доцільність чого звернув увагу Ф. Фортуніо), заперечних і стверджувальних часток, питальних займенників та певних вигуків (за науковою концепцією М. В. Ломоносова). Досить радикальний варіант «компонентного упоряд-

кування» прислівникового лексемного розряду запропоновано Ч. Ліоном, який наголосив на необхідності залучення усіх «безладних, важко класифікованих, непотрібних слів» до адвербативного «сховища» (Lyon, 1832: 66). Ідентичною реформаційністю вирізнювані засадничі положення лінгвістичного вчення К. С. Аксакова, на думку якого мовний елемент будь-якої лексико-граматичної приналежності у придієслівному розташуванні є потенційним повноправним актуалізатором прислівникової природи, а, отже, частиномовна значущість адвербатива як «синтаксичного явища» і виразника відношення може бути взята під сумнів (Аксаков, 1875). Причиною не ідеальності й об'єктивної суперечливості окреслених вище інтерпретаційних стратегій вважаємо недостатню теоретичну опрацьованість ключових диференційних властивостей прислівника.

У результаті ґрунтовного вивчення еволюції наукової думки щодо категорійної своєрідності адвербатива можна констатувати, що, окрім гетерогенності, до комплексу універсальних прислівникових характеристик вітчизняними та іноземними дослідниками справедливо віднесено незмінюваність (виключення – формування ступенів порівняння) та здатність до семантичної модифікації сусіднього фразового компонента. Водночас традиційна адвербативна схильність до вираження синтаксичної за своєю сутністю ознаки може бути реалізована не лише у придієслівній позиції. Згідно із зауваженням мовознавців (зокрема, М. Дардано й П. Тріфоне), прислівник є потенційним змістовим кваліфікатором прикметника, іншого адвербатива, іменника, додатка і цілої фрази (Dardano, Trifone, 1995).

Безперечно, окремої акцентуації (у контексті різноаспектного дослідження) потребує дискусійне питання щодо значеннєвого навантаження прислівника, якому у лінгвістичній студії Л. В. Щерби надано статус «виключно формальної категорії», семантично корелятивної із прикметником (Щерба, 1957). Саме факт етимологічної співвіднесеності адвербативних словесних одиниць із лексичними фігурантами інших частиномовних розрядів дав змогу деяким науковцям (зокрема, М. В. Леоновій, І. Р. Вихованцю та К. Г. Городенській) наголосити на відсутності у прислівника самостійного лексичного значення. Згідно з окресленою теорією, семантика адвербативної лексеми базується на змістовому насиченні вихідних мовних елементів (іменникових, прикметникових, дієслівних), морфологічні характеристики яких були частково або цілком нейтралізовані у прислівниковій синтагматичній позиції (Вихованець, Городенська, 2004). Важливо при цьому підкреслити, що безсумнівною залишається частиномовна автономність аналізованої периферійної словесної єдності, протиставленої кардинальним лексико-граматичним категоріям іменника і дієслова. З огляду на оригінальність репрезентованої концепції та переконливість наведеної аргументації, думка щодо значеннєвої підпорядкованості адвербатива видається слушною.

Підсумовуючи винайдені в авторських (вітчизняних та європейських) тематичних розвідках мовознавчі постулати, присвячені прислівниковій проблематиці, слід констатувати, що адвербатив є універсальним гетерогенним лексемним об'єднанням, тенденційно незмінювані та семантично несамостійні (похідні) фігуранти якого налаштовані на вираження ознакових характеристик сусіднього фразового елемента та на виконання обставинної синтаксичної функції у реченнєвій структурі.

З-поміж запропонованих сучасним лінгвістичним вченням чисельних механізмів систематизації прислівникових одиниць найбільшу розповсюдженість має вирівнюваний змістовий класифікаційний підхід. Його концептуальну першооснову складає диференціація тих значеннєвих відтінків, виразником яких є конкретний адвербатив. Безумовно, універсальність часового семантичного навантаження (у ракурсі прислівникової репрезентації та у загальному плані) свідчить про невід'ємність та фундаментальність часу як обов'язкового атрибута людського існування, оскільки процеси самоусвідомлення і сприйняття загальносвітової площини традиційно регламентовані певними часовими параметрами. А, отже, справедливим є твердження щодо онтологічної сутності аналізованого поняття та його сферової багатовимірності.

Фактичною об'єктивацією покликання на концепт часу є латинізована форма «темпоральність» (від лат. *tempus* – «час»), активно застосована у багатьох авторських студіях різногалузевої спеціалізації. Варто підкреслити, що, попри очевидну етимологічну корелятивність цього поняття із часом, дискусійне питання щодо коректності синонімічного оперування аналізованими термінами (зокрема, у лінгвістичному аспекті їхнього фігурування) залишається відкритим для подальшого наукового висвітлення. Проблематичність чіткого визначення характеру часово-темпоральної співвіднесеності безпосередньо пов'язана із кількісною значущістю ключових варіацій рольового втілення часової універсалії. Згідно з версією фахівців-

функціоналістів (у тому числі, О. В. Бондарка), окрім перебування у статусі міждисциплінарного поняття та базисної світоглядної категорії, час постає як значеннєва константа найвищого рівня узагальненості, як логічна першооснова, інтерпретована різнорідними мовними й мовленнєвими засобами конкретного лінгвістичного комплексу. Значно вужчою (у порівнянні із часовою) є спеціалізація темпоральної семантичної категорії, яка поряд з аспектуальністю, часовою локалізованістю і таксисом становить один з аспектів загального уявлення про час (Бондарко, 1987).

Семантико-граматична сфера функційної реалізації аналізованих взаємопов'язаних лінгвістичних понять складає окремий об'єкт наукової зацікавленості для багатьох мовознавців. Зокрема, в авторській концепції В. М. Барчука сформульовано тезу щодо всеосяжності граматичної темпоральної категорійної цілісності, націленої на виявлення загальних часових параметрів та класифікованої на час у морфологічній іпостасі (дієслівна категорія, виразник співвідношення дії та часу її виконання), інтервал і таксис. Ідентичний акцент на рольовій двоплановості часової універсалії, реалізованої в онтологічному й граматичному вимірах, зафіксовано у лінгвістичній розробці І. В. Туркіної. Згідно із зауваженням дослідниці, темпоральність є багатокомпонентною єдністю різнорідних мовних актуалізаторів «характеристик протікання дій в часі (безпосередньо часу, тривалості, послідовності та ін.)» (Туркіна, 2006: 8).

У контексті синтаксоцентричного кваліфікування часово-темпоральної корелятивності М. О. Фантом наголошено на невід'ємності такого системного мовного утворення, як аспектуально-темпоральний комплекс. На думку науковця, гармонійне функціонування цієї абстрактної п'ятикомпонентної цілісності уможливлене завдяки семантичному базису, в якому об'єктивований загальний часовий концепт. Варто підкреслити, що темпоральності в окресленій тематичній студії надано статус лінгвального часу, функційно налаштованого на внутрішню характеристику дії, безвідносну до зовнішніх процесів і явищ (Фант, 2016: 181).

З-поміж винайдених у концептуально та лінгвістично різнорідних наукових розвідках механізмів інтерпретації категорійної специфічності часу найбільш переконливим вважаємо запропонований Т. І. Дешерієвою експлікативний підхід, побудований на чіткому розмежуванні основоположних часових аспектів. Згідно з окресленою теорією, час як динамічний багатоплановий феномен має фізичну, філософську та лінгвістичну форми репрезентації. Про безперечну вагомість першої варіації «сферового втілення» аналізованої універсалії засвідчує факт перебування часу у міцному взаємозв'язку із матерією, що нескінченно розвивається, натомість у філософському кваліфікативному ракурсі видається можливим номінувати аналізоване поняття «формою людського споглядання» (Дешериева, 1975). Термін «темпоральність» застосовано авторкою до лінгвістичного часового аспекту, який постає як сукупність чисельних мовних засобів значеннєвої деталізації двох інших часових варіантів.

Беручи за основу ключові теоретичні постулати схарактеризованої мовознавчої розвідки, наголосимо на некоректності абсолютного ототожнення часу і темпоральності. Науково виважене потрактування часової своєрідності пропонуємо здійснювати із декількох фундаментальних позицій:

1) у ракурсі мультидисциплінарності окресленої універсалії;

2) з акцентом на її онтологічній сутності;

3) у контексті часової фізичної, філософської та лінгвістичної реалізацій;

4) у плані функційно-семантичного налаштування часу до виконання ролі інваріантної змістової константи.

У порівнянні із часом темпоральність різниться вужчою спеціалізацією (як значеннєва категорія) і, разом с тим, безперечною сферовою багатоплановістю. Згідно із зауваженням О. В. Бондарка (засадничі положення його наукової концепції покладено в основу репрезентованої роботи), аналізована лінгвістична часова іпостась перебуває у статусі семантичного поняття, необхідного для відтворення специфіки усвідомлення особою часових параметрів процесу. При цьому, відповідне змістове насичення складає значеннєвий базис такого багатокомпонентного та гармонійно структурованого універсального мовного об'єднання, як функційно-семантичне поле (далі – ФСП) «Темпоральність».

Звертаючись до всебічного висвітлення ключових аспектів фігурування цієї абстрактної лінгвістичної єдності, закцентуємо увагу на її білатеральній сутності, традиційно притаманній усім подібним польовим утворенням: план змісту аналізованого ФСП представлено темпоральним семантичним поняттям, на деталізації варіантів якого сфокусовані різнорівневі граматичні, лексичні й комбіновані складники плану вираження. Слід підкреслити, що невіддільною диференційною ознакою значеннєвої першооснови

темпорального функційно-семантичного поля є її дейктична направленість. На справедливості цього твердження наголосив О. В. Бондарко, у спеціалізованій мовознавчій розробці якого окреслене семантичне поняття дістало назву актуалізаційної категорії орієнтаційного типу. Згідно із запропонованою науковцем кваліфікативною логікою, установлення у комунікативному контексті темпоральних відношень передбачає утворення мовцем під час мовленнєвого акту локалізованого у структурі висловлення своєрідного змістового комплексу, до значеннєвого базису якого введена «орієнтація на вихідну позицію актуалізації як на точку відліку» (Бондарко, 1990: 7). А, отже, стрижневою вирізняльною властивістю семантичної основи темпорального ФСП є схильність до уточнення часових показників процесу з обов'язковою акцентуацією на конкретному центрі часової координації: моменті мовлення / іншому епізоді, за іншою версією – на дійсному моменті / установленому моменті.

У колі кількісних проблем, об'єднаних темпоральною тематикою, безперечною дискусійністю характеризоване питання композиційної організації аналізованого функційно-семантичного поля. Зокрема, кардинально протилежними є запропоновані Ф. І. Панковим та О. В. Бондарком механізми структурного моделювання окресленого ФСП. Так, у лінгвістичному вченні першого дослідника активно постульовано поліцентричну улаштованість темпоральної польової цілісності, «яка об'єднує різноманітне коло явищ, що синтезують у собі різнорідні вияви темпоральних відношень» (Панков, 2009: 404). Згідно із версією Ф. І. Панкова, невіддільними конституентами функційно-семантичного поля Темпоральність є чотири чітко виокремлені групи (мікрополя), кожне з яких репрезентоване центральними (домінантними) і другорядними за рольовим налаштуванням морфологічними, лексичними, синтаксичними або контекстуальними часовими виразниками. Опозиційний такому «широкому» інтерпретаційному підходу «вузький» принцип композиційної кваліфікації згаданого ФСП уможливлює чітке відокремлення темпоральності від суміжних за функційно-семантичними властивостями польових єдностей (таких, як актуальність, таксис, часова локалізованість і часовий порядок). На думку розробника цього експлікативного механізму О. В. Бондарка, темпоральність є моноцентричною ієрархічно організованою цілісністю, в ядерній зоні якої перебувають найбільш спеціалізовані лінгвістичні конкретизатори дейктично спрямованої значеннєвої першооснови відповідного ФСП, натомість, мовні фігуранти ближньої та далекої форм периферії відрізняються меншою рольовою і змістовою домінантністю. Безперечно, вважаємо коректною закцентованість інтерпретаційного підходу О. В. Бондарка на диференційованому науковому розгляді темпоральності, обов'язково відокремленої від інших функційно-семантичних полів, налаштованих на різно ракурсне висвітлення часової сутності. Очевидною перевагою цієї авторської стратегії структурного моделювання аналізованого ФСП є її спроможність деталізувати функційно-семантичний статус конкретних темпоральних індикаторів (зокрема, прислівників), що значно полегшує процес їх загальної кваліфікації та подальшої класифікації.

Стрижневу позицію у темпоральному моноцентричному польовому комплексі справедливо посідає дієслово як «універсальний та обов'язковий засіб вираження часу» і носій дейктичного семантичного навантаження (Гулыга, Шендельс, 1969: 42–43). Втім, вичерпна характеристика часових параметрів події унеможливлена лише за умови оперування фундаментальними морфологічними актуалізаторами, оскільки безпосереднім інструментом співвідношення часових епізодів із комунікативною ситуацією є лексика. Її лінгвістичні репрезентанти, розташовані у периферійній зоні ФСП Темпоральність, налаштовані на уточнення об'єктивованих дієслівними формами загальних часових показників дії, а також на виконання ролі невіддільних компонентів конструкції (за умови відсутності у предиката чіткої темпоральної характеристики). Арсеналу лексичних деталізаторів часових координат процесу у його обов'язковій корелятивності із точкою відліку притаманна безперечна частиномовна гетерогенність. У складі лінгвістичної єдності різнорідних за лексико-граматичним критерієм периферійних конституентів аналізованого функційно-семантичного поля темпоральний прислівник відрізняється значною спеціалізованістю та дейктичною спрямованістю. Цей семантичний модифікатор є оптимальним засобом структурування дійсності на чітко диференційовані часові сегменти (з орієнтацією на актуальний пункт часової координації). Як зазначено у мовознавчій студії О. А. Гулиги і Є. І. Шендельс, адвербативні елементи наділені потенцією до придієслівного уточнення загального часового плану, до створення типового для вербативної форми фону і до можливого змінення природного значення цієї форми, а також до деталізації співвідношення між подіями, до визначення тривалості й кратності процесу (Гулыга, Шендельс, 1969).

Вважаємо справедливим рішення фахівців щодо зарахування до рольової сфери темпоральних прислівників: схильність до зображення своєрідності взаємодії часу процесу із точкою відліку (зокрема, із дійсним моментом) у ракурсі інклюзивності / ексклюзивності; здатність до віддзеркалення ступені віддаленості конкретної події від орієнтаційного центру, а також сфокусованість на здійсненні конкретизованого і неконкретизованого типів часового маркування (Панков, 2009).

Висновки. Отже, темпоральний прислівник постає як невіддільний периферійний структурний елемент функційно-семантичного поля Темпоральність, як цілісна сукупність гетерогенних лексичних індикаторів часових показників дії, скоординованої відносно чітко визначеної точки відліку. З огляду на очевидну не синонімічність співвіднесених лінгвістичних понять «час» і «темпоральність», слушною видається думка щодо відокремленого наукового розгляду всеохопного багатокомпонентного розряду часових адвербативів і підпорядкованої йому лексемної єдності темпоральних прислівникових деталізаторів. Перспективи подальших досліджень в окресленому тематичному напрямку вбачаємо у більш деталізованому зануренні до проблеми рольової різноплановості специфічних адвербативних актуалізаторів семантичного базису ФСП темпоральності, актуальності, таксису, часової локалізованості й часового порядку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксаков К. С. Несколько слов о нашем правописании. Москва : К. С. Аксакова сочинения филологические, 1875. 406 с.
2. Барчук В. М. Граматична темпоральність: Інтервал. Час. Таксис. Івано-Франківськ : Сімик, 2011. 416 с.
3. Висоцький А. В. Синтаксична сфера прислівника в українській літературній мові : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. 328 с.
4. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови : академічна граматика української мови. Київ : Унів. Вид-во «Пульсари», 2004. 400 с.
5. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. Москва : Просвещение, 1969. 184 с.
6. Дешериева Т. И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам. *Вопросы языкознания.* 1975. С. 111–117.
7. Панков Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия : дисс. … док-ра филол. наук : 10.02.01 ; Московск. госуд. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2009. 844 с.
8. Теория фукциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А. В. Бондарко. Ленинград : Наука, 1987. 348 с.
9. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / отв. ред. А. В. Бондарко. Ленинград : Наука, 1990. 264 с.
10. Туркина И. В. Функционирование конституентов поля темпоральности в английском и немецком языках : автореф. дисс. … канд. филол. наук : 10.02.04. Нижний Новгород, 2006. 28 с.
11. Фант М. О. Складнопідрядне речення з підрядним часу в ранньонововерхньонімецькій мові: структурний та функціональний аспекти : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 ; Житомирськ. Державн. ун-т. ім. Івана Франка. Житомир, 2016. 224 с.
12. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке. *Избранные работы по русскому языку.* 1957. С. 63–84.
13. Dardano M., Trifone P. Grammatica italiana con nozioni di linguistica. Bologna : Zanichelli Editore S. p. A., 1995. 825 p.
14. Haspelmath M. Word classes / parts of speech. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* / edited by N. J. Smelser & B. Baltes. Amsterdam, 2001. P. 16538–16545.
15. Lyon C. J. Analysis of the seven parts of speech of the English language. Edinburgh : Printed for Oliver & Boyd, Tweeddale-Court; and Simkin & Marshall, 1832. 146 p.

REFERENCES

1. Aksakov K. S. Neskolko slov o nashem pravopysanyy [Some words about our orthography]. M. : K. S. Aksakova sochynenyia fylolohycheskye, 1875. 406 p. [in Russian].
2. Barchuk V. M. Hramatychna Temporalnist: Interval. Chas. Taksys [Grammatical Temporality: Interval. Time. Taxis]. Ivano-Frankivsjk : Simyk, 2011. 416 p. [in Ukrainian].
3. Vysocjkyj A. V. Syntaksychna sfera pryslivnyka v ukrajinsjkij literaturnij movi: monoghrafija [Syntactic sphere of adverb in the Ukrainian literary language: a monograph]. K. : Vydavnychyj dim Dmytra Buragho, 2013. 328 p. [in Ukrainian].
4. Vykhovanecj I. R., Ghorodensjka K. Gh. Teoretychna morfologhija ukrajinsjkoji movy: akadem. ghramatyka ukr. movy [Theoretical Morphology of Ukrainian language: academic grammar of Ukr. lang]. K. : Univ. Vyd-vo «Puljsary», 2004. 400 p. [in Ukrainian].
5. Gulyga E. V., Shendel's E. I. Grammatiko-leksicheskie polja v sovremennom nemeckom jazyke [Grammatical-lexical fields in modern German language]. M. : Prosveshhenie, 1969. 184 p. [in Russian].
6. Desherieva T. I. Lingvisticheskij aspekt kategorii vremeni v ego otnoshenii k fizicheskomu i filosofskomu aspektam [Linguistic aspect of the category of time in its relation to the physical and philosophical aspects]. Voprosy jazykoznanija. 1975. pp. 111–117. [in Russian].

7. Pankov F. I. Funkcional'no-kommunikativnaja grammatika russkogo narechija [Functional-communicative grammar of Russian adverb] : diss. … dok-ra filol. nauk : 10.02.01 / Moskovsk. gosud. un-t im. M. V. Lomonosova. M., 2009. 844 p. [in Russian].

8. Teorija fukcional'noj grammatiki. Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaja lokalizovannost'. Taksis [Functional Grammar Theory: Introduction. Aspectuality. Temporary localization. Taxis] / Bondarko A. V. (ed.). L. : Nauka, 1987. 348 p. [in Russian].

9. Teorija funkcional'noj grammatiki. Temporal'nost'. Modal'nost' [Functional Grammar Theory: Temporality. Modality.] / Bondarko A. V. (ed.). L. : Nauka, 1990. 264 p. [in Russian].

10. Turkina I. V. Funkcionirovanie konstituentov polja temporal'nosti v anglijskom i nemeckom jazykah [Functioning of the constituents of Temporality field in English and German] : avtoref. diss. na soisk. uchenoj stepeni kand. filol. nauk : 10.02.04. Nizhny Novgorod, 2006. 28 p. [in Russian].

11. Fant M. O. Skladnopidrjadne rechennja z pidrjadnym chasu v rannjonovoverkhnjonimecjkij movi : strukturnyj ta funkcionaljnyj aspekty [Complex Sentence with Temporal Subordinate Clause in Early New High German: Structure and Function] : dys. … kand. filol. nauk : 10.02.04 / Zhytomyrsjk. Derzhavn. un-t. im. Ivana Franka. Zhytomyr, 2016. 224 p. [in Ukrainian].

12. Shherba L. V. O chastjah rechi v russkom jazyke [About Parts of Speech in Russian]. Izbrannye raboty po russkomu jazyku. 1957. pp. 63–84. [in Russian].

13. Dardano M., Trifone P. Grammatica italiana con nozioni di linguistica. Bologna : Zanichelli Editore S. p. A., 1995. 825p.

14. Haspelmath M. Word classes / parts of speech. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* / Edited by N. J. Smelser & B. Baltes. Amsterdam, 2001. pp. 16538–16545.

15. Lyon C. J. Analysis of the seven parts of speech of the English language. Edinburgh : Printed for Oliver & Boyd, Tweeddale-Court; and Simkin & Marshall, 1832. 146 p.

УДК 811.111
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209301

Ірина ГУМЕНЮК,
orcid.org/0000-0002-7905-9771
кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов
Подільського державного аграрно-технічного університету
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) irynahumenyuk79@gmail.com

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОЛЬОРОПОЗНАЧЕНЬ У КОСМЕТИЧНИХ КАТАЛОГАХ

У статті проаналізовано склад лексико-семантичних полів кольоропозначень у косметичній продукції та визначено асоціативні компоненти у межах цих лексико-семантичних полів, виокремлено мікрополя за адитивною ознакою асоціативної складової частини.

Колірні номінації – це семантично місткі мовні одиниці, які не лише акумулюють культурно-історичні традиції та звичаї тієї чи іншої культури, але й передають індивідуальний досвід людини, тому лексеми на позначення кольору формують мовну картину світу людини. А дослідження кольору як феномену – питання завжди актуальне в лінгвістиці.

Будь-який концепт кольору утворює асоціативні зв'язки зі своїм прототипом, або «еталонним» носієм. Так, особливим компонентом семантичної структури кольоропозначень є асоціації та емоційно-оцінні зв'язки, вони увиразнюють семантичне значення кольоропозначень і спонукають споживача звернути увагу на косметичний продукт, що і є їхньою основною функціональною характеристикою у сфері косметики.

Ядром у лексико-семантичному полі кольоропозначень є первинний шар лексики, представлений одиницями, утвореними шляхом прямої номінації, а перефирією – одиниці вторинної номінації. Дослідження каталогів косметичної продукції дало нам змогу проаналізувати новоутворену лексику сучасної англійської мови в ракурсі її лексико-семантичного значення. За допомогою методу компонентного аналізу, основа якого – виділення конкретних сем слова, ми з'ясували, що для колірних номінацій інтегральною семою є «колір», а диференційною – «прототип» (позначуване), зумовлений асоціативними зв'язками всередині семантичної структури кольоропозначень. За характером відношення всередині семантичної структури для кольоропозначень ядерною семою є саме «позначення кольору» (на основі об'єктивних уявлень про колірну ознаку), а периферією для неї є «семи, які позначають різні суб'єктивно-оцінювальні значення і відповідні конотації». Так, нами було виокремлено дванадцять лексико-семантичних полів колірних номінацій, де ядром була архісема колірних позначень, а додатковими щодо неї виступають семи видового значення – позначення відтінку, де диференційною ознакою і є відтінок кольору, який людина розуміє шляхом усталених чи новоутворених асоціацій, які, своєю чергою, базуються на певному прототипі.

Ключові слова: *кольоропозначення, архетип, лексико-семантичне поле, лексико-семантична група, конотація.*

Iryna HUMENIUK,
orcid.org/0000-0002-7905-9771
Candidate of Philological Sciences,
Head of Foreign Languages Department
of State Agrarian and Engineering University in Podilya
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine)
irynahumenyuk79@gmail.com

LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF COLOR DESIGNATIONS IN COSMETIC CATALOGS

The article analyzes the composition of lexico-semantic fields with color names in cosmetic products and identifies associative components within these LSF, identifies microfields by the additive attribute of the associative component.

Color names are semantically capacious linguistic units that accumulate not only the cultural and historical traditions and customs of a particular culture, but also convey the individual experience of a person, therefore, tokens for color designate a linguistic picture of the human world. The study of color as a phenomenon is always relevant in linguistics.

Any color concept forms associative connections with its prototype, or "reference" carrier. Thus, associations and emotional-evaluative relations are a special component of the semantic structure of color names, they emphasize the semantic meaning of color names and encourage consumers to pay attention to a cosmetic product, that is their main functional characteristic in the field of cosmetics.

The core in the vocabulary-semantic field of the color names is the primary layer of vocabulary represented by units formed by direct nomination, and the periphery – units of secondary nomination. A study of the catalogs of cosmetic

products allowed us to analyze the vocabulary of the modern English language from the perspective of its lexical and semantic meaning. Using the method of component analysis, which is based on the selection of specific seme words, we found out that for color nominations the integral seme is "color", and the differential one is "prototype", due to associative relations within the semantic structure of the color names. By the nature of the relationship within the semantic structure for the color names, the nuclear seme is precisely "color names" (based on objective representations of a color attribute), and the periphery for it is "sems, defining different subjective-estimated values and corresponding connotations". So, 12 lexical-semantic fields of color nominations are identified, where the core was an archetype of color names, and seme species are additional in relation to it – shade designations, where the differential sign is the shade of color itself, which a person understands by established or new associations, which, in turn, are based on a specific prototype.

Key words: *color names, archetype, lexical-semantic field, lexical-semantic group, connotation.*

Постановка проблеми. Лексика на позначення кольору часто слугувала об'єктом експериментування в різноманітних лінгвістичних теоріях (Kay, 2001; Wierzbicka, 2006; Гуменюк, 2015), але особливості її семантики у сфері косметології досліджені недостатньо. Натомість вивчення кольоропозначень (далі – КП) у ракурсі їхньої семантичної структури допомагає відтворити цілісну картину світу, визначити цінності, які характеризують той чи той етнос.

Окремого розгляду потребують кольоропозначення у складі рекламного тексту як важливі фрагменти його структури. Чимала кількість лексем на позначення кольору та їх активне використання в рекламі пояснюється важливим функціональним призначенням КП, відповідно до комунікативних потреб носіїв мови. Зважаючи на особливу увагу до рекламного дискурсу та його впливу на мову, існує необхідність дослідження одиниць на позначення кольору в межах даного дискурсу.

Аналіз досліджень. Колірні номінації привертали пильну увагу дослідників. Так, прикметники на позначення спектрального континууму, прикметники світла і темряви аналізували О. Горошко, Л. Миронова, Р. Фрумкіна, B. Brent, I. Cardigos, P. Kay, M. Durbin, A. Wierzbicka; досліджували етимологію КП більшості європейських мов В. Горобець, Т. Козак, О. Ткаченко, М. Чикало. Також лінгвісти розробили різноманітні класифікації позначень кольору, проведено зіставний аналіз лексико-семантичних мікросистем кольору різних мов (Т. Венкель, С. Кантемір, В. Кульпіна, В. Кушнерик, В. Мойсеєнко, О. Теслер). Низка праць закордонних і вітчизняних лінгвістів була присвячена вивченню добору адекватного відповідника під час перекладу кольоропозначень іншими мовами (Р. Зорівчак, І. Ковальська) та стилістичним особливостям використання кольоропозначень (В. Гайдук, С. Григорук, Н. Смирнова).

Мета статті. Мета дослідження полягає у вивченні системної організації певної лексико-семантичної групи, парадигматичних і синтагматичних зв'язків її одиниць, процесів оновлення та трансформації англійського фонду колірної лексики в косметичній продукції.

Виклад основного матеріалу. Активне використання кольоропозначень аргументується їхнім важливим функціональним призначенням у складі рекламного тексту. Зважаючи на те, що такий текст підпорядкований відповідно до комунікативних потреб носіїв мови, кольоролексика – це віддзеркалення культури та світогляду мовного колективу, а отже, аналіз КП у косметичних каталогах – актуальний для дослідження у функціональному, соціолінгвістичному, психолінгвістичному й інших аспектах.

Аналіз кольоропозначень у сучасній англійській мові розкриває процеси оновлення і трансформації фонду кольоролексики в англійській мові, визначає найбільш вживані назви кольору серед загальномовних і нових одиниць. Так, наприклад, такі кольоропозначення, як *Vanilla, Rose, Lavender, Purity, Happy, Smile* (Dior, із серії продукції "Dior Addict"), уважаються усталеними, адже вони досить часто вживаються в каталогах, а такі, як *Glossip Girl, Go Gloss or Home, Purrr <...> Glossy Cat, Glossaholic, Mauve-Ment* (Rimmel London, із серії "Oh My Gloss!"), уважають оригінальними, новоутвореними через те, що такі назви трапляються рідше і притаманні продукції певної компанії.

Співвіднесеність різних аспектів семантики слова (або різних аспектів його лексичного значення) у сучасній лінгвістиці не викликає сумніву. Як зауважує Л. Новиков, «<…> різні аспекти значення тісно пов'язані і взаємодіють у межах єдиного цілого – лексичного значення одиниці <…> Їх взаємозв'язок і взаємовідзеркалення пояснюються тим, що вони по-різному, із різних боків характеризують ту саму сутність» (Новиков, 1973: 21). У процесі використання вербальних одиниць у мовленні ми передаємо співрозмовнику не загальні значення слова, а конкретні *семи.*

У процесі дослідження й опису різних лексико-семантичних груп (далі – ЛСГ) КП у системі мови застосований метод *компонентного аналізу*, який дозволяє дослідити план змісту значеннєвих

одиниць мови, метою якого є поділ значення на *мінімальні семантичні одиниці.*

Метод компонентного аналізу має на меті виокремити із сукупності досліджуваних одиниць ті ознаки, за допомогою яких одні одиниці різняться одна від одної, а інші – навпаки, об'єднуються у групи. Та сама ознака може бути і диференційною і інтегральною, у залежності від того, які одиниці зіставляють.

Так, наприклад, для колірних номінацій інтегральною семою *є* «колір», а диференційною – «прототип» (позначуване)*, зумовлений асоціативними зв'язками всередині семантичної структури КП.* За характером відношення всередині семантичної структури виділяють *ядерні та периферійні семи*.

За характером відношення всередині семантичної структури для КП ядерною семою є «позначення кольору» (на основі об'єктивних уявлень про колірну ознаку), а периферією для неї є «семи, які позначають різні суб'єктивно-оцінювальні значення і відповідні конотації».

Ядром значення колірної лексеми є сема родового значення (архісема). Так, наприклад, для англійського КП **"Red"** семантичне значення **«червоний»** можна вважати архісемою, а додатковими щодо неї виступають семи видового значення: "Red revolution", "Rebel red", "Gentle Red", "Life's blood", де диференційною ознакою є відтінок кольору, який людина розуміє шляхом асоціацій, які базуються на певному *прототипі*.

Для семантичного аналізу КП ми обрали одиниці із сучасних журналів косметичної продукції, як-от *Dior, MAC, Rimmel London*, було проаналізовано кольороназви продуктів, які мають найбільшу палітру кольорів та відтінків: помади, лаки та тіні.

Ми поділяємо думки Б. Берліна та П. Кея щодо кількості основних кольоропозначень (далі – ОКП) в англійській мові (11) (Kay, 2001). Це такі: **white, black, red, green, yellow, blue, brown, purple, pink, orange, grey**. Однак під час розгляду найменувань косметичних продуктів ми з'ясували, що важливою ЛСГ на позначення кольору є група зі словом-домінантою *Beige*, тобто група, яка позначає відтінок beige. Тому ми додали ще одну семантичну групу КП, яка представляє досить великий кількісний показник (27 одиниць) та є важливою для позначення відтінків косметичних товарів та їх дослідження.

Серед досліджуваного матеріалу нами було виявлено лише декілька модифікацій кольорів (наприклад, *dark blue, light yellow, light brown*), а решту кольорів відносять до групи складених, отже, усі розглядувані КП – це складні та складені кольороназви на позначення відтінків.

За походженням усі одиниці, представлені для аналізу, є вторинними, оскільки вони утворені за подібністю до предметів та явищ навколишнього світу. У процесі дослідження ми виявили лише одну одиницю на позначення кольору, яка за походженням первинна, – *Pink*. Очевидно, що для тексту опису продукту вкосметичних каталогах цікаві КП, які викликають в уяві покупця певну асоціацію, оцінку чи емоцію, а тому вживання первинних кольороназв украй обмежене.

Отже, виділено 12 ЛСГ колірних номінацій. Ядерним компонентом кожної із ЛСГ є один з основних кольорів спектра, а периферійні компоненти – їх відтінки. *Інтегральна ознака* в межах мікрополів – семантика однієї тонової ознаки, *диференційна* – адитивна характеристика кольору (передається в мові вторинним КП – відношення до об'єкта навколишньої дійсності чи явища). Так, маємо 11 основних мікрополів і 1 проміжне мікрополе з урахуванням семи відтінку:

1) **White** – *Optic White, Porcelain, Q-Jump;*

Семантичне поле "white" налічує лише три одиниці, це зумовлено обраним видом косметичної продукції. За походженням це вторинні КП, складені за будовою, *Optic White* – складна модифікація. Також наведені приклади КП мотивовані назвою матеріалу (*Porcelain, Optic*) та поясненням явища із соціальної сфери, як-от "Queue Jump", що означає «не чесно пройти чергу»;

2) **Black** – *Millenium, Nocturne, Gravity, Radical, Back To Blacks, Blackmail, Black Tie, Diamond Dust;*

Лексико-семантичне поле (далі – ЛСП) "Black" вирізняється зверненням до вічності, загадковості, безмежності, оскільки ядерна лексема символічно асоціюється з ніччю чи чимось темним і недобрим. За своєю семантичною структурою кожна із представлених лексем є вторинною та складною. Усі одиниці входять до різних ЛСП за асоціативною ознакою, які наведені нижче. КП *Millenium, Nocturne, Gravity* мотивовані подібністю до явища; КП *Radical* має сему контрастності, насиченості чорного кольору, що передає його «радикальний» характер. Колірна номінація *Diamond Dust* представляє ЛСП «Гламур», а тому тут звична семантика слова "dust" («брудний») набуває фешенебельного звучання, КП також вмотивоване посиланням на явище навколишнього середовища. Решта лексем даного ЛСП містять яскраво виражену негативну конотацію, яка передусім зумовлена наявністю колоратива "black", – *Back To Blacks, Blackmail, Black Tie;*

3) **Red** – *Tribale, So electric, Too Much, Rebellious, Hype, Red Smile, Rouge Zinnia, Trafalgar, Victorie, Matte, Open Me, Be A Lady, Style Surge, All Out Gourgeous, Coral Crush, Red Glove, Lady Danger, Ruby Woo, Fireworks, Life's Blood, Cordovan, Immortally Yours, Truly Timeless, Lasting Lust, Single Minded, Flaming Lips, Revolution Red, Best Of the Best, Cheeky Coral, Call Me Crazy, Alarm, Heart Breaker, Rebel Red, Coralicious, Ruby Crush, Cherry Lush, Stuck on You.*

Як бачимо, семантичне поле "**Red**" представлене в основному одиницями, яким властиві висока експресивність і гіперболізованість, наприклад, *Too Much, So electric, All Out Gourgeous, Immortally Yours, Truly Timeless, Best Of the Best,* які передають насиченість, напруженість, красу. Основною темою КП червоного кольору є тема пристрасті, кохання. Так, ЛСГ «Кохання» становить найбільшу частину даного мікрополя (8 одиниць), наступна група за кількістю (6 одиниць) – ЛСГ «Небезпека» (*Rebel Red, Revolution Red, Alarm*), також окремо можна виділити ЛСГ «Мода»: *All Out Gourgeous, Best Of the Best, Be A Lady*. Відповідно до кількісних обрахунків, можна констатувати, що червоний колір має різноманітну семантику, у якій переважають семи «тривога», «революційність», «кохання».

Варто також додати, що вживання КП семантичної групи "Red" дуже поширене у сфері косметичної продукції, оскільки образи-асоціації, які створюються в уяві людини, пов'язані із цим кольором, дуже яскраві та самобутні, як і сам колір.

Усі колірні номінації вторинні та складені, одна номінація складна – *Cheeky Coral*. Деякі з лексем мотивовані посиланням на предмет дійсності: *Cordovan, Life's Blood, Cheeky Coral, Cherry Lush;* а деякі – посиланням на явище: *Revolution Red, Heart Breaker, Fireworks.* Тут також маємо й ті одиниці, мотивацію яких складно віднайти, тому що їм властива емоційно-оцінна чи експресивна семантика: *All Out Gourgeous, Single Minded, Immortally Yours;*

4) **Green** – *Nature, Queen of Bling;*

Дане мікрополе має дві вторинні, складені номінації, утворені за подібністю до предмета дійсності. За асоціативним складником ми відносимо лексему *Nature* до семантичного поля «Природа», а лексему *Queen of Bling* – до ЛСП «Гламур»;

5) **Yellow** – *Fire, Gallery, Mineral, Pulse, Phoenix, Gold Record.*

ЛСП складається із вторинних складених номінацій, утворених за подібністю до предмета дійсності й емотивно-оцінної ознаки. За інтегральною семою «стосунок до природи» лексеми *Fire, Mineral* входять до ЛСП «Природа», *Pulse* – до ЛСП «Перцепція», *Phoenix* – до ЛСП «Мода» за семою «ідеальний, зразковий», *Gold Record* – до ЛСП «Матеріал», *Gallery* – до ЛСП «Розваги»;

6) **Blue** – *Visionary Matte, Techno, Evening, Air, Single Minded, A-List, Dark side of Blue, All Glittered Up, A Crush On You, Diamond Dust, Bedazzle, Mineral.*

Дане мікрополе має дві вторинні складені номінації, утворені за подібністю до предмета дійсності й емотивно-оцінної ознаки. Частина периферійних компонентів даної ЛСГ мають за інтегральну ознаку сему «сіяння», яка наявна в семантичній структурі більшості компонентів у межах даної ЛСГ: *Diamond Dust, Bedazzle, All Glittered Up, Evening*. Усі інші периферійні компоненти належать до різних ЛСГ, які наведені нижче;

7) **Brown** – *Cosmopolite, Univers, Blazing Bronze, Doe, Smoked Almond, Mulling Spices, You + Me 4eva, Quite Natural, 90's Babe, Birthday Suit, Starry Eyed, Vip Pass, Misletoe Mischief, Tender Bronze, City Lights, Not Shy, True, Biege Lie, Meteore, Animal, Reflection, Cosmopolite, Toast and Butter, Glamour Era.*

ЛСП складається із вторинних складених номінацій, мотивованих, утворених за подібністю до предмета дійсності та явища. За інтегральною семою «прогулянки», «вихід у світ» лексеми *Birthday Suit, Vip Pass, City Lights* входять до ЛСП «Розваги». Також дана група налічує найбільшу кількість лексем-компонентів ЛСГ «Їжа» у межах одного мікрополя (кольору): *Smoked Almond, Toast and Butter, Misletoe Mischief, Mulling Spices;*

8) **Purple** – *Berry, After Party, Fashion Night, Gotha, Excessive, Superstitious Matte, Mysterious Matte, Poison Matte, Ambitious Matte Vie D'efer, Lush Life, Hypnotique, Temptation, Fever, Front Row, Cosmic, Sauvage, Premiere, Heroine, Ambrosial, Dionysus, Burnt Violet, Hellebore, Commotion, Stormy Pink, Frozen Violet, Easy Does It, Under My Spell, One-Of-A-Kind, Oh-So-Wicked, Coffee Shimmer, Heather Shimmer, Drop of Sherry, Kiss Fatal, Purrr <…> Glossy Cat, Gilty Pleasure, Rock-N-Sparkle, Sparkle Every Day, Milky Blueberry, Sugar Plum*.

Дане мікрополе складається із вторинних складених номінацій, утворених за подібністю до предмета дійсності, явища та на основі оцінки, а тому і мотивованих. Найбільша в межах мікрополя (7 одиниць) група з диференційною семою «небезпека»: *Mysterious Matte, Poison Matte, Front Row, Sauvage, Heroine, Stormy Pink, So-Wicked.*

Чисельною також є група з диференційною семою «гламур» (5 одиниць): *Coffee Shimmer, Heather Shimmer, Purrr <…> Glossy Cat, Rock-N-Sparkle, Sparkle Every Day*, які об'єднані за ознакою «блиск, мерехтіння». Таку ж частину за кількістю (5 одиниць) становлять одиниці на позначення асоціативного зв'язку кольору з їжею та напоями: *Milky Blueberry, Sugar Plum, Berry*, яких і диференціює від інших лексем сема «їжа», а також *Drop of Sherry* – сема «напій». ЛСГ «Кохання» налічує 4 лексеми: *Temptation, Fever, Kiss Fatal, Under My Spell,* які об'єднані інтегральною семою «пристрасть, спокуса». За інтегральною семою «емоція, емоційний стан» КП *Excessive, Superstitious Matte, Ambitious Matte* також формують окрему ЛСГ. Диференційною ознакою «природа» у межах розглядуваної групи відрізняються КП *Ambrosial, Hellebore,* які і є компонентами асоціативного поля «Природа». Найменш численна семантична група «Космос» – *Cosmic*;

9) **Pink** – *Soft Pink, Mellow Beige, Pure Peach, Sweet Cherry, Candy Yum Yum, Lilac, Universal Pink, Bright, Delight, Smile, It Pink, Wonderful, Dior Kiss, Must-Have, Mutine Oversize, Fantasy, Rock-N-Roll, Power, Artsy, Be Dior, Beverly Pink, Actrice, Miss, Premiere, Hasard, Osee, Saint Germain, Paris, Feel Good, Ready, Sydney, Euphoric Matte, Culte, Rendez-Vouz, Classic Matte, Tropiques, Ciel Rose, Darling, Out For Passion, Magique, Mona Lisette, Bold Spring, Dreaminess, Backstage, Aurora, Tease, Diabolo, Turn Me Dior, Atmosphere, Dreamy, Miss, Cosmic, Cruise, Medium Rare, Gumball, Postmodern, Eros, Ambrosial, Marsala, Unchanging, Stuck In Love, Extrasweet, Love Beam, Glamorized, What A Feeling! Pink Me Love Me, Pink A Punch, You're all Mine , It's a Keeper, Listen Up!, Pucker Up, Kiss Me, Pretty Pink, Mauve-Ment, Mauve Over, Easy Does It, Tailleur Bar, Pretty in Pink, Superstar Sparkle, Poser, English Rose, Ivory Tower, Tinsel Toes, Oh..lala, Non-Stop Glamour*.

ЛСП із ядерною семою кольору "pink" становить найбільшу ЛСГ за кількісним показником – 85 найменувань. Передусім така вживаність даних колірних номінацій пояснюється тим, що серед аналізованих нами косметичних продуктів були губні помади, у палітрі яких даний колір траплявся найчастіше з усіх можливих різноманітних відтінків. Зважаючи на «популярність» кольору у сфері краси, можемо констатувати, що ЛСП "pink" становить одну з найпродуктивніших семантичних груп за кількістю новоутворень на позначення колірної характеристики. Група представлена вторинними складеними номінаціями, серед складних виділяємо такі: *Soft Pink, Mellow Beige, Universal Pink, It Pink, Pretty Pink*. Семантично похідні кольоропозначення є мотивованими. Більшість лексем пов'язані ознакою подібності до певного явища чи предмета навколишньої дійсності – *Sweet Cherry, Ciel Rose, Tropiques*, подекуди це посилання на стереотипні уявлення щодо міста, як, наприклад, *Saint Germain, Paris, Sydney*, деякі лексеми даного ЛСГ, як-от *Fantasy, Delight, Atmosphere,* мають абстрактне значення, їхнє походження складно охарактеризувати. Ми виділили такі семантичні групи за диференційними семами в межах даної колірної групи:

− «Розваги» – *Rock-N-Roll, Ready, Premiere, Rendez-Vouz, Backstage, Cruise, Listen Up!, Mauve-Ment, Mauve Over, Oh La La* (10 одиниць) – диференційна сема «прогулянка, розваги»;

− «Кохання» – *Darling, Rendez-Vouz, Eros, Stuck In Love, Love Beam, Pink Me Love Me, Kiss Me, Out For Passion* (9 одиниць) – диференційна сема «любов, пристрасть»;

− «Мода» – *Mona Lisette, Turn Me Dior, Kiss, Must-Have, Mutine Oversize, Dior, Artsy, Be Dior, Postmodern* – диференційна сема «творчий, фешенебельний» (9 одиниць);

− «Гламур» – *Tinsel Toes, Superstar Sparkle, Glamorized, Non-Stop Glamour* – диференційна сема «мерехтіння» (4 одиниці);

− «Їжа та напої» – *Pure Peach, Sweet Cherry, Candy Yum Yum, Marsala* – диференційна сема «їжа та напій» (4 одиниць);

− «Природа» – *Tropiques, Ciel Rose, Bold Spring, English Rose* – диференційна сема «явища природи» (4 одиниці);

− «Небезпека» – *Diabolo, Hazard* – диференційна сема «занепокоєння, небезпека» (2 одиниці);

− «Перцепція» – *Soft Pink, Mellow Beige, Extra sweet Hazard* – диференційна сема «смак, дотик» (3 одиниці);

− «Постійність» – *Unchanging, It's a Keeper* – диференційна сема «незмінність» (3 одиниці).

Отже, ми з'ясували, що для ЛСП із ядром "pink" семантика колірних номінацій в основному стосується теми кохання, розваг та моди;

10) **Orange** – *Happy, Riviera, Stand Out, Radiant Matte, Artificie, Lady At Play, Fusion, Lobster, Habanero, Endless Possibilities, Bare Hug, Peachy-Beachy, Sweet Creation, Vintage Selection, Cling peach.*

ЛСП складається із вторинних складених номінацій, мотивованих, утворених за подібністю до предмета дійсності та явища. За інтегральною семою «фрукти та ін.» лексеми *Lobster, Cling peach, Peachy-Beachy* входять до ЛСП «Їжа». КП *Stand Out, Artificie, Fusion, Vintage Selection*

формують мікроЛСП «Мода» у межах даної семантичної групи за інтегральною ознакою «фешенебельність». Так, ЛСП "orange" налічує найбільшу кількість одиниць із семами «їжа» та «мода»;

11) **Grey** – *Infinity, Lune Runway, Magnetic, Galaxy grey, Staunch Character, Tailor Grey, Groundwork, Blackground, Chrome Angel, Clearwater, Show Off.*

ЛСП складається із вторинних складених номінацій. КП *Galaxy grey, Tailor Grey* належать до складних номінацій. Компоненти цієї групи мотивовані, утворені за подібністю до предмета дійсності та явища, компонент *Infinity* – невмотивований. За інтегральною семою «космічність» лексеми *Infinity, Galaxy grey, Tailor Grey* входять до ЛСП «Космос», це пояснюється символічним значення кольору "grey". Це і є найбільша ЛСГ у межах даного ЛСП;

12) **Beige** – *Purity, Spring Ball, Minimal Rose, Montaigne, Panarea, New World, Saint Germain, Promenade, Whisper Beige, Beige Passion, Mirage, Pure Pout, Songe, Delicate, Minimalism, Feeling, Velvet Teddy, Feeling Amorous?, Crème De Nude, Driftwood, Constant Companion, Rich Maroon, Camel Coat, Painterly, Millionare, Bulletproof Beige, Caramel Nude, Disco Diva.*

ЛСП складається із вторинних складених номінацій. КП *Whisper Beige, Beige Passion* відносять до складних номінацій. Усі компоненти цієї групи мотивовані, утворені за подібністю до предмета дійсності та явища. За інтегральною семою «прогулянка» лексеми *Disco Diva, Spring Ball, Promenade, Songe* (франц., «пісня») входять до ЛСГ «Розваги». Такі КП, як *Beige Passion, Feelimg, Feeling Amorous?,* диференціює сема «кохання». Отже, у ЛСП "Beige" переважає тема розваг.

Ми виділили 12 ЛСП, компоненти яких об'єднані в одну групу за спільною ознакою належності до одного кольору, але різняться відтінками цього кольору. Також у межах виділених ЛСП ми розглядаємо менші ЛСГ, які містять ще одну диференційну сему, яка відрізняє їх від компонентів усієї групи, формує певне враження в людини як результат об'єднання колірних образів із реальними або уявними об'єктами і явищами. На основі даного аналізу сформуємо ЛСП за ознакою асоціативного впливу на реципієнта.

Вибір колірної гами для представлення продукції має нині велике значення. Існує багато принципів, знання яких дозволяє в багато разів підвищити ефективність комунікації між продавцем та споживачем. Асоціативний вплив у сфері косметичних товарів посідає вагоме місце, адже за його допомогою здійснюються деякі маніпуляції щодо поведінки покупця. Так, наприклад, під час вибору косметичного засобу для вечірки покупець спокуситься взяти помаду із відтінком, наприклад, *Go Gloss Or Home* чи *Listen Up!* (Rimmel London), оскільки вважатиме, що саме цей колір був вдало підібраний косметичною компанією для таких заходів.

Тому кольороназви не лише мають символічне значення, закладене в нашій свідомості як архетипне уявлення про колір і сформоване на основі певної фізіологічної перцепції кольору (червоний – збуджує організм, підвищує пульс та тиск, емоційне значення – «бажання»), але за базування на цих знаннях спеціальні, новоутворені КП можуть маніпулювати нашими бажаннями за допомогою своєї особливої семантики.

Із досліджуваних нами одиниць на позначення кольору ми виокремили 11 ЛСГ, ядерною семою яких є слово із семою, яка узагальнює все мікрополе. Ми проаналізували семантичну структуру кольороназв і виділили основні лінгвоконцептуальні сфери, асоціативні зв'язки з якими актуальні для формування кольороназв. Це дало можливість охарактеризувати елементи концептів кольорів, вербалізовані у КП.

Варто зазначити, що межі між наведеними нижче ЛСГ досить розмиті, до кінця їх встановити не можна. Причина полягає в тому, що та сама лексема може входити до двох груп водночас, наприклад: *Fashion Night, Rock-N-Sparkle, Style Surge*:

1) **ЛСП «Кохання»:** *Open Me, Ruby Woo, Immortally Yours, Lasting Lust, Heart Breaker, Ruby Crush, Cherry Lush, Coral Crush, A Crush On You, You + Me 4eva, Kiss Fatal, Love Beam, Pink Me Love Me, You're all Mine, Kiss Me, Stuck In Love, Tease, Eros, Feeling Amorous?, Darling, Flaming Lips, Out For Passion, Stuck on You, Stay my Rose, Love Beam, Under My Spell, Habanero, Bare Hug, Beige Passion, Feeling, Temptation, Fever.*

Ця група налічує 31 одиницю та має найвищий показник (17%) серед інших груп. Лексеми даного поля емотивно забарвлені, вони містять такі концепти, як «пристрасть» (*Out For Passion, Beige Passion, Lasting Lust*), «спокуса» (*Temptation, Kiss Me, Flaming Lips*), а більшість групи становлять одиниці з концептом «кохання» (*Eros, Feeling Amorous?*). Асоціації, які супроводжуються такими концептами, мають позитивну конотацію. Можемо стверджувати, що на основі позитивної конотації виділених концептів здійснюється вплив на цільову аудиторію, представниками якої є жінки;

2) **ЛСП «Розваги»:** *Fireworks, Red Glove, Gallery, 90's Babe, Birthday Suit, Vip Pass, City Lights, After Party, Fashion Night, Premiere, Rock-N-Roll, Premiere, Ready, Rendez-Vouz, Backstage, Cruise, Listen Up!, Riviera, Promenade, Spring Ball, Songe, Disco Diva, Oh..lala, Evening, Lady At Play, Mauve-Ment, Mauve Over.*

ЛСП «Розваги» у кількісному відношенні посідає друге місце після слота «Кохання» – 14% (27 одиниць). Усі лексеми марковані позитивною конотацією, більш чи менш виражені конотації флірту, вечірок, танців, «виходу у світ». Ці кольороназви мають високий асоціативний потенціал (Promenade, After Party, Disco Diva). Соціокультурний компонент колірних концептів у косметичних каталогах розкривається через позитивне сприйняття розваг, прийнятих у сучасному соціумі. У межах групи наявні зовнішні асоціації, а саме: просторові (*Fireworks, Premiere, City Lights*) і акустичні (*Rock-N-Roll, Listen Up!, Lady At Play*);

3) **ЛСП «Гламур»:** *Diamond Dust, Style Surge, Queen of Bling, Diamond Dust, All Glittered Up, Bedazzle, Coffee Shimmer, Heather Shimmer, Radiant Matte, Purrr <…> Glossy Cat, Rock-N-Sparkle, Sparkle Every Day, Superstar Sparkle, Glamorized, Rock-N-Sparkle, Non-Stop Glamour, Glamour Era.*

ЛСП «Гламур» посідає третє місце за продуктивністю новоутворених лексем (9%, 27 одиниць). Усі лексеми марковані позитивною конотацією, більш чи менш виражені конотації флірту, вечірок, танців, «виходу у світ». Ці кольороназви мають високий асоціативний потенціал (*Promenade, After Party, Disco Diva*). Соціокультурний компонент колірних концептів у косметичних каталогах розкривається через позитивне сприйняття розваг, прийнятих у сучасному соціумі. У межах групи наявні зовнішні асоціації, а саме: просторові (*Fireworks, Premiere, City Lights*) та акустичні (*Rock-N-Roll, Listen Up!, Lady At Play*);

4) **ЛСП «Мода»:** *Artificie, Vintage Selection, Postmodern, Medium Rare, Culte, Dior Kiss, Be Dior, Turn Me Dior, Must-Have, Mutine Oversize, Artsy, Painterly, Minimalism,Stand Out, Show Off, One-Of-A-Kind, All Out Gourgeous, Phoenix.*

Ми вважаємо, що для популяризації товарів косметичної продукції поняття «мода» і такі поняття, як «бути у тренді», є ключовими, за кількісною характеристикою це третя група (9%). Концепти даного семантичного поля: «стиль» (*Artificie, Vintage Selection, Postmodern*), «бренд» (*Dior Kiss, Be Dior, Turn Me Dior*), «краса» (*Stand Out, One-Of-A-Kind*, *All Out Gourgeous*), навіть «одяг» (*Must-Have, Mutine Oversize*). Асоціації, які послугували основою для маніпулятивного механізму, є емоційними, конотація – позитивна. Отже, для того, щои вплинути на жіночу аудиторію, косметика набуває конотацій моди та краси;

5) **ЛСП «Природа»**: *Nature, Fire, Air, Frozen Violet, Mineral, Quite Natural, Animal, Ciel Rose, English Rose, Ambrosial, Hellebore, Bold Spring, Clearwater, Minimal Rose, Camel Coat, Doe, Tropiques.*

Принцип природності, приналежності до природи проявляється в даних колірних номінаціях. Із безлічі можливих варіантів маркетологи мотиватором такої колірної лексики обирають лексеми, які позначають рослин, тварин і один з агрегатних станів води. Домінують як асоціативний компонент колірних концептів у межах даної ЛСГ квіти (*Ciel Rose, English Rose, Minimal Rose*). Концепт «квіти» позитивно забарвлений, імплікує жіночність і еротичність. З огляду на це можемо вважати, слот «квіти» у структурі колірних концептів накладається на емотивно-оцінний компонент, що корелює з рекламними стратегіями косметичних каталогів.

Такі асоціації належать до розряду фізичних просторових. Вплив здійснюється за принципом «природності», потягу до «природної краси». Номінативні одиниці, пов'язані із природними референтами, займають 7% від загальної кількості кольороназв у косметичних каталогах;

6) **ЛСП «Їжа та напої»:**

– ***ЛСП «Їжа»:*** *Misletoe Mischief, Berry, Pure Peach, Sweet Cherry, Gumball, Lobster, Mulling Spices, Peachy-Beachy, Milky Blueberry, Toast and Butter, Sugar Plum, Candy Yum Yum, Caramel Nude;*

– ***ЛСП «Напої»:*** *Coffee Shimmer, Drop of Sherry, Claretcast, Marsala.*

До асоціативної складової частини колірних концептів можна також віднести ЛСП «Їжа та напої» (10%). Референти, які спостерігаються тут найчастіше, – це «фрукти і ягоди» (*Sugar Plum, Misletoe Mischief, Berry*) і «алкогольні напої» (*Drop of Sherry, Claretcast, Marsala*). Ми схильні до такої думки, що гастрономізми у КП актуалізують не тільки референтну подібність, а й імплікована семантику флірту і спокуси (*Peachy-Beachy, Candy Yum Yum, Claretcast*). За здійснення концептуалізації кольору в косметичних каталогах навіть такі складники, як їжа та напої, декоративні матеріали, актуалізують позитивну оцінку, емотивне забарвлення, складні асоціативні зв'язки;

7) **ЛСП «Матеріал»**: *Porcelain, Cordovan, Cheeky Coral, Coralicious, Gold Record, Blazing Bronze, Tender Bronze.*

Для того, щоби привабити споживача, активується емотивна складова частина навіть таких КП,

які мають семи «декоративного матеріалу». Тому в косметичних каталогах такі КП не лише мають денотативне значення, але й набувають різноманітних семантичних відтінків на основі асоціативних словосполучень. Крім того, актуалізація емотивного компонента цих КП надає їм позитивної конотації. Такі асоціації належать до фізичних фактурних;

8) **ЛСП «Абстрактні поняття»:**

– ***ЛСП «Небезпека та сила»:*** *Rebellious, Revolution Red, Rebel Red, Lady Danger, Call Me Crazy, Not Shy, Poison Matte, Mysterious Matte, Front Row, Sauvage* (франц., «дикий»), *Heroine, Stormy Pink, Oh-So-Wicked, Guilty Pleasure, Power, Hasard, Diabolo, Stormy Pink, Bulletproof Beige, Staunch Character;*

– ***ЛСП «Постійність»:*** *Millenium, Truly Timeless, Unchanging, Constant Companion, It's a Keeper.*

ЛСП «Небезпека та сила» – емоційно забарвлена група із високим показником інтенсивності. Конституенти цієї групи характеризуються формуванням концептів із негативною конотацією, як-от «обман» (*Oh-So-Wicked, Guilty Pleasure, Tease*), «революція» (*Rebellious, Revolution Red, Rebel Red*), «дикість» (*Sauvage*) (франц., «дикий»), «стійкість» (*Bulletproof Beige, Staunch Character*). Однак такі лексеми зазвичай позиціонуються, ніби «заборонений плід», отже, зазнають семантичної меліорації. Тобто колір у косметичних каталогах концептуалізується позитивно, що можна пояснити використанням рекламних комунікативних стратегій із метою здійснення впливу на покупців, а також позитивним сприйняттям кольору в англомовній культурі.

Для наступного ЛСП «Постійність» обраний продукт є константним вибором. Отже, семантика розглядуваної ЛСГ пов'язана з асоціативною складовою частиною «незмінності», емотивно маркована, має позитивну конотацію;

9) **ЛСП «Перцепція»:**

– ***Тактильні відчуття*****:** *Soft Pink, Mellow Beige, Delicate, Pulse;*

– ***Смакові відчуття:*** *Extrasweet, Sweet Cherry, Sweet Creation.*

Перцептивна ЛСГ уже початково маркована позитивною емоційною оцінкою. Адже такі зовнішні (смакові та тактильні) асоціації, як *Delicate, Soft Pink, Sweet Cherry,* налаштовують на позитивне ставлення;

10) **ЛСП «Космічність»**: *Gravity, Cosmopolite, Cosmic, Galaxy grey, New World, Meteore.*

Хоча конституенти цього поля базуються на фізичних просторових асоціаціях, вони є позитивно забарвленими, зважаючи на те, що в їхній семантиці наявний концепт «галактичний», популярний у соціумі. Дана група налічує лише 6 одиниць, такі КП використовуються в основному для відтінків сірого кольору;

11) **ЛСП «Емоційний стан»**: *Single Minded, Best Of the Best, Wonderful, Bright, Hypnotique, Excessive, Dreamy, Happy, Superstitious Matte, Ambitious Matte, Delight, Fantasy, Smile.*

ЛСГ становить одиниці на позначення емоцій, тому асоціації є індивідуальними. Ми відносимо цю групу до такої, яка має високу інтенсивність емотивного забарвлення. Референт у цій групі – емоційний стан людини.

Проаналізувавши основні асоціативні зв'язки, на основі яких здійснюється вплив на реципієнта, ми можемо виділити такі лінгвоконцептуальні сфери, як:

1. Соціокультурна сфера: ЛСП «Кохання», «Розваги», «Гламур», «Мода» (48%).
2. ЛСП «Природа» (9%).
3. ЛСП «Їжа та напої» (10%).
4. ЛСП «Матеріал» (4%).
5. ЛСП «Перцепція» (14%).
6. Емотивна сфера: ЛСП «Абстрактні поняття», «Космічність» (15%).

Отже, серед основних асоціативних конституентів колірних номінацій виділяються позитивні емоції, квіти, їжа та напої, природа, матеріали та розваги, кохання тощо. Емотивно-оцінний аспект має ключове значення в концептуалізації кольору у сфері косметичної продукції. У поєднанні з такими компонентами, як любов і пристрасть, еротичність та жіночність, мода і гламур, досягається стратегічна мета виробника – створити привабливий імідж товару для споживацької аудиторії.

Висновки. Проаналізувавши лексико-семантичну структуру КП, ми з'ясували, що КП у косметичній продукції становлять лексичний фонд мови, який систематично оновлюється, а тому потребує детального дослідження. Основою маніпулятивних механізмів у сфері косметики є асоціативний компонент семантичної структури КП. Зазвичай асоціації апелюють до емоцій реципієнта, викликають певні почуття і тим самим надають позитивну конотацію лексемі. Найпродуктивнішою семантичною групою є ЛСП із колірною ядерною семою "Pink". Майже всі аналізовані колірні номінації *вторинні, складені, мотивовані*. У межах ЛСП із ядерною семою кольору ми виділили ще 11 ЛСГ за диференційною ознакою асоціації, яка міститься в семантичній структурі кольоронайменувань і яка водночас виступає

інтегральною ознакою в межах «асоціативної» ЛСГ. Так, можемо зробити висновок, що семантична структура КП обов'язково містить емотивний конституент і прототип (або референт), із яким відбувається асоціація. Деякі КП не мають референтів, а співвідносяться з певним абстрактним поняттям чи явищем. Однак, незважаючи на відсутність предмета-прототипу, асоціативний потенціал у таких одиницях реалізується шляхом накладання абстрактної семантики на сему самого кольору. Так, емотивно-оцінна складова частина є вирішальною у формуванні колірних найменувань. Особливості КП у косметичних каталогах корелюють із загальними маніпулятивними стратегіями, які застосовують косметичні бренди в сучасному англомовному континуумі. Популярним стало звернення до концептів «кохання», «вишуканості», «жіночності», «розваг», «пристрасті», «моди» тощо. А тому семантичний склад КП доповнюється семами із відповідними конотаціями. Загалом, навіть конотації «обману», «революційності» та мускулінних рис, які не притаманні жінкам, як-от *Bullet Proof Beige, Staunch Character,* зазнають семантичної меліорації та характеризуються позитивною конотацією. Було виділено низку способів утворення колірних номінацій у сучасній англійській мові, серед яких предикація, «гра слів» (базується на фонетичній подібності слів, співзвучності чи на заміщенні однієї лексеми іншою на основі фонетичної подібності), утворення неологізмів, поєднання лексем семантично далеких сфер, творення КП на основі метафори, використання іншомовних слів, звертання до розмовного регістру. Усі перелічені способи є надзвичайно продуктивними у творенні нових лексем на позначення кольору, своєю самобутньою, оригінальною семантикою неодмінно привертають увагу аудиторії.

Отже, семантична структура колірних номінацій багаторівнева, а в косметичних каталогах характеризується емоційною маркованістю та позитивною конотацією для створення привабливого для споживача образу косметичного продукту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kay P. Color. *Key terms in language and culture*. New-York: Alessandro Duran Blackwell Publishers, 2001. P. 27–29.
2. Potapenko S. Manipulating categories: Cognitive rhetorical application of Vantage Theory. *Cognitive Linguistics in the Year 2015. Book of Abstracts.* Lublin : UMCS, 2015. P. 101.
3. Wierzbicka A. The semantics of colour : A new paradigm. *Progress in Colour Studies. Volume I. Language and culture* / C. Biggam, C. Kay (eds.). Glasgow : John Benjamins Publishing Company, 2006. P. 1–24.
4. Гуменюк І. Використання фразеологічних одиниць в туристичних рекламних текстах (за матеріалами англомовних публіцистичних видань). *Буковинський журнал. Громадсько-політичний, літературно-мистецький і науково-освітній часопис* / за ред. М. Лазарук. 2007. № № 2–3. С. 219–224.
5. Гуменюк І. Фразеологічність колоративів (на матеріалі фразеологізмів англійської мови). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки*. Випуск 39. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 66–72.
6. Новиков Л. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположности в лексике). Москва : Изд-во МГУ, 1973. 186 с.

REFERENCES

1. Kay P. Color. Key terms in language and culture. New-York : Alessandro Duran Blackwell Publishers, 2001. P. 27–29.
2. Potapenko S. Manipulating categories: Cognitive rhetorical application of Vantage Theory. Cognitive Linguistics in the Year 2015. Book of Abstracts. Lublin : UMCS, 2015. P. 101.
3. Wierzbicka A. The semantics of colour: A new paradigm. Progress in Colour Studies. Volume I. Language and culture / C. Biggam, C. Kay (eds.). Glasgow : John Benjamins Publishing Company, 2006. P. 1–24.
4. Humeniuk I. Vykorystannia frazeolohichnyh odynyts v turystychnyh reklamnyh tekstah (za materialamy anglomovnyh publitsystychnyh vydan) [The use of phraseological units in tourist advertising texts (based on English-language publications)]. *Bukovynian magazine. Socio-political, literary-artistic and scientific-educational journa* / Ed. M. Lazaruk. 2007. № № 2–3. P. 219–224 [in Ukrainian].
5. Humeniuk I. Frazeolohichnist koloratyviv (na meteriali frazeolohizmiv anhliiskoi movy) [Phraseologicalness of color names (based on the phraseological units of the English language)]. *Scientific papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ogienko National University: Philological Sciences.* Issue 39. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. P. 66–72 [in Ukrainian].
6. Novikov L. Antonimija v russkom jazyke (samanticheskij analiz protivopolozhnosti v leksike) [Antonymy in Russian (samantic analysis of the opposite in vocabulary)]. Moscow : Izdatelstvo MGU, 1973. 186 p. [in Russian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091.12-057.164:811.161.2’221.24’25-051
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209303

Наталія АДАМЮК,
orcid.org/0000-0002-4927-6257
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) natbor07@gmail.com

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті висвітлено питання стосовно безеквівалентної лексики в частині тлумачення терміна. Перераховано українських дослідників, які працювали над зазначеною тематикою, та зарубіжних учених, об’єктом дослідження яких є жестова мова, питання перекладу і підготовка перекладачів жестової мови.

Зазначено, що українська жестова мова як наука практично малодосліджена, оскільки визнана державою лише на початку цього століття. Акцентовано, що безпосередній контакт освітніх перекладачів жестової мови з її носіями оголив існуючу проблему рецептивних навичок перекладачів у частині сприймання і розуміння жестового мовлення носіїв, зокрема через безеквівалентну лексику жестової мови. Підкреслено, що мовні вирази останньої неможливо перекласти на словесну одним словом, оскільки здебільшого немає словесного відповідника.

За використанням мовних одиниць безеквівалентної лексики її класифіковано на три групи: а) застосування самих лише дактильних знаків; б) застосування комбінації з артикуляції, яка притаманна лише українській жестовій мові, та лексичної одиниці зазначеної мови; в) застосування однієї лексичної одиниці. До кожної групи наведено приклади мовних одиниць, відображені на світлинах і за допомогою дактильних знаків.

Розкрито значення мовних зразків, наведених у кожній групі, з тим, щоб зрозуміти важливість знання української жестової мови в частині безеквівалентної лексики, що в підсумку сприятиме ефективному підвищенню рівня жестомовної комунікативної компетентності освітніх перекладачів жестової мови та якісному задоволенню комунікативних потреб жестомовних глухих студентів у навчальному процесі. На прикладах побіжно висвітлено експресивне забарвлення поняття, яке міститься в мовній одиниці безеквівалентної лексики. На деяких прикладах мовні зразки віднесено до категорії багатозначних і до класу неологізмів.

Подано як ординарні, так і подвійні світлини, що несуть одне поняття. На подвійних світлинах зафіксовано початкову і кінцеву позицію мовної одиниці.

Підкреслено, що кальковане жестове мовлення не сприяє опануванню безеквівалентної лексики української жестової мови.

Ключові слова: *артикуляція, безеквівалентна лексика, лексична одиниця, освітній перекладач, рівень компетентності, світлини, українська жестова мова.*

Nataliia ADAMIUK,
orcid.org/0000-0002-4927-6257
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher at the Department of Sign Language Education
of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) natbor07@gmail.com

SPECIFICITY OF TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY BY SIGN LANGUAGE TRANSLATORS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

This article addresses the issue of non-equivalent vocabulary in the interpretation of the term. The Ukrainian researchers who worked on this topic are listed, as well as foreign scientists whose research subject is sign language, translation issues and the training of sign language translators.

It is indicated that the Ukrainian sign language as a science has been little studied, since it was recognized by the state only at the beginning of this century. It is emphasized that the direct contact of sign language translators with its

native speakers exposed the existing problem of translators' receptive skills in terms of the perception and understanding of native sign language, in particular, through the non-equivalent vocabulary of sign language. It is emphasized that the linguistic expressions of the latter cannot be translated into a verbal one word, since, for the most part, there is no verbal correspondence.

By the use of linguistic units of non-equivalent vocabulary, it is classified into three groups: a) the use of dactyl characters alone; b) the use of a combination with articulation, which is inherent only in sign language, and the lexical unit of sign language; c) use of one lexical unit. Each group contains examples of linguistic units displayed on the pictures and using tactile signs.

The meaning of the language samples given in each group is disclosed in order to understand the importance of knowledge of Ukrainian Sign Language in terms of non-equivalent vocabulary. As a result, it will contribute to the effective enhancement of the sign language communication skills of sign language interpreters and the qualitative satisfaction of the communication needs of deaf deaf students in the educational process. The expressive coloring of the concept contained in the linguistic unit of the non-equivalent vocabulary is highlighted in the examples. In some examples, linguistic samples belong to the category of multi-valued and to the class of neologisms.

Both ordinary and double photos are presented, bearing one concept. In double photographs, the starting and ending positions of the language unit are recorded.

It is emphasized that tracing gesture speech does not contribute to mastering the non-equivalent vocabulary of the Ukrainian sign language.

Key words: *articulation, non-equivalent vocabulary, lexical unit, educational translator, level of competence, pictures, Ukrainian sign language.*

Постановка проблеми. Українська жестова мова (далі – УЖМ) як наука практично малодосліджена, оскільки вона визнана українською державою практично на початку цього століття попри факту її існування як засобу комунікації, що налічує кілька сотень років. За кордоном, у багатьох розвинених країнах, жестова мова (далі – ЖМ) має солідний стаж офіційного визнання і, тому в них діють потужні наукові осередки дослідження ЖМ (Адамюк, 2018: 16) . Втім, навіть за короткий час роботи відділу навчання ЖМ (який мав первісну назву «лабораторія ЖМ») вдалося зробити чимало. На нашу думку, аргументами роботи відділу є визнання УЖМ як засобу навчання і уведення УЖМ до реєстру шкільних навчальних предметів загальноосвітніх спеціальних закладів для дітей глухих та напівглухих (слабкочуючих) (Адамюк, 2008: 3). Із прийняттям нової освітньої філософії в частині інклюзивного навчання в Україні постане питання про забезпечення зазначених учнів, які будуть охоплені інклюзивним навчанням, відповідним жестовим супроводом, який здійснюватимуть сурдопедагоги зі знанням УЖМ та освітні перекладачі ЖМ. Щодо останніх слід зазначити, що попри відсутності спеціальної підготовки та оцінювання їхньої жестомовної комунікативної компетентності зазначені функції здійснює громадська організація із всеукраїнським статусом – Українське товариство глухих (Адамюк, 2008): 126). Об'єктами діяльності освітніх перекладачів ЖМ є заклади вищої школи: ПТУ, коледжі, університети. Посада перекладача ЖМ не передбачена в штатних розписах дошкільних установ та шкільних закладів, втім, це питання часу. Оцінюючи рівень жестомовної комунікативної компетентності (далі – ЖКК) освітніх перекладачів ЖМ, доводиться констатувати, що кращими практичними знаннями і навичками вони можуть оперувати у сфері калькованого жестового мовлення (далі – КЖм), оскільки донедавна школа підготовки перекладачів ЖМ стояла на засадах оволодіння КЖм. Усвідомлення відсутності повної комунікації між перекладачами ЖМ і носіями ЖМ сприяло оновленню змісту навчання і підвищення кваліфікації фахівців перекладу зі словесної мови (далі – СМ) на УЖМ, і навпаки. Безпосередній контакт освітніх перекладачів ЖМ з носіями ЖМ оголив існуючу проблему рецептивних навичок перших, тобто сприймання і розуміння мовлення носіїв ЖМ в особі глухих студентів. І каменем спотикання є безеквівалентна лексика (далі – БЛ) УЖМ.

Аналіз досліджень. Що стосується досліджень у сфері БЛ, які розглядали її через призму культури народу як носія певної СМ, слід назвати М. П. Кочерган, Л. М. Дяченко, Н. Ф. Зайченко, О. В. Коваль-Костинську, О. Л. Паламарчук, Т. А. Космеду, А. В. Волошину, Л. І. Машуровську, О. І. Кремльову та ін. Що стосується БЛ ЖМ, то, як нами зазначалося, за кордоном питання рівності її з іншими СМ займалися Stokoe W., Casterline D, Croneberg C., Boyes Bray D., Sutton-Spence R., Woll B., Liddell S. K., Papaspiro T. та ін. А такі вузькі дослідники, як Crasborn O., Bloem T., Dean R., Pollard R., Hermans D., Dijk R. Van, Christoffels I., Janzen T., Korpiniski D., Napier J., Barker R., Stratiy A., Wit M. de тощо, займалися питанням жестового перекладу, підготовки перекладачів ЖМ. Що стосується власне БЛ ЖМ, то на основі знання російської мови в російській ЖМ (РЖМ) розглядалися зразки, зібрані дослід-

никами РЖМ Г. Комаровою та Т. Лавиденко. Серед українських дослідників ЖМ, які піднімали питання щодо вивчення БЛ УЖМ, слід назвати І. Чепчину та автора цієї статті.

Мета статті – розкриття питання власне БЛ УЖМ, розкриття значення мовних зразків, які будуть наведені у статті, з тим щоб зрозуміти важливість знання УЖМ і в частині БЛ, що в підсумку сприятиме ефективному підвищенню рівня ЖКК освітніх перекладачів ЖМ та якісному задоволенню комунікативних потреб жестомовних глухих студентів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Щоб перейти до основного викладу статті, коротко оглянемо теоретичний матеріал з питання БЛ. У Вікіпедії міститься відповідне тлумачення: «БЛ – це слова або словосполучення, які позначають предмети, явища, процеси, але *на даному етапі розвитку мови* не мають еквівалентів перекладу». Подано роз'яснення, що еквівалент – це «постійна лексична відповідність, яка точно збігається зі значенням слова». За словами О. О. Селіванової, одиниці БЛ, або лакуни, як вона їх називає, – це базові елементи специфіки лінгвокультурної спільноти, що ускладнюють переклад її текстів і сприйняття її іншокультурними реципієнтами через відсутність в одній мові порівняно з іншою певних відповідників мовних одиниць (Селіванова, 2008). Проаналізувавши результати дослідження, можна зробити такі висновки:

1. термін «безеквівалентна лексика» у мовознавчій науці порівняно новий, і трактування його поняття різноманітне;

2. БЛ містить прояви певної національної культури, яка невластива іншим;

3. БЛ наявна в кожній мові;

4. ознаками БЛ для носія іншої мови є незрозумілість, незвичність (екзотичність), чужість;

5. семантика БЛ багато в чому зумовлена історією, культурою країни, діяльністю людини.

Якщо брати до уваги ЖМ, то її лексику можна умовно розділити на 2 групи:

− еквівалентна лексика: її можна перекласти на СМ одним словом;

− лексика, властива лише для УЖМ:

− еквівалентна лексика, яка не використовується у КЖм;

− безеквівалентна лексика, за якої один жест потребує для перекладу цілого словосполучення або цілого речення (Буркова, Юнусова, 2015: 84).

Власне безеквівалентна лексика викликає труднощі в майбутніх перекладачів ЖМ у процесі її вивчення; складною вона є для освітніх перекладачів ЖМ під час перекладу з УЖМ на СМ. Слід визнати, що великій групі перекладачів ЖМ важко взагалі її зрозуміти, що є ознакою розрізнення самих перекладачів ЖМ на представників і не представників CODA, коли перші з дитячих років були охоплені культурою Глухих.

Таким чином, БЛ УЖМ це – мовні вирази, які неможливо перекласти УЖМ на національну СМ одним словом. Важливою констатацією факту труднощів перекладу є те, що здебільшого немає словесного відповідника.

Якщо БЛ СМ класифікується на групи: 1) семантична, 2) граматична, 3) функціонально-стилістична, то нами досліджено, то БЛ УЖМ за використанням її мовних одиниць ділиться на такі три групи:

1) застосування самих лише дактильних знаків (дактилем);

2) застосування комбінації з артикуляції, яка притаманна лише УЖМ, та лексичної одиниці УЖМ;

3) застосування однієї лексичної одиниці.

Стосовно першої групи зазначимо, що дактилема (дактильний знак) – це певне положення пальців рук, що позначає відповідну літеру української мови, наприклад дактилема позначає літеру А, дактилема – відповідно, літеру Б. Отже, скільки літер у слові, стільки буде дактилем. Дактилювання – це дія, спосіб передачі слова за допомогою дактильної абетки. Такий спосіб передачі відображає специфіку спілкування, що має відповідний термін – дактильне мовлення, тобто комунікація за допомогою різних положень і комбінацій пальців руки. Таким чином, застосування певних сполучень дактилем може проявляти ознаки БЛ. Наприклад, у мовленні глухих застосування , тобто *х-в*, означає, що йдеться про особу, яка надмірно вихваляє себе, свої досягнення, прагнення даної особи постати вище за інших. Застосування можливого словесного відповідника *хвалько* – не зовсім точно передає значення, закладеного в . Використання у спілкуванні такої комбінації дактилем (*в-с*-п) несе кілька значень, тобто даний приклад БЛ розкриває своє значення у відповідному змістовому жестовому реченні. Він може означати особу з низьким розумовим рівнем розвитку; недосвідченість; некомпетентність; відсутність деяких знань чи вмінь, або ж недостатність їх тощо. В експресивному плані він також різний: несе негативне забарвлення або констатувальний чинник. (*м-и*)– дана пара дактилем у мовленні глухих осіб означає сенс, результат, смисл висловлення, вчинку, певної дії

тощо. Синонімічні відтінки стають доступними в жестових конструкціях.

Друга група мовних одиниць характерна тим, що застосовуються жестові одиниці, які супроводжуються артикуляційним набором, тобто певними рухами губ, на основі яких можна умовно скласти слово. Наприклад, артикуляційно зчитуємо *в-і-в-а* з одночасним відтворенням жесту, що несе в собі поняття *делікатно*, *ввічливо* тощо. Дане поєднання означатиме спокійну реакцію на висловлення, дію тощо з усвідомленням неправоти чи емоційного стану того, хто так чинить чи висловлюється; тобто це прояв штучної реакції того, хто сприймає це, з одночасним підкресленням саме свого погляду. При цьому обличчя демонструє вираз здивування, штучної згоди тощо. Наступна комбінація: артикуляційне «слово» *у-в-а-с-а* в поєднанні з жестом на позначення поваги передає зміст глибокої шанобливості до близької чи визнаної людини. На фото № 1 зображена одиниця БЛ другої групи. Артикуляційно зчитується подовження *е-е-е-е* з одночасним коловим оборотом з рухом назад правої руки в конфігурації зігнутого числа 5. Дана жестолексема БЛ означає констатацію довгого вступу монологу з натяком на його скорочення. Під час перекладу освітній перекладач ЖМ має підібрати словесний відповідник у залежності від граматики речення та синтаксису останнього.

Фото № 1

На фото № 2 відображено початок руху складеної жестолексеми з артикуляційним супроводом *р-у* та зі значенням нецікавої, зайвої, занадто деталізованої розмови, яка виснажує слухача. У залежності від мети, позиції даного поняття перекладач ЖМ підбирає аналог зі СМ. Як свідчать студенти з порушеннями слуху, відтворена у жестовому мовленні дана одиниця БЛ освітніми перекладачами не фіксується, в результаті чого переклад містить незрозуміле змістове значення.

Фото № 2

Наступна жестолексема БЛ (*Фото № 3*) у супроводі артикуляції *у-с-с-* є новою серед молоді, що означає високу частоту вживання у студентському середовищі. Жестолексема несе значення відсутності людей з невідомих причин на якомусь об'єкті за умови їх обов'язкової наявності. Словесний відповідник *Тут нікого немає* не несе в собі тих додаткових значень, що закладені в жестолексемі.

Фото № 3

Фото № 4 також демонструє нову одиницю БЛ; візуально вона нагадує неологічний жест АНДРОЇД або імітацію руху появи ріжків. Насправді дана лексема, яка супроводжується артикуляцією *вь-вь*, передає кардинально інше значення: цікавість від спостереження за подачею надуманої, вигаданої в якихось деталях розмови та за поведінкою самого оповідача, який свідомо подає неправдиву інформацію. Ця жестолексема відноситься до групи жестів, які містять іронію. Досить часто в студентському середовищі вживається наступна мовна одиниця БЛ (*Фото № 5*), яка супроводжується чіткою артикуляцією *в-н-у-а-ф*. Жестолексема містить поняття глибокого змісту, який закладено в чомусь (у слові, тексті, дії, вчинку, поведінці, фільмі тощо). Освітні перекладачі збиваються через кінцеву позицію мовної одиниці, зрозумівши початкову як зміст, середину, втручання.

Фото № 4

Фото № 5

На фото № 6 рука в конфігурації Н розкриває поняття одиниці БЛ як погрозу з часом розрахуватися або як попередження про «закон бумеранга» руками іншої особи чи долею – за умови, що жест супроводжується артикуляцією *в-е-в-е*. У разі іншого оформлення розтягнених губ – стискання верхніми зубами нижньої губи – постає лексема іншого значення БЛ: або *почекати деякий час*, або *бути/залишити на місці*. На цьому прикладі чітко висвітлюється категорія багатозначності жесту.

Фото № 6

Наступна конфігурація (*фото № 7)* була центром жвавого обговорення серед освітніх перекладачів ЖМ, які намагалися зрозуміти зміст активної у вжитку жестолексеми БЛ з артикуляційним набором *х-у* в мовленні глухих студентів та знайти словесний відповідник. Значення даної одиниці БЛ таке: *принципово не брати жодної участі в чомусь*. У залежності від особових займенників у жестовому реченні перекладач ЖМ має правильно розставити базові слова, щоб не сплутати осіб: різниця полягає в тому, чи глухий оповідач виступає від себе, чи розповідає про когось. Для завершення прикладів другої групи класифікації БЛ наведемо останній.

Фото № 7

За фото № 8, яке відображає три позиції одиниці БЛ – початкову, серединну і кінцеву (артикуляція *у-х*), освітні перекладачі ЖМ розуміють як біг за кимось (перша позиція), доганяння (серединна позиція) і збиваються на останній позиції, оскільки втрачається логічне завершення перекладу жестового речення, яке може не містити головних осіб, бо лексема містить інше значення поняття: *такого ще не було; такого, апріорі, бути не може*.

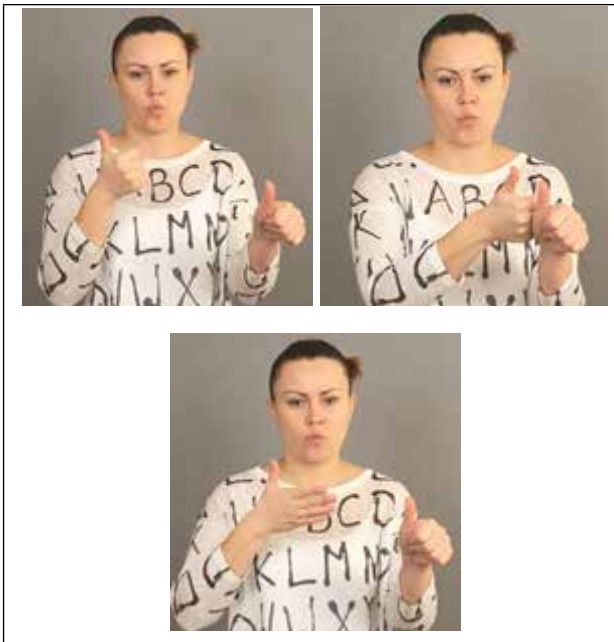


Фото № 8

До третьої групи БЛ відносяться мовні одиниці, які не супроводжуються артикуляцією та дактилемами. Для уникнення труднощів у спілкуванні освітні перекладачі ЖМ мають практикуватися,

власне, у ЖМ, мати високий рівень рецептивних навичок немануального компоненту і підвищувати рівень власної ЖКК у постійному діалогічному спілкуванні з глухими студентами поза навчальним процесом як куратора навчальної групи. На наш погляд, саме ця група БЛ викликає труднощі у перекладачів у процесі розуміння жестового мовлення з наступним його перекладом на СМ. Для прикладу, на фото № 9 продемонстровані дві мовні одиниці, які окремо можна перекласти як ВПАСТИ У ВІЧІ та ЮРИСТ, притому що комбінація

Фото № 9

зазначених одиниць відноситься до БЛ і має одне значення: *виглядати круто.* Наступний приклад (*Фото № 10*) за умови одноручного відтворення можна перекласти як ЩЕБЕТАННЯ (пташки) чи ПОНЕДІЛОК, втім, оскільки дворучне застосування відносить дану одиницю до БЛ, то поняття містить ознаку психологічного пресингу; гарантування виконання дії, яку особа, про яку йдеться, виконувати не збирається.

Фото № 10

На основі фото № 11 освітні перекладачі ЖМ продемонстровану одиницю БЛ можуть перекласти в прямому значенні як ПОСТАВИТИ ПЕЧАТКУ, ПЕЧАТКА. У деякій мірі ця ознака має місце, проте в прямому значенні. Основне значення даної жестолексеми БЛ таке: це попередження про отримання певною особою негативного статусу за вчинені нею дії.

Фото № 11

На фото № 12 жестолексема, на нашу думку, має перспективу вийти з класу БЛ до активного жестівника зі словесним відповідником *чітко*. Наразі мовна одиниця містить значення *бачити особу чи дію наскрізь*. Зазначена лексична одиниця є новою і проходить стадію поширення серед інших груп спільноти глухих.

Фото № 12

Відтворена на фото № 13 жестолексема БЛ також відноситься до групи неологізмів і водночас потрапляє до категорії багатозначних лексем. Поняття містить вияв оціночного судження і позитивного ставлення слухача і може приблизно означати як цікавість, так і захоплення, насолоду, неперевершеність тощо. Точне значення розкривається лише у змістовому наповненні жестового речення.

Фото № 13

Висновки. На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Як і словесна мова, жестова мова також містить у собі безеквівалентну лексику;

2. Кожна жестова мова у світі має власну безеквівалентну лексику, яку може не розуміти носій іншої жестової мови, притому що загалом активний жестівник іноземної жестової мови він може розуміти;

3. Практикуючи лише кальковане жестове мовлення, неможливо розуміти українську жестову мову; опосередковані знання останньої мови не сприяють опануванню безеквівалентної лексики української жестової мови;

4. Власне безеквівалентна лексика української жестової мови є найбільш складною під час її вивчення, й особливо в процесі перекладу;

5. Освітній перекладач жестової мови має справу зі студентами, які відносяться до молоді, отже, лише активне спілкування з молоддю надасть широкі можливості для опанування української жестової мови на рівні її носія і розуміння її безеквівалентної лексики, яка правомірно вважається багатством мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н. Б. Зміст програми «Українська жестова мова» для 1–12 класів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. 2008. Вип. 10. С. 3–6.

2. Адамюк Н. Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови. *Жестова мова й сучасність.* 2008. Вип. 3. С. 124–135.

3. Адамюк Н. Б. Сучасний погляд на жестову мову. *Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови».* 2018. Випуск 14. С. 11–20.

4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми. Довкілля. 2008. 712 с.

5. Буркова С. И., Юнусова Р. Э. Безэквивалентная лексика в русском жестовом языке. *Сборник статей «Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты».* Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2015. С. 81–89.

REFERENCES

1. Adamiuk, N.B. (2008). Zmist prohramy «Ukrainska zhestova mova» dlia 1–12 klasiv zahalnoosvitnikh spetsialnykh shkil dlia ditei z porushenniamy slukhu [Content of the Ukrainian Sign Language Program for grades 1-12 of special schools for hearing impaired children]. *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli – Didactic and socio-psychological aspects of correctional work in a special school,* 10, 3–6 [in Ukrainian].

2. Adamiuk N. B. (2008). Innovatsiina model pidhotovky i perepidhotovky perekladachiv i pedahohiv v Ukraini z osnov vyvchennia zhestovoi movy [An innovative model of training and retraining of translators and teachers in Ukraine on the basics of learning sign language]. *Zhestova mova i suchasnist – Sign Language and Modernity,* 3, 124 – 135 [in Ukrainian].

3. Adamiuk N. B. Suchasnyi pohliad na zhestobu movu [The modern view on sign language]. Education of persons with special needs: way of development, 2018, Vol.14, pp. 11-20 [in Ukrainian].

4. Selivanova O.O. Suchasna linhvistyka. Napriamy ta problemy. [Modern linguistics. Areas and problems]. Dovkllia. 2008. 712 p. [in Ukrainian].

5. Burkova S. Y., Yunusova R. E. Bezekvyvalentnaia leksyka v russkom zhestovom yazyke [A non-equivalent vocabulary in Russian Sign Language]. Mezhkulturnaia kommunykatsyia: lynhvystycheskye aspekty. Novosybyrsk: Nobosybyrskyi ghosudarstvennyi tekhnycheskyi unyversytet, 2015. pp. 81-89. [in Russian].

УДК 378.12.001
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209304

Тетяна АНДРЮЩЕНКО,
orcid.org/0000-0002-9881-5018
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри професійного розвитку педагогів
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»
(Черкаси, Україна) antatko@ukr.net

КОНЦЕПТУАЛЬНА КАНВА ПОСУТНЬОГО ЗНАЧЕННЯ СКЛАДНИКІВ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті репрезентовано матеріали наукового пошуку щодо розкриття сутності і структури інноваційної культури педагога. Представлено авторське визначення ключового поняття. На його основі окреслено структуру інноваційної культури педагога як комплексу взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційного, особистісного, аксіологічного, когнітивного і діяльнісного. Подано характеристику кожного компонента.

Зауважено, що мотивація особистості є рушійною силою, яка спонукає педагога до інноваційної діяльності. Наголошено на потужності внутрішніх мотивів особистості: потребі педагога у професійному самовдосконаленні й забезпеченні пізнавального професійного інтересу.

Внутрішнім стрижнем носія інноваційної культури визнано комплекс особистісних якостей педагога, в який входять асертивність, мобільність особистості, емоційна врівноваженість, креативність, гуманність, оптимістичне прогнозування, рефлективність. Обґрунтовано значущість кожної якості для ефективної інноваційної діяльності.

Методологічним підґрунтям інноваційної діяльності визначено аксіологію. Засвідчено, що аксіологічний компонент інноваційної культури педагога охоплює комплекс педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-засобів (які компонуються із цінностей-відносин, цінностей-якостей і цінностей-знань). Конкретизовано спектр цінностей у кожній групі.

Підкреслено залежність якості результатів інноваційної діяльності від пізнавальної активності особистості. Визначено, що когнітивний компонент інноваційної культури педагога проявляється через сукупність таких компетентностей: світоглядної, пізнавально-орієнтаційної, інтелектуальної, аналітичної, прогностичної. Уточнено смислове підґрунтя кожної компетентності.

Зауважено, що результативність інноваційної діяльності забезпечує сформованість діяльнісного компоненту інноваційної культури педагога, який характеризується сукупністю професійних умінь: дидактичних, конструктивних, організаційних, комунікативних. Зафіксовано прояв кожного уміння в контексті інноваційної педагогічної діяльності.

Визначено перспективи дослідження організаційно-методичних засад формування інноваційної культури педагога в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *педагог, інноваційна культура, структура інноваційної культури педагога, інноваційна діяльність.*

Tetiana ANDRIUSHCHENKO,
orcid.org/0000-0002-9881-5018
Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor,
Head of the Department of Professional Development of Teachers
of the MEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers of the Cherkasy Regional Council"
(Cherkasy, Ukraine) antatko@ukr.net

CONCEPTUAL OUTLINE OF SUBSTANTIAL SIGNIFICANCE OF THE COMPONENTS OF INNOVATIVE CULTURE OF A TEACHER

The article presents materials of scientific research as for the elucidation of essence and structure of innovative culture of a teacher. It gives author's definition of the key notion. On its basis the structure of innovative culture of a teacher is outlined as a complex of interconnected components, in particular: motivational, personal, axiological, cognitive and practical. Characteristic of each component is given.

It is noticed that personal motivation is a driving force which stimulates the teacher for innovative activities. The accents are given on the power of inner motives of a personality: teacher's need in professional self-improvement and ensuring cognitive professional interest.

A complex of personal qualities of a teacher is stated as the inner core of the carrier of innovative culture. The complex includes assertiveness, mobility of a personality, emotional stability, creativity, humanity, optimistic conceptual foresight, reflectivity. The grounds are given for the significancy of each quality for the effective innovative activities.

Axiology is stated as the methodological basis of innovative activities. It is proved that axiological component of innovative culture of a teacher involves complex of pedagogical values: values-aims and values-means (which are composed of values-relations, values-qualities and values-knowledge). The range of values in each group is concretized.

Dependence of quality of results of innovative activities from cognitive activity of a person is highlighted. It is stated that cognitive component of innovative culture of a teacher is manifesting through a set of such competences as world outlook, cognitive-oriented, intellectual, analytical, predictive. Semantic background of each competence is specified.

It is mentioned that the effectiveness of innovative activity provides formation of activity component of innovative culture of a teacher which is characterized by a range of professional skills: didactic, constructive, organizational, communicative. Manifestation of each skill in the context of innovative activity of a teacher is recorded.

The article defines the prospects of research of organizational-methodical principles of innovative culture of a teacher in system of postgraduate pedagogical education.

Key words: *teacher, innovative culture, structure of innovative culture of a teacher, innovative activity.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства в Україні характеризується потужним сплеском реформування освіти. 16.01.20 р. прийнято новий Закон України «Про повну загальну середню освіту», який містить багато новацій, спрямовує педагогів на виявлення та розвиток індивідуальних здібностей та обдарувань особистості, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учня, досягнення ним результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020: стаття 10).

Виклики суспільства наразі виводять на пріоритетну позицію здатність педагога усвідомити незворотність інноваційних процесів, бути готовим до внутрішніх змін, задовольнити нові вимоги суспільства до навчання, розвитку і виховання дітей шляхом пошуку, продукування і впровадження в освітній процес різноаспектних інноваційних педагогічних моделей і технологій навчання. Отже, актуалізується проблема формування інноваційної культури педагогів, розвитку професіоналів з інноваційним типом мислення в умовах післядипломної освіти.

Аналіз досліджень. Окреслена канва постановки наукової проблеми дає підстави для резюмування, що формування інноваційної культури педагога має суттєве значення для забезпечення якісної освіти сучасному поколінню дітей. Доречним буде з'ясування сутності проведених в останні роки наукових досліджень, що стосуються інноваційної культури педагога.

Аналіз наукових джерел з окресленої проблеми свідчить про активізацію уваги сучасних науковців до феномену «інноваційна культура педагога». Окремі аспекти інноваційної культури педагога та умови її розвитку обґрунтовуються в роботах Є. Афанасьєвої, Л. Борисової, О. Братківа, Н. Гавриш, П. Друкера, О. Єфросініної, А. Кальянова, О. Козлової, В. Кременя, В. Леонтьєва, Р. Миленкової, А. Ніколаєва, В. Носкова, Ю. Ситник та ін.

Н. Гавриш, О. Козлова, Р. Миленкова тощо характеризують інноваційну культуру педагога як складову частину загальної культури особистості. В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросініна розглядають її через призму системи цінностей, що відповідають інноваційному розвитку суспільства і відображають соціальні цінності людини, які сприяють формуванню та розвитку інноваційно активної особистості. О. Братків визначає інноваційну культуру як область духовного життя особистості, що відображає її ціннісну орієнтацію і забезпечує сприйнятливість нових ідей, готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя. На думку В. Леонтьєва, інноваційна культура відображає не лише рівень розвитку інноваційних процесів, але й міру участі в цих процесах людей, їхнє задоволення від цього. У роботах Л. Борисової та Є. Афанасьєвої здійснено аналіз феномену «інноваційна культура», запропоновано модель управління процесом її становлення, формування і розвитку. Визначенню стрижневих характеристик інноваційної культури педагога присвячено роботи П. Друкера. Її ключовою рисою автор визнає «трансчасовий» зв'язок, оскільки вона налаштована не на сьогодення, а на майбутнє, і, вносячи нове, не заперечує те, що існує.

У ході аналізу наукових праць виявлено, що, розкриваючи сутність дослідженого феномену, вчені недостатньо акцентували увагу на глибокому аналізі компонентів структури інноваційної культури педагога.

Мета статті – висвітлити структуру інноваційної культури педагога; обґрунтувати доцільність виокремлення мотиваційного, особистісного, аксіологічного, когнітивного і діяльнісного компонентів інноваційної культури педагога;

розкрити їх значення для інноваційної діяльності педагога.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна педагогічна діяльність є певною мірою творчо-перетворювальною діяльністю, яка спрямована на модернізацію сучасної системи освіти. Вона забезпечується проявом активності людини в сегменті адаптації до вимог суспільства і трансформації внутрішніх ресурсів в якісно новий стан для створення новітніх продуктів педагогічної діяльності, що стимулюють розвиток освіти. Стимулює зазначену активність сформована у педагога інноваційна культура. За авторською концептуальною ідеєю феномен «інноваційна культура педагога» трактується як «суб'єктивна категорія, що включає вмотивованість педагога до інноваційної діяльності, комплекс особистісних якостей, систему цінностей, знань, умінь та навичок, які уможливлюють процеси оцінювання, продукування і впровадження нових ідеї в умовах динамічного розвитку суспільства» (Андрющенко, 2018: 14). У контексті зазначеного структуру інноваційної культури педагога розглядаємо як комплекс компонентів, які взаємодіють в органічній єдності, а саме: ***мотиваційний, особистісний, аксіологічний, когнітивний і діяльнісний.*** Розглянемо докладніше сутність кожного з виокремлених компонентів інноваційної культури педагога.

Мотиваційний компонент. Мотиваційний компонент у структурі інноваційної культури педагога розуміємо як пріоритетний, оскільки мотивація особистості, яка визначається потребами, цілями, ідеалами, умовами діяльності, світоглядом, переконаннями, є потужною рушійною силою, яка спонукає педагога до інноваційної діяльності. Усі мотиви, що спрямовані на стимулювання до впровадження інновацій, об'єднуються у дві групи:

1) внутрішні мотиви, що проявляються в зацікавленості педагогів інноваційною діяльністю через прагнення до самовдосконалення, сподівання на визнання власної професійної значущості;

2) зовнішні мотиви, що спонукають педагогів до інноваційної діяльності, пов'язані з престижністю інноваційної діяльності, підтримкою іміджу закладу.

У контексті сутності інноваційної культури педагога вважаємо більш логічним стимулювання саме внутрішніх мотивів особистості. Яскравим прикладом прояву внутрішніх мотивів є мотивація професійного самовдосконалення особистості.

Зважаючи на реалії сьогодення, маємо відмітити постійне зростання вимог до професійної діяльності педагогів різних ланок освіти: від дошкільної до вищої освіти. Приймаючи ці вимоги, усвідомлюючи необхідність змін, педагог відчуває потребу в професійному самовдосконаленні. Свідомо долучаючись до інноваційної діяльності, педагог спрямовує себе на пошук, вивчення, адаптацію, пізніше створення власних новітніх освітніх технологій і методик, а також подолання труднощів, пов'язаних із впровадженням інновацій. Зазначене забезпечує неперервне підвищення рівня його професійної компетентності, успішність професійної діяльності, визнання колег і однодумців, а отже, привносить почуття задоволення від роботи.

Вагомим внутрішнім мотивом інноваційної педагогічної діяльності вважаємо пізнавальний професійний інтерес. Він проявляється у намаганні педагога самостійно вирішувати актуальні освітні проблеми: аналізувати ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, шукати дієві форми і методи організації сучасного освітнього процесу відповідно до викликів суспільства, використовувати нові знання у практичній діяльності.

Отже, провідну роль у розвитку інноваційної культури педагога відіграють прагнення до самоактуалізації та самоствердження в успішній педагогічній діяльності, до забезпечення пізнавального професійного інтересу. Вважаємо, що рівень сформованості мотиваційного компоненту зумовлює інтенсивність, амплітуду та діапазон виявів інноваційної культури педагога.

Особистісний компонент. Вагомою складовою частиною інноваційної діяльності є особистісний зміст, через який відображається інноваційна культура педагога, його дійсне ставлення до суб'єктів освітнього процесу, заради яких розгортається зазначена діяльність; усвідомлюване як значення «для мене» засвоюваних безособових знань про педагогічні інновації, що включають у себе поняття, вміння, дії соціальні норми, ролі, ідеали й цінності. Інноваційна діяльність характеризується специфікою педагогічної діяльності, своєрідністю проявів комплексу особистісних якостей педагога, які становлять внутрішній стрижень носія інноваційної культури. На наше переконання, в комплекс особистісних якостей педагога входять: *асертивність, мобільність особистості, емоційна врівноваженість, креативність, гуманність, оптимістичне прогнозування, рефлективність* (Андрющенко, 2018: 15). Конкретизуємо кожну із зазначених якостей.

Асертивність. Педагог-інноватор – впевнений у собі професіонал з усвідомленням особистих достоїнств і недоліків. Володіє здатністю

відстоювати власну точку зору, не порушуючи моральних прав і не принижуючи гідності іншої людини. Не покладається на думку більшості під час вирішення неординарних ситуацій. Адекватно реагує на критику і похвалу. Спроможний до висловлювання асертивної критики і похвали в адресу інших.

Мобільність особистості. Сформованість інноваційної культури педагога передбачає наявність уміння позитивно сприймати нові ідеї, проявляти ініціативу щодо впровадження інновацій, бути гнучким під час подолання різного роду перешкод у процесі інноваційної діяльності, враховувати зміни, що відбуваються в конкретній ситуації під час планування нових стратегій інноваційних впливів.

Емоційна врівноваженість. Педагог, який розпочинає інноваційну діяльність, має усвідомлювати, що освітні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних освітніх програм із державними, забезпечення співіснування різних педагогічних концепцій. Він має бути психологічно готовим до перешкод різного характеру, які виникатимуть у процесі роботи. Однак саме наявність інноваційної культури забезпечить збереження педагогом самоконтролю в будь-якій ситуації, прояв адекватної реакції на зовнішні чинники, що провокують емоційний зрив. Дослідженнями І. Матійківа підтверджено, що «психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування змінює процес переживання й управління емоціями, дозволяє зберігати емоційну врівноваженість і стійкість у різних життєвих ситуаціях, ухвалювати емоційно розумні рішення й діяти адекватно в конкретній ситуації» (Матійків, 2014: 144).

Креативність. Інноваційна культура проявляється також через відкритість педагога до освітніх інновацій; здатність до критичного мислення, висловлювання оціночних суджень; творчого мислення конструктивного спрямування, імпровізації, експромту, творчої уяви; продукування оригінальних ідей з виходом за межі стереотипів педагогічного мислення і побудови стратегії їх впровадження в освітній процес; розв'язання педагогічних завдань нестандартним способом; готовність до створення нових цінностей.

Гуманність. Інноваційна культура акумулює в собі інноваційне мислення педагога, яке апріорі має відбуватися паралельно з гуманним педагогічним мисленням. У такому випадку інновації, що впроваджуються в освітній процес, будуть ґрунтуватися на визнанні самоцінності дитинства особистості й повазі до неї, вірі педагога в здібності й можливості кожної дитини, будуть спрямовані на розкриття її самобутньої природи, розуміння внутрішнього світу, інтересів, прагнень дитини. У результаті гуманна, дитиноцентрична інноваційна діяльність педагога сприятиме становленню гармонійно розвинених, щасливих, успішних особистостей.

Оптимістичне прогнозування. На нашу думку, педагог – носій інноваційної культури, він має володіти вмінням прогнозувати висхідний рівень розвитку особистості дитини через вплив на її позитивні якості, формуючи у вихованця впевненість у собі, своїх силах і знаннях. Педагог має передбачати розвиток освітніх ситуацій з опорою на їхні позитивні засади. І вважаємо найвищим рівнем оптимістичного прогнозування прогнозування самовдосконалення педагога на основі самопізнання.

Рефлексивність. Яскравим проявом інноваційної культури педагога є рефлективність. Ця здатність дозволяє особистості в процесі інноваційної діяльності керувати власним розвитком, розуміти і оцінювати себе, займати суб'єктну позицію; фіксувати проблеми, помилки, ускладнення; аналізувати причини, співвідносити власні дії із проблемною ситуацією, знаходити ефективні способи їх усунення. За дослідженнями психологів, «рефлексивність – загальна здатність особистості якісно здійснювати окремі акти рефлексії (з урахуванням поточних завдань і влучним ініціюванням різних конкретних її формовиявів), котра на відміну від самої рефлексії характеризується інтегрованістю, системністю, континуальністю. Вона органічно пов'язана з процесом саморозвитку людини як особистості» (Заїка, Зімовін, 2014: 95).

Отже, сформованість особистісного компоненту інноваційної культури педагога забезпечить ефективність інноваційної діяльності, оскільки усвідомлення педагогом практичної цінності створених або вибраних для впровадження інновацій доповниться розумінням їхньої значущості для особистісного зростання і, як результат, – включенням до інноваційного процесу потужного особистісного потенціалу педагога.

Аксіологічний компонент. На кожному етапі розвитку суспільства вибудовується певна ієрархія цінностей, від пріоритетності яких залежить вектор розвитку духовної і матеріальної культури держави. Ціннісне підґрунтя в різних сферах життєдіяльності людини є важливим, оскільки на його основі створюється власна система цінностей особистості. Особистісні цінності проектуються в ціннісні орієнтації і слугують джерелом

мотивації поведінки й діяльності людини. Аксіологія є методологічним підґрунтям сучасної педагогіки загалом й інноваційної діяльності педагога зокрема.

Аксіологічний компонент інноваційної культури педагога охоплює комплекс педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-засобів. Конкретизуємо спектр цінностей у кожній групі.

Цінності-цілі педагога-інноватора є домінуючими в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в цілях відображений основний сенс діяльності педагога. Цінності-цілі відображають державну освітню політику і рівень розвитку педагогічної науки на конкретному етапі розвитку суспільства. Ціннісний аспект освітнього процесу закладений у Концепції «Нова українська школа». Він спрямовує діяльність педагога на «формування в учнів загальнолюдських цінностей, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, відповідальність)» (Концепція «Нова українська школа», 2016: 19).

Цінності-засоби скомпоновані із трьох груп цінностей: цінностей-відносин, цінностей-якостей і цінностей-знань.

Цінності-відносини. Найвагомішим досягненням сучасної освіти є визнання цінності дитинства. Тому пріоритетними в зазначеному аспекті є цінності гуманної педагогіки, педагогіки партнерства, які зумовлюють процес гуманізації сучасної освіти, перехід на суб'єкт-суб'єктні стосунки у площині «педагог–дитина», які ґрунтуються на взаємоповазі, взаєморозумінні, починаючи з дошкільної ланки освіти. У контексті із зазначеним стрижневою цінністю є, безперечно, особистість дитини. Саме на розвиток її потенційних можливостей, актуалізацію здібностей, створення психологічно комфортних умов для здобуття освіти і спрямована інноваційна діяльність педагога. Він має допомогти дитині пізнати себе, свій внутрішній світ, сформувати навички співпраці і самостійної діяльності, відповідальність за свої вчинки і думки, захопити вихованців перспективою реального успіху.

Цінності-якості. Вагомим є спектр цінностей, в яких проявляються якісні характеристики педагога як особистості, так і професіонала. До таких, на нашу думку, відносяться: любов до дітей, емпатія, толерантність, витримка, стриманість, терпеливість, правдивість, справедливість, оптимізм, любов до життя; дидактичні, креативні, комунікативні, організаційні здібності; стійкість уваги, цілеспрямованість, прагнення до успіху, любов до професії тощо.

Акцентуація педагога в процесі самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення має спрямовуватися саме на розвиток у собі зазначених цінностей-якостей.

Цінності-знання. Педагогічні знання, якщо вони упорядковані в систему, що включає інноваційні педагогічні теорії розвитку та соціалізації особистості, принципи побудови і функціонування освітнього процесу, є дієвим засобом самореалізації педагога, потужним фундаментом для розвитку його інноваційного потенціалу, здатності позитивно розв'язувати педагогічні ситуації. Оволодіння педагогом фундаментальними методологічними і психолого-педагогічними знаннями забезпечує формування впевненості в собі, можливість проявляти активність, ініціативність, вільно вибирати адекватні до ситуації способи дій, продукувати нові знання. Виражена цінність знань полягає в тому, що їх наявність стимулює педагога до свідомої рефлексії змісту знань, виявлення суб'єктивних і об'єктивних елементів знань, оцінювання їх взаємозв'язку та розведення для ефективного використання.

Отже, аксіологічний компонент інноваційної культури педагога є сукупністю цінностей, включених в освітній процес. Він уможливлює проведення інноваційної педагогічної діяльності через призму осмислення сутності залучених у новацію загальнолюдських і особистісних цінностей.

Когнітивний компонент. Наявність у структурі інноваційної культури педагога когнітивного компонента обґрунтовується ступенем залежності якості результатів інноваційної діяльності від пізнавальної активності особистості. Вважаємо, що когнітивний компонент проявляється через сукупність таких компетентностей: світоглядної, пізнавально-орієнтаційної, інтелектуальної, аналітичної, прогностичної. Конкретизуємо їхнє смислове підґрунтя.

Світоглядна компетентність – педагог-носій інноваційної культури має сформований теоретичний і життєво-практичний світогляд у контексті «сприйняття моделі соціуму й образу людини як найбільш суттєвого елемента цього соціуму; усвідомлення особистісного «Я», свого місця в суспільстві та світі; у кінцевому підсумку, вироблення своєї життєвої позиції, програми дій, практичних вчинків» (Надольний, 2015: 51). Це проявляється у здатності бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідом-

лювати свою роль і призначення, логічно, послідовно та аргументовано міркувати, вибирати цільові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення.

Пізнавально-орієнтаційна компетентність – педагог проявляє навички інтелектуального пошуку через активність у самостійному здобутті та усвідомленому засвоєнні теоретичних і методологічних знань із різноманітних джерел інформації, які розкривають новий зміст сучасної освіти, структуру і сутність інноваційних технологій, методик, форм і методів навчання і виховання, ефективних способів діяльності тощо; здатність до виявлення і розв'язання професійних проблем.

Інтелектуальна компетентність – педагог-інноватор має різноаспектну професійну ерудицію, глибоке знання змісту предмета і методики його викладання, розуміння власних інтелектуальних переваг і недоліків; здатність до усвідомлення підґрунтя особистих професійних міркувань, надання переваги об'єктивним, аргументованим судженням, нестандартному розв'язанню завдань; готовність до неперервного опанування нових знань, стратегій та способів мислення; прагнення до відкриття нового через інтеграцію в інші предметні царини.

Аналітична компетентність – педагог уміє аналізувати, систематизувати, узагальнювати, оцінювати наукову та методичну інформацію і на цій основі конструювати освітній процес із застосуванням освітніх новацій; визначати роль кожного елемента в цілісній структурі інноваційної освітньої технології та його значущість у взаємодії з іншими елементами системи; аналізувати діяльність учасників освітнього процесу, виявляти вразливі місця та суперечності, робити смислові узагальнення, приймати відповідні рішення; має здатність до оптимізації власної позиції через залучення у свідомість слушних ідей, висловлених у процесі обговорення проблеми.

Прогностична компетентність – педагог уміє визначати практичні аспекти професійної діяльності, планувати та організовувати інноваційний процес, структурувати його в часі та послідовності цілей і завдань на кожному етапі впровадження інновації, прогнозувати кінцевий результат освітнього процесу.

Отже, формування когнітивного компонента інноваційної культури педагога є необхідною умовою ефективного здійснення ним інноваційної діяльності, оскільки забезпечує інтелектуальне підґрунтя для впевненої орієнтації в інноваційному освітньому просторі, усвідомлення проблематики освітніх інновацій, узгодження їх з актуальними проблемами сучасної освіти та забезпечення особистісних потреб щодо професійного вдосконалення.

Діяльнісний компонент інноваційної культури педагога характеризується сукупністю професійних умінь, які засвідчують усвідомлене впровадження особистістю новацій в освітній процес закладів дошкільної, загальної середньої або вищої освіти: ***дидактичних, конструктивних, організаційних, комунікативних.***

Дидактичні вміння забезпечують педагогу можливість: творчо реалізувати результати пошукової діяльності – інноваційні технології, методики, форми, методи, прийоми – в освітньому процесі; пояснювати учням зміст нового навчального матеріалу, особливості організації освітньої діяльності за інноваційною парадигмою, враховуючи психологічні особливості їхнього сприйняття відповідно до віку; керувати самостійною пізнавальною діяльністю учнів з метою розвитку їхнього інтелектуального потенціалу; застосовувати дієві способи для позитивного розв'язання різноаспектних педагогічних ситуацій; використовувати ефективні технології подачі знань, які сприяють розвитку в дітей здатності самостійно знаходити необхідну інформацію, аналізувати й систематизувати її, продукувати нові знання, використовувати їх у відповідній життєвій ситуації; активно включати в освітній процес інформаційно-комунікаційні технології.

Конструктивні вміння забезпечують можливість: планування освітньої роботи з урахуванням концептуальних засад інновації, що впроваджується, цілей навчання, оптимальних форм, методів і прийомів організації освітньої і професійної діяльності; конкретизації цілей і завдань освітнього процесу у випадку зміни педагогічної ситуації або появи актуальної до перебігу подій інформації; вибудовувати оптимальну траєкторію процесу навчання, спираючись на інноваційні форми і методи роботи, розробляючи конкретизовані алгоритми вивчення дітьми інформації; прогнозувати наближені й віддалені очікувані результати власної професійної інноваційної діяльності та навчальних досягнень учнів; здійснення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу.

Організаційні вміння проявляються через: оптимальну організацію власної діяльності й діяльності дітей для вчасного і позитивного досягнення освітніх цілей; залучення учнів до дослідницької діяльності на засадах партнерської взаємодії; добір методів освітньої діяльності, спрямованих на подолання в дітей інерції та

усунення внутрішніх психологічних бар'єрів під час упровадження інновацій.

Комунікативні вміння забезпечують можливість: переконливо викладати власне бачення організації освітнього процесу, в який залучається інновація; здійснювати ефективний зворотній зв'язок із суб'єктами освітнього процесу, брати до уваги слушні пропозиції щодо оптимізації діяльності; будувати комфортні комунікативні зв'язки адекватно до конкретної ситуації міжособистісної взаємодії в процесі інноваційної діяльності; оптимально і доцільно до ситуації використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації; дотримуватися правил мовного етикету в спілкуванні із суб'єктами освітнього процесу; толерантно і коректно виходити з конфліктної ситуації.

Отже, вищевикладене дозволяє визначити, що ефективність упровадження освітніх інновацій забезпечується сформованим діяльнісним компонентом інноваційної культури педагога. Професійні вміння, які становлять його основу, є провідними для практичної реалізації інноваційних тенденцій.

Висновки. Враховуючи зазначене вище, можна стверджувати, що компоненти інноваційної культури педагога є взаємопов'язаними елементами динамічної, прогресуючої у своєму розвитку системи. Їхня роль проявляється в тому, що педагог – носій інноваційної культури: по-перше, вмотивований на безперервне професійне вдосконалення і забезпечення пізнавального професійного інтересу. По-друге, володіє асертивними якостями, є мобільним та емоційно врівноваженим; креативно мислить; його інноваційна діяльність дитиноцентрична. По-третє, ґрунтує інноваційну професійну діяльність на комплексі педагогічних цінностей. Стрижневою цінністю вважає особистість дитини. Свої знання, вміння, навички спрямовує на розвиток її потенційних можливостей, створення психологічно комфортних умов для здобуття освіти. По-четверте, проявляє в інноваційній діяльності світоглядну, пізнавально-орієнтаційну, інтелектуальну, аналітичну, прогностичну компетентності. По-п'яте, забезпечує позитивну результативність діяльності завдяки неперервному вдосконаленню своїх дидактичних, конструктивних, організаційних і комунікативних умінь. Саме комплексний розвиток компонентів інноваційної культури педагога забезпечує ефективність його інноваційної професійної діяльності та можливість гідної відповіді сучасним викликам суспільства.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються в дослідженні організаційно-методичних засад формування інноваційної культури педагога в системі післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т. К. Особистісні аспекти інноваційної культури педагога. *Научен вектор на Балканите*. 2018. № 1. С. 13–16.

2. Заїка Є, Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство,* 2014. № 2. С. 90–97.

3. Концепція «Нова українська школа» (Колегія МОН України від 27 жовт. 2016 р.). URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola

4. Матійків І. М. Емоційні уміння майбутнього фахівця професій типу «людина – людина»: результати експериментального дослідження. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Сер. Психологічна*. 2014. № 1. С. 141–148.

5. Надольний І. Ф. Світогляд – ключова проблема пізнання та діяльності людини. *Вісник НАДУ при Президентові України*. *Сер. Соціальна філософія*. 2015. № 4. С. 50–54.

6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

REFERENCES

1. Andriushchenko T. K. Osobystisni aspekty innovatsiinoi kultury pedahoha [Personal aspects of the innovative culture of the teacher]. Nauchen vektor na Balkanyte. 2018. № 1. P. 13–16. [in Ukrainian].

2. Zaika Ye, Zimovin O. Refleksyvnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho piznannia [Personality reflexivity as a subject of psychological cognition]. Psykholohiia i suspilstvo, 2014, № 2, C. 90–97. [in Ukrainian].

3. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [New Ukrainian school] (Kolehiia MON Ukrainy vid 27. Zhovtnia 2016 r) Electronic source. Access mode : mon.gov.ua [in Ukrainian].

4. Matiikiv I. M. Emotsiini uminnia maibutnoho fakhivtsia profesii typu «liudyna – liudyna» [Emotional skills of the future specialist of professions such as «man – man»]: rezultaty eksperymentalnoho doslidzhennia. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia Psykholohichna, № 1, 2014, p. 141–148 [in Ukrainian].

5. Nadolnyi I. F. Svitohliad – kliuchova problema piznannia ta diialnosti liudyny [Worldview is a key problem of cognition and human activity]. Visnyk NADU pry Prezydentovi Ukrainy. Sotsialna filosofiia, 2015, № 4, P. 50–54 [in Ukrainian].

6. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [«About full general secondary education»]: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 r. Electronic source. Access mode : zakon.rada.gov.ua [in Ukrainian].

УДК 811.521/.581:378
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209305

Оксана АСАДЧИХ,
orcid.org/0000-0002-1238-7180
доктор педагогічних наук,
професор кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) asadchih@gmail.com

Тетяна ДИБСЬКА,
orcid.org/0000-0002-1233-0598
асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) whirlwhite@gmail.com

ЗМІСТ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УСНОМУ ЯПОНСЬКОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядається проблема визначення змісту компетентностей в усному іноземному мовленні та визначається зміст компетентностей в усному японському мовленні майбутніх філологів, а також конкретизується компонентний склад означених компетентностей.

Констатується, що серед науковців немає одностайності щодо змісту навчання усного мовлення іноземною мовою, проте більшість із них схиляється до того, що компетентність в усному мовленні охоплює мовні знання та мовленнєві навички, мовленнєві уміння, пов'язані зі сприйманням та продукуванням монологів та діалогів, які відповідають конкретним ситуаціям спілкування.

До компетентностей в усному мовленні відносимо компетентність у говорінні (монологічне та діалогічне мовлення) та аудіюванні.

Компетентність у говорінні японською мовою визначаємо як систему лінгвальних (фонетичних, лексичних, граматичних), екстралінгвальних та паралінгвальних знань, навичок, стратегій монологічного та діалогічного мовлення, які зумовлюють здатність та готовність продукувати японське мовлення в різних ситуаціях фахової взаємодії; систему стійких мотивів до вивчення та використання мови; особистісних якостей майбутнього фахівця, когнітивних та метакогнітивних умінь, пов'язаних із вивченням та використанням японської мови (в аспекті говоріння).

Компетентності в аудіюванні японською мовою визначаємо як систему лінгвальних (фонетичних, лексичних, граматичних), екстралінгвальних та паралінгвальних знань, навичок, аудитивних стратегій, які зумовлюють здатність та готовність сприймати та розуміти на слух японське мовлення в різних ситуаціях фахової взаємодії та за різних умов; систему стійких мотивів до вивчення та використання мови; особистісних якостей майбутнього фахівця, когнітивних та метакогнітивних умінь, пов'язаних із вивченням та використанням японської мови (в аспекті аудіювання).

До компонентного складу означених компетентностей вводимо: мовний компонент; текстові уміння; прагматично-стратегічні уміння; лінгвосоціокультурні уміння; лінгвостилістичні уміння; стійкі мотиви, автономність, ініціативність до вивчення та використання мови; самоаналіз та самооцінку рівня мовленнєвих умінь; когнітивні та метакогнітивні уміння.

Ключові слова: *усне японське мовлення, майбутні філологи, компетентність у говорінні, компетентність в аудіюванні.*

Oksana ASADCHYKH,
orcid.org/0000-0002-1238-7180
Doctor of Science in Pedagogical Studies,
Professor of the Department of Far East and Southeast Asia Languages and Literatures
of Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) asadchih@gmail.com

Tetiana DYBSKA,
orcid.org/0000-0002-1233-0598
Assistant of the Department of Far East and Southeast Asia Languages and Literatures of Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine) whirlwhite@gmail.com

THE ESSENCE OF COMPETENCIES IN JAPANESE ORAL SPEECH OF FUTURE LINGUISTS

The article dwells upon the problem of defining the essence of competencies in foreign language oral speech and elaborates the essence of competencies in Japanese oral speech of future linguists while also specifying the components of the mentioned competencies.

The authors state that among the scientists there is no unanimity as for the essence of teaching foreign language oral speech, but the majority of them tend to believe that the competency in the oral speech covers language knowledge and speech skills and abilities which are associated with comprehension and production of monologues and dialogues which are applicable in certain communicative situations.

The speaking competency (monologic and dialogic speech) and listening competency can be classified as oral speech competencies.

The competency in speaking Japanese can be defined as a system of lingual (phonetic, lexical, grammatic), extralingual and paralingual knowledge, skills, strategies of monologic and dialogic speech which affect the ability and readiness to produce Japanese speech in various situations based on professional interactions; the system of consistent motivation for learning and using the language; personal qualities of the future specialist, cognitive and metacognitive skills related to learning and using Japanese (from the perspective of its speaking aspect).

The competencies in Japanese listening skills can be defined as a system of lingual (phonetic, lexical, grammatic), extralingual and paralingual knowledge, skills, listening strategies which affect the ability and readiness to perceive and hear the Japanese speech in various situations based on professional interactions and in various conditions; the system of consistent motivation for learning and using the language; personal qualities of the future specialist, cognitive and metacognitive skills related to learning and using Japanese (from the perspective of its listening aspect).

Besides, the authors also list the following as the components of the mentioned competencies: language component; text production skills; pragmatic and strategic skells; lingua socio-cultural skills; consistent motivation; autonomy; determination to learning and using the language; self-evaluation and self-assessment of one's speaking skill level; cognitive and metacognitive skills.

Key words: *Japanese oral speech, future linguists, speaking competency, listening competency.*

Постановка проблеми. За останні роки економічна та гуманітарна співпраця між Японією та Україною міцнішає, збільшується кількість інвестиційних проектів з боку Японії. Так, наприклад, 2017 рік було проголошено Роком Японії в Україні, під час якого було проведено безліч культурних та просвітницьких заходів. На території нашої країни активно реалізуються декілька інвестиційно-інфраструктурних проектів японського агентства міжнародної співпраці (JICA), особливо тісна співпраця відбувається у сферах енергетики (альтернативні джерела енергії), транспорту, сільського господарства, охорони навколишнього середовища та ІТ. Між двома країнами активно обговорюються питання подолання наслідків ядерних надзвичайних ситуацій, відбувається обмін досвідом надання допомоги постраждалим від аварій на ЧАЕС та АЕС Фукушіма. У зв'язку з цим зростає попит на володіння японською мовою для професійного спілкування, що реалізується в програмах підготовки філологів-японістів.

Аналіз досліджень. Відзначимо, що проблематика дослідження змісту компетентностей в усному японському мовленні майбутніх філологів не досить розглянута в працях вітчизняних науковців. На наш погляд, це зумовлено тим, що історія вивчення й викладання японської мови майбутнім філологам в Україні набуває масової популярності в контексті розвитку економічних відносин Японії та України лише зараз.

Проблеми визначення змісту компетентностей в усному іноземному мовленні були предметом пошуків О. Задорожної, І. Корнєєвої, А. Кравченко, А. Медведчук, Т. Переломи, С. Тіміної, А. Соломатіної та інших.

Мета статті – дослідити різні підходи до визначення змісту компетентностей в усному іноземному мовленні й на цій основі визначити зміст компетентностей в усному японському мовленні майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Майбутній філолог має стати суб'єктом іншомовного культурного та когнітивного простору, продукувати мовлення, яке за лексиконом, тезаурусом та прагматиконом релевантне носіям мови і буде адекватно ними сприйматися та інтерпретуватися; а також розу-

міти та інтерпретувати мовлення носіїв іноземної мови, визначати в ньому той зміст та смисл, який був закладений автором. Основними напрямами фахової діяльності лінгвістів є педагогічна (учительська/викладацька); перекладацька; науково-дослідницька; професійне користування мовою в різних сферах соціальної взаємодії (зв'язок із громадськістю, референт, прес-секретар, іміджмейкер, копірайтер, спічрайтер) (Кравченко, 2019: 38–39). Усі напрями передбачають сформованість комунікативної компетентності (а також її складників – компетентностей у говорінні, в аудіюванні, письмі, читанні) на найвищому рівні – С2.

Компетентність, яка наразі є ключовим поняттям сучасної освіти, – складне і багатовекторне утворення. Так, Т. Перелома, проаналізувавши низку праць, дійшла висновку, що компетентність охоплює такі компоненти: знання, навички, уміння, необхідні для рішення певних проблем, для діяльності в певних ситуаціях, мотивацію, ставлення, цінності, емоції, волю, поведінку, здібності; відповідність індивідуальних показників (результатів навчання) очікуванням роботодавця і суспільства; здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби; стратегічний та самоосвітній компоненти; особистісні якості людини (цілеспрямованість, креативність, самостійність, прагнення до розвитку й удосконалювання, ініціативність тощо); базові когнітивні вміння (уміння спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти й протиставляти); методологічні когнітивні вміння (уміння формувати мету діяльності, вибирати відповідні способи, засоби та методи досягнення поставленої мети та ін.); загальні когнітивні вміння (уміння планувати й організовувати свою навчальну діяльність у цілому, здійснювати самоконтроль і самооцінювання). Дослідниця робить висновок, що компетентність охоплює систему знань, навичок та вмінь, а також якостей особистості, які формують її здатність та готовність до певного виду діяльності, до самоосвіти та саморозвитку (Перелома, 2020: 34–35). Ми поділяємо висновки Т. Переломи і вважаємо, що компетентна особистість повинна мати, окрім знань, навичок та вмінь, ще низку інших когнітивних, метакогнітивних, мотиваційно-емотивних характеристик, рефлексії, гнучкості, які забезпечують готовність особистості до певної діяльності, до креативності, самоосвіти й саморозвитку.

До компетентностей в усному мовленні відносимо компетентність у говорінні (монологічне та діалогічне мовлення) та аудіюванні (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: 176). Дамо дефініцію цих компетентностей та схарактеризуємо їхній зміст.

Проаналізувавши останні дослідження, можемо констатувати, що *компетентність у монологічному мовленні* визначають: як здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію в монологічній формі у комунікативних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: 340); здатність реалізувати в монологічній формі комунікацію, зокрема й у професійній сфері для вирішення таких комунікативних завдань: переконати партнера/клієнта у вирішенні цільового завдання; навести докази за і проти будь-яких фактів / дій / цифр / результатів; налаштувати слухача / аудиторію на дію (Корнєєва, 2019: 39–40); здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію в монологічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання (Соломатіна, 2011: 4). *Компетентність у діалогічному мовленні* розуміють як здатність реалізувати усномовленнєву комунікацію в діалогічній формі в життєвоважливих сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: 302); як усне спілкування (продукування усної англомовної інформації) шляхом володіння та здатністю і готовністю до оволодіння навичками та вміннями здійснювати підтримання потрібної комунікативної дистанції зі співрозмовником, правильного реагування на спілкування, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки як своїх власних, так і співрозмовників, розвиваючи теми англомовного міжособистісного спілкування у фаховому напрямі, використовуючи прийняті комунікативні формули, вербальні та невербальні засоби стимулювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, елементи соціокультурного контексту, необхідні для породження і сприйняття англійського мовлення з погляду носія в нормальному (природному) чи пришвидшеному темпі в звичайних та несприятливих (стресових) умовах англомовного середовища з метою виконання фахових завдань. Аналіз дефініцій компетентностей в монологічному та діалогічному мовленні показав, що науковці в основному зосереджені на їхньому комунікативно-діяльнісному аспекті, тобто інтерпретують ці компетентності як процес і результат комунікації, при цьому залишаються поза увагою особистісні характеристики мовця, когнітивні та метакогнітивні процеси, які супроводжують комунікацію, здатність та готовність розвивати свій рівень усного продуктивного

мовлення впродовж усього життя. Логіка нашого дослідження та проаналізовані складники компетентності підказують, що саме названі характеристики та процеси (разом із власне мовленнєвими уміннями та мовними знаннями) сприяють розвитку особистості, здатної до змін та викликів сьогодення, до повноцінного функціонування в різних сферах фахової та побутової діяльності.

Тому ***компетентність у говорінні*** японською мовою будемо розуміти як *систему лінгвальних (фонетичних, лексичних, граматичних), екстралінгвальних та паралінгвальних знань, навичок, стратегій монологічного та діалогічного мовлення, які зумовлюють здатність та готовність продукувати японське мовлення в різних ситуаціях фахової взаємодії; систему стійких мотивів до вивчення та використання мови; особистісних якостей майбутнього фахівця, когнітивних та метакогнітивних умінь, пов'язаних із вивченням та використанням японської мови (в аспекті говоріння)*.

Науковці по-різному описують склад компетентності в говорінні: лінгвістичний, професійний та соціокультурний компоненти (Медведчук, 2019: 39); лінгвістичний, дискурсивний, прагматичний, стратегічний, соціокультурний компоненти (Кудряшова, 2018: 66); мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні вміння (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: 302–304); організаційно-прогностичні; лінгвостилістичні; стратегічно-прагматичні; жанрово-композиційні; соціокультурні; тактичні, текстово-продуктивні вміння (Білоус, 2017: 78–80); мовний (граматичні, лексичні та фонетичні знання), прагматичний, дискурсивний, лінгвосоціокультурний; мовні одиниці, уміння будувати інформативне висловлення: добирати актуальну, нову, корисну інформацію, організовувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст; уміння будувати висловлення, яке визначається змістовою цілісністю, послідовністю, завершеністю; уміння будувати висловлення певного функціонального типу; уміння інтегровано використовувати мовні засоби у процесі складання та виголошення монологів релевантно носіям мови та відповідно до функціонального типу мовлення; уміння використовувати емфатичні, інтонаційні та емотивні засоби мовлення; уміння дотримуватися прагматики тексту (повідомити певну інформацію, схарактеризувати, описати, обґрунтувати, спростовувати); іншомовні уміння, навички, знання і комунікативні здібності (Корнєєва, 2019: 40); уміння робити повідомлення, що містять найбільш важливу інформацію за темою/проблемою; коротко передавати зміст отриманої інформації; розповідати про щось; міркувати про факти/події, наводячи приклади, аргументи, роблячи висновки; описувати особливості життя та культури своєї країни і країни мови, що вивчається (Соломатіна, 2011: 14). Отже, маємо констатувати, що серед науковців немає одностайності щодо змісту навчання говоріння іноземною мовою, проте більшість із них схиляється до того, що компетентність у говорінні охоплює мовні знання та мовленнєві навички, мовленнєві уміння, пов'язані з продукуванням монологів та діалогів, які відповідають конкретним ситуаціям спілкування; компетентний мовець повинен уміти продукувати монологи та діалоги, які відповідають нормам певного функціонального стилю та типу мовлення, нормам культури народу-носія мови, цей мовець повинен уміти ставити комунікативні цілі та добирати стратегії, тактики та засоби їх реалізації; вміти компенсувати брак мовних засобів. Тож, наше розуміння компетентності в говорінні японською мовою, а також компоненти цієї компетентності, визначені науковцями, дали нам можливість конкретизувати компонентний **склад означеної компетентності**: 1) мовний (мовні знання та мовленнєві навички); 2) текстові (конститутивні) уміння (уміння продукувати композиційно та змістовно зв'язний, логічно структурований, змістовно завершений інформативний текст/діалог); 3) прагматично-стратегічні уміння (уміння ставити комунікативні цілі, добирати адекватні для їх досягнення стратегії, тактики та мовні засоби); 4) лінгвосоціокультурні уміння (уміння продукувати мовлення, яке відображає культурні особливості комунікації та може бути адекватно сприйняте носіями мови); 5) лінгвостилістичні уміння (уміння продукувати мовлення, яке відповідає нормам функціонального стилю та типу мовлення); 6) стійкі мотиви, автономність, ініціативність до вивчення та використання мови; 7) самоаналіз та самооцінка рівня мовленнєвих умінь; 8) когнітивні та метакогнітивні уміння – спостерігати за мовними явищами, встановлювати аналогії, зіставляти їх, формувати мету діяльності, вибирати відповідні способи, засоби та методи досягнення поставленої мети, планувати й організовувати свою діяльність з навчання говоріння японською мовою.

У формуванні компетентності в японському усному мовленні спираємося на дескриптори усних видів мовленнєвої діяльності, поданих у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Так, у межах рівня елементарного користувача (A1-A2) уміння діалогічного мовлення охоплю-

ють готовність мовця брати участь у діалозі на простому рівні за умови, що співрозмовник готовий повторити або перефразувати свої висловлювання в повільному темпі й допомогти мовцю сформулювати те, що він намагається сказати; мовець може ставити прості запитання та відповідати на запитання, що стосуються сфери невідкладних потреб, або на дуже знайомі теми. Монологічне мовлення охоплює (A1): здатність використовувати прості речення та вирази для опису місця проживання, знайомих людей, використовуючи для цього прості речення та вирази; (A2): здатність вживати серії виразів та речень, щоб описати простими словами свою сім'ю та інших людей, житлові умови, рівень освіти, попереднє або теперішнє місце роботи. Для реалізації мовлення такого рівня та якості студенти повинні набути мовних знань (відповідно до тематики та комунікативних ситуацій, що вивчаються) та мовленнєвих навичок; умінь продукувати цілісні монологи та діалоги; досягати поставлені цілі, використовуючи компенсаторні тактики; знань соціокультурних особливостей спілкування (у межах виучуваних ситуацій), знань культурно маркованих одиниць та навичок їх вживання в говорінні; продукувати опис або розповідь; прості діалоги – діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками. На завершальному етапі рівня елементарного користувача мовець повинен мати стійкі мотиви до вивчення та користування мовою; автономність; бути здатним об'єктивно оцінити рівень своїх умінь, мати когнітивні та метакогнітивні уміння вивчення і користування мовою.

Рівень незалежного користувача. Діалогічне мовлення на рівні B1: мовець може спілкуватись у більшості ситуацій під час перебування і подорожі у країні, мова якої вивчається, готовий вступити до розмови, тема якої знайома, особисто значуща або пов'язана з повсякденним життям (сім'я, хобі, робота, подорожі та поточні події/новини). Рівень B2: мовець готовий брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, так щоб відбулася природна інтеракція з носіями мови, може брати участь у дискусії, аргументувати. Монологічне мовлення: B1 – мовець продукує зв'язні висловлювання, описуючи події та особисті враження, а також свої мрії, надії та сподівання, стисло називає причини та пояснення щодо своїх поглядів і планів, може розповісти історію або переказати сюжет книжки чи фільму та описати своє ставлення. B2 – мовець може представити чіткі, детальні висловлювання про широке коло питань, що стосуються сфер його інтересів, може висловити точку зору на запропоновану тему, наводячи аргументи «за» і «проти». На рівні незалежного користувача продовжуємо формувати мовні знання та мовленнєві навички, уміння продукувати цілісні монологи та діалоги, досягаючи при цьому поставлені комунікативні цілі, зменшується використання компенсаторних тактик; формуються лінгвосоціокультурні знання та навички в межах відповідних тем та ситуацій спілкування; студенти вчаться продукувати, окрім опису та розповіді, монологи-роздуми; а також (окрім діалогу-розпитування, діалогу-домовленості, діалогу-обміну думками) діалог-обговорення/дискусії. Продовжується розвиток мотивів, рефлексії, автономії когнітивних та метакогнітивних умінь.

Аудіювання – активний розумовий процес, спрямований на сприйняття, впізнавання і розуміння щоразу нових повідомлень, який передбачає творче комбінування навичок і активне їх застосування відповідно до зміни ситуації та особливостей мовленнєвого потоку; активний і динамічний мовленнєво-мисленнєвий процес сприймання, розуміння та особистісно-спрямованої інтерпретації почутої на слух інформації (інколи з візуальною опорою), в якому задіяні психолого-фізіологічні механізми уваги, сприймання, пам'яті та аналітико-синтетичні механізми мислення (Задорожна, 2018: 44).

Компетентність в аудіюванні (за останніми інтерпретаціями) розуміють як здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів з різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: 280); систему мовних і соціокультурних знань, мовленнєвих навичок, соціокультурних, мовленнєвих, компенсаторних та навчальних умінь, а також досвіду здійснювати з ними дії для досягнення комунікативного результату, що виявляється в здатності й готовності реципієнта сприймати й адекватно розуміти іншомовне усне мовлення в межах соціокультурного контексту. Тож, науковці в основному зосереджені на комунікативно-прагматичному аспекті, тобто на повноті та глибині розуміння текстів різних жанрів та видів, указуючи на потребу враховувати соціокультурний контекст. При цьому, як і в говорінні, залишаються поза увагою особистісні характеристики мовця, когнітивні та метакогнітивні процеси, які супроводжують процес аудіювання та навчання аудіювання. Тому пропонуємо авторське розуміння ***компетентності в аудіюванні японською мовою***, яку розуміємо як систему лінг-

вальних (фонетичних, лексичних, граматичних), екстралінгвальних та паралінгвальних знань, навичок, аудитивних стратегій, які зумовлюють здатність та готовність сприймати та розуміти на слух японське мовлення в різних ситуаціях фахової взаємодії та за різних умов; систему стійких мотивів до вивчення та використання мови; особистісних якостей майбутнього фахівця, когнітивних та метакогнітивних умінь, пов'язаних з вивченням та використанням японської мови (в аспекті аудіювання).

О. Задорожна, узагальнивши попередній досвід, визначила такі види аудіювання: а) контактне і дистанційне; б) аудіювання в процесі діалогу та в процесі монологу; в) аудіювання з метою розрізнення й диференціації елементів мови, аудіювання з метою розуміння повідомлення і письмового фіксування почутого для подальшого використання, аудіювання з метою критичного оцінювання інформації, аудіювання з метою відпочинку; г) пасивне та активне; д) інформаційно-пошукове, комунікативно-пошукове й культурознавчо-орієнтаційне аудіювання; е) аудіювання в побутовому, академічному чи професійному контексті (Задорожна, 2018: 45–46). У процесі навчання японської мови відбувається формування умінь аудіювання всіх названих видів.

Зміст навчання аудіювання науковці визначають по-різному: знання фонетичної, лексичної і граматичної підсистем мови; фонетичні, лексичні та граматичні мовленнєві навички; уміння, пов'язані з розвитком фонетичного слуху (розпізнавати окремі фонеми, голосні й ненаголошені склади, інтонаційні моделі); уміння, пов'язані з формуванням основних психологічних механізмів аудіювання (сприймати і запам'ятовувати окремі слова, фрази, утримувати в пам'яті окремі речення і фрагменти мікротексту, опорні слова, смислові віхи; об'єднувати окремі факти в смислове ціле й цілісно сприймати повідомлення; визначати тему аудиотексту; усвідомлювати загальний логічний план повідомлення; відокремлювати головну інформацію від другорядної; виходити зі скрутного становища за допомогою мовної та контекстуальної здогадки, прогнозування, зорової опори; передбачати кінець синтагми); уміння, пов'язані з подоланням основних труднощів аудіювання (зберігати концентровану увагу до кінця викладу матеріалу; утримувати в пам'яті повідомлення, прослухане один раз; впізнавати на слух інформацію, що надходить із різних джерел) (Тимина, 2003: 97–103); уміння розуміти мету та тематику тексту; розуміти логіку викладу інформації або аргументації (послідовність фактів, подій); розуміти взаємозалежність між фактами, причинами, подіями; визначати ставлення мовця до предмету обговорення; прогнозувати розвиток подій; висловлювати свою думку про почуте (Соломатіна, 2011: 14); уміння виділяти в тексті основну інформацію й прогнозувати його зміст, уміння вибирати головні факти, не звертаючи увагу на другорядні, уміння вибірково розуміти необхідну інформацію, уміння ігнорувати невідомий мовний матеріал; а також інтелектуальні, навчальні, організаційні та компенсаційні уміння (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: 280); уміння розуміти текст на інформаційно-сюжетному рівні; уміння трактувати/ інтерпретувати; уміння критично осмислювати. Узагальнюючи подану вище інформацію, констатуємо, що науковці обґрунтовують потребу навчання аудіювання на основі мовних знань та мовленнєвих навичок; урахування соціокультурного контексту; спиратися на інтелектуальні здібності людини; враховувати комунікативну мету.

Враховуючи різні погляди на зміст навчання аудіювання, а також спираючись на психологічні механізми, які відбуваються в процесі аудіювання (за С. Тіміною): механізми осмислення в єдності аналізу і синтезу, механізми пам'яті в єдності довготривалої пам'яті й короткотривалої (оперативної) пам'яті; механізм випереджаючого відображення (антиципації) (Тимина, 2003: 29); етапи процесу аудіювання мотиваційний етап аудіювання визначає готовність реципієнта осмислити повідомлення; аналітично-синтетичний (робота слухача з прийому і декодуванню інформації: смислове прогнозування, зіставлення слів з еталонами, які є у свідомості, установлення смислових зв'язків між словами і смисловими ланками, смислоформулювання); виконавчий етап (розуміння повідомлення), зробимо спробу окреслити ***зміст компетентності в аудіюванні японського мовлення***: 1) мовні (лексичні, граматичні, фонетичні) знання та відповідні мовленнєві аудитивні навички); 2) уміння розуміння основного контенту тексту (уміння визначати тему повідомлення, його смислові відрізки, встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, виокремлювати головне, виділяти головну думку та комунікативний намір мовця, модальність повідомлення, усвідомлювати загальний логічний план повідомлення); 3) уміння та стратегії досягнення комунікативної мети аудіювання (уміння розуміти основну інформацію (про що йдеться з подальшим визначенням потреби в аудіюванні тексту); уміння зосереджувати увагу на потрібній інформації; уміння розуміти всі деталі повідомлення); 4) уміння обробки

почутої інформації (уміння письмової фіксації почутої інформації; уміння критичного оцінювання інформації; уміння використовувати почуту інформацію в продуктивному мовленні); 5) лінгвосоціокультурні уміння (уміння сприймати та семантизувати культурно марковані елементи почутого тексту, розуміти інформацію культурного змісту); 6) компенсаторні уміння (уміння пропускати невідомі мовні одиниці, які не впливають на досягнення комунікативної мети; уміння звертатися за допомогою в разі нерозуміння інформації); 7) уміння, пов'язані з формуванням основних психологічних механізмів аудіювання (уміння сприймати і запам'ятовувати окремі слова, фрази, утримувати в пам'яті окремі речення і фрагменти мікротексту, опорні слова, смислові віхи; прогнозувати зміст повідомлення); 8) стійкі мотиви, автономність, ініціативність до вивчення та використання мови; 9) самоаналіз та самооцінка рівня умінь аудіювання; 10) когнітивні та метакогнітивні уміння.

Так, у межах рівня елементарного користувача (А1) уміння аудіювання полягають у здатності впізнавати знайомі слова та найелементарніші фрази, що стосуються мовця, його родини, найближчого конкретного оточення за умови, що диктор говорить повільно і чітко. Рівень А2 передбачає, що слухач розуміє фрази та найуживанішу лексику, що належить до сфери побуту, розуміє основне з коротких чітких та простих повідомлень та оголошень. Рівень В1 передбачає, що слухач може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які регулярно зустрічаються на роботі, під час навчання, на дозвіллі тощо; може розуміти головний зміст багатьох радіо- або ТВ програм про поточні справи або теми з кола особистих чи професійних інтересів за умови, коли мовлення відносно повільне й чітке. Рівень В2 передбачає, що слухач розуміє об'ємні висловлювання та лекції і стежить за складною аргументацією на досить знайомі теми; розуміє більшість ТВ-новин та програми про поточні події, більшість фільмів, озвучених літературною мовою. Таким чином, відповідно до вимог загальноєвропейських рекомендації з мовної освіти студенти повинні набути належних мовних знань та мовленнєвих навичок й умінь, достатніх для розуміння різнотематичних японських текстів, які відповідають особистим та професійним інтересам, які належать до функціональних типів – розповіді, опису, роздуму, які відображають специфіку комунікації японців.

Упродовж усього навчання мовець повинен мати стійкі мотиви до вивчення та користування мовою; автономність; бути здатним об'єктивно оцінити рівень своїх умінь, мати когнітивні та метакогнітивні уміння вивчення та користування мовою, характеристика яких викладена в наступних підрозділах.

Висновки. Дослідивши різні підходи до визначення змісту компетентностей в усному іноземному мовленні, ми визначили зміст компетентностей в усному японському мовленні майбутніх філологів та конкретизували компонентний склад означених компетентностей.

Підводячи підсумок, варто зауважити, що формування компетентності в говорінні та аудіюванні у складі мовних знань, мовленнєвих умінь та стратегій, формування стійких мотивів, навчальної автономності; рефлексії, когнітивних та метакогнітивних умінь вивчення та користування мовою може реалізуватися лише в умовах змішаного навчання, яке поєднує очні та дистанційні форм роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2017. 228 с.
2. Задорожна О. І. Формування в майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій у рецептивних видах мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 249 с.
3. Корнєєва І. О. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх дизайнерів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київський націон. лінгв. університет. Київ, 2019. 236 с.
4. Кравченко А. О. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2019. 245 с.
5. Кудряшова О. В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика.* 2007. №15 (87). С. 58–64.
6. Медведчук А. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2019. 296 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О. Б. Бігич та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

8. Перелома Т. С. Методика навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2020. 262 с. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6869/1/Pereloma%20T%D0%B5tiana%20Sergyivna.pdf (дата звернення: 01.04.2020).

9. Соломатина А. Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов: английский язык, базовый уровень : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. Москва, 2011. 24 с.

10. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса) : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 ; Нижегор. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2003. 24 с.

REFERENCES

1. Bilous S. V. (2017) Navchannia maibutnikh filolohiv anhliiskoho usnoho monolohichnoho persuazyvnoho movlennia [Teaching Future Philologists English Oral Persuasive Monologue Speech]: PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv, 228 p. [in Ukrainian]

2. Zadorozhna O. I. (2018) Formuvannia v maibutnikh likariv nimetskomovnykh komunikatyvnykh stratehii u retseptyvnykh vydakh movlennievoi diialnosti [Developing German Communicative Strategies in Receptive Types of Speech Activities Aimed at Future Medical Professionals]: PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil. Ternopil, 249 p. [in Ukrainian]

3. Kornieieva I. O. (2019) Formuvannia profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnikh dyzaineriv [Developing Job-oriented English Competency in Monologic Speech of the Future Designers]: PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Kyiv National Linguistic University. Kyiv, 236 p. [in Ukrainian]

4. Kravchenko A. O. (2019) Metodyka dyferentsiiovanoho formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v chytanni u maibutnikh filolohiv [Methodology of Differentiated Formation of English Lexical Competence in Reading of the Future Linguists]: PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv, 245 p. [in Ukrainian]

5. Kudryashova O. V. (2007) Komponentyi kommunikativnoy kompetentsii pri obuchenii pismennoy rechi [The Components of Communicative Competence in Teaching Writing]. Vestnik YuUrGU. Linguistics Series. №15 (87), 58-64 pp. [in Russian]

6. Medvedchuk A. V. (2019) Formuvannia anhlomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni u maibutnikh menedzheriv z administratyvnoi diialnosti [Developing Job-oriented English Competency in Dialogic Speech of Future Administrative Managers]: PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Kyiv, 296 p. [in Ukrainian]

7. Bigych O. B. et al. (2013) Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]. Kyiv: Lenvit, 590 p. [in Ukrainian]

8. Pereloma T. S. (2020) Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv fonetyky kytaiskoi movy [Methods of Teaching Future Philologists the Phonetics of Chinese]: PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Odesa, 262 p. [Online source] URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6869/1/Pereloma%20T%D0%B5tiana%20Sergyivna.pdf. [in Ukrainian]

9. Solomatina A. G. (2011) Metodika razvitiya umeniy govoreniya i audirovaniya uchaschihsya posredstvom uchebnyih podkastov: angliyskiy yazyik, bazovyiy uroven [Methods of Developing Oral and Listening Skills of the Students Through Educational Podcasts: Elementary Level]: Author's Abstract of PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. Mihail Sholohov Moscow State University of Humanities. Moscow, 24 p. [in Russian]

10. Timina S. V. (2003) Metodika obucheniya inostrannyih studentov audirovaniyu na materiale yazyika spetsialnosti: Na etape vvodno-predmetnogo kursa: Author's Abstract of PhD (Pedagogy) Thesis: 13.00.02. State Pedagogical University of Nizhegorsk. Nizhny Novgorod, 24 p. [in Russian]

УДК 355.233.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209306

Роман БАКУМЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3381-2075
старший викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)
Національного університету оборони України імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) na-bp@i.ua

Василь ЯГУПОВ,
orcid.org/0000-0002-8956-3170
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) yagupow1957@gmail.com

ВИМОГИ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню вимог сучасних методологічних підходів до розроблення організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення (далі – ІАЗ) оперативно-тактичної ланки управління. Для цього застосовано такі методологічні підходи: системний, компетентнісний, контекстний, андрагогічний і, суб'єктно-діяльнісний.

Аналіз та узагальнення наукових підходів до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» дозволив з'ясувати, що організаційно-педагогічними умовами розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ у системі післядипломної освіти можна назвати набір вичерпних системних організаційних і педагогічних факторів і обставин у системі післядипломної освіти, які забезпечують найбільш сприятливе педагогічне середовище для розвитку професійної компетентності. У нашому випадку це стосується підготовки фахівців ІАЗ на оперативно-тактичнмy рівні підготовки в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського.

На основі узагальнення та систематизації психолого-педагогічної літератури уточнюється методика розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ – як система науково обґрунтованих принципів, методів, видів навчальних занять і педагогічних правил їх застосування в процесі опанування змістом їх військово-професійної та фахової підготовки у системі післядипломної освіти як майбутніх суб'єктів ІАЗ на оперативно-тактичній ланці управління. В основу методики закладена ідея забезпечення єдністю теоретичного, методологічного та методичного аспектів їх військово-професійної підготовки в університеті.

Проблема розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ багато в чому залежить від успішного функціонування як педагогічної системи, так і всіх її елементів, у зв'язку із чим необхідний системний підхід до обґрунтування цих організаційно-педагогічних умов. Визначено, що їх доцільно цілеспрямовано створювати та підтримувати для педагогічного забезпечення контекстного розвитку їх професійної компетентності.

Ключові слова: *інформаційно-аналітичне забезпечення, професійна компетентність, фахівці інформаційно-аналітичного забезпечення, організаційно-педагогічні умови розвитку, методологічний підхід.*

Roman BAKUMENKO,
orcid.org/0000-0003-3381-2075
Senior Lecturer of the Force (Troops) Moral and Psychological Support Department
of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi
(Kyiv, Ukraine) na-bp@i.ua

Vasily YAGUPOV,
orcid.org/0000-0002-8956-3170
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Chair of Physical Education Special Physical Training and Sports
of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi
(Kyiv, Ukraine) yagupow1957@gmail.com

REQUIREMENTS OF CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INFORMATIONAL-ANALYTICAL ASSISTANCE OFFICERS PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The article is deals with the operational-tactical level informational-analytical assistance officers professional competence development pedagogical conditions in the postgraduate education system. To find out these conditions for the informational-analytical assistance officers professional competence development, the author considers methodological approaches to the organization of improving their pedagogical qualifications such as systemic, competent, subjectactivity approaches, as well as research of leading scientists of these approaches. After analysing scientific approaches of the definition "organizational and pedagogical conditions" we came to the conclusion that organizational and pedagogical conditions of the informational-analytical assistance officers professional competence means the set of the must and adequate systemic organizational and pedagogical conditions and agents in the postgraduate education system, providing the most favorable pedagogical ambience for the development of informational-analytical assistance officers professional competence in the postgraduate education system.

The methodology of professional competence development among the informational-analytical assistance officers is designed in the article on the basis of psychological and pedagogical literature analysis. It is considered as a system of reasonable rules and training techniques. We also discovered that the concept of research is ensured by the unity of theoretical, methodological and methodic aspects. The problem of professional competence development of the informational-analytical assistance officers largely depends on the successful operation of pedagogical system in general and all of its components. That is why it is necessary to justify the organizational and pedagogical circumstances. The author also find out that it is purposefully to establish and maintain the pedagogical circumstances for the pedagogical support of the informational-analytical assistance officers professional competence development.

Key words: *informational-analytical assistance, professional competence, organizational and pedagogical conditions of development, methodological approach.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. В сучасних умовах ведення збройної боротьби, підвищення якості вироблення замислу операцій (бойових дій) досягається за рахунок здобуття, оброблення та своєчасної підготовки необхідних даних, зниження часу проведення оперативно-тактичних розрахунків, розроблення та оцінювання декількох варіантів рішення бойових завдань. В умовах, коли орган управління працює у дефіциті часу та коли зростає ціна рішень, що ним приймаються, важливим стає визначення заходів щодо інтенсифікації роботи органу управління, підвищення ефективності його функціонування.

Одним із способів ефективного виконання складних завдань управління є створення системи ІАЗ, основним призначенням якої є цілеспрямоване задоволення інформаційних потреб і підтримка логіко-аналітичної діяльності посадових осіб органів військового управління. Але жодна система не буде працювати без високоосвічених виконавців – фахівців ІАЗ з відповідним рівнем підготовки. А відповідь на питання зростання якості їх професійної підготовленості передбачає вдосконалення військово-професійної підготовки в напрямі цілеспрямованого розвитку професійної компетентності в системі післядипломної освіти, спираючись на досягнення сучасних методологічних підходів до підвищення їхньої професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою обґрунтування методологічних підходів до вдосконалення професійної компетентності фахівців ІАЗ важливі результати наукових досліджень В. Андрущенка, Е. Зеєра, А. Зельницького, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Кременя, В. Лутая, Н. Ничкало, В. Ортинського, Е. Юдіна, В. Ягупова й ін., у яких описані сучасні методологічні вимоги до професійної підготовки фахівців.

Мета статті – з'ясувати вимоги сучасних методологічних підходів до обґрунтування педагогічних умов розвитку фахової компетентності фахівців ІАЗ на оперативно-тактичному рівні підготовки.

Виклад основного матеріалу. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ, що застосовуються в педагогічній теорії і практиці, свідчать про багатоаспектність цієї проблеми. Зокрема, дослідники для вирішення педагогічних проблем застосовують різні методологічні підходи.

Зокрема можна виокремити такі підходи:

О. Вознюк та О. Дубасенюк для розв'язання педагогічної проблеми обґрунтування компетентнісного підходу в освіті використовують акме-цільовий; розвивальний; стратегічно орієнтований; професіографічний; задачно-ситуативний; технологічний; рефлексивний; подійний; історико-логічний; коеволюційно-ноосферний; стимульно-інформаційно-ресурсний; природовідповідно-диференційований; діалоговий; амбівалентний; критико-конструктивний; діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний,

контекстний; особистісно орієнтований; суб'єкт-суб'єктний; партисипативно-інтерактивний; суб'єктний; наративний; герменевтичний; філософсько-антропологічний; фундаменталізаційний; системно-синергетичний; інтегративний; цивілізаційно-середовищний; нормативно-аксіологічний; культурологічний методологічні підходи (Дубасенюк, 2011: 11);

М. Михнюк для розв'язання педагогічної проблеми розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін використовує культурологічний; аксіологічний; компетентнісний; діяльнісний; системний; креативний; особистісно орієнтований методологічні підхлжи (Михнюк, 2015: 20);

А. Вітченко, В. Осьодло для визначення методологічного підґрунтя сучасної університетської освіти використовують окремі філософські ідеї прагматизму, критичного раціоналізму, екзистенціалізму, герменевтики, а також синергетики, аксіології, акмеології (Вітченко, Осьодло, 2017: 137);

В. Ягупов в методологічих засадах підготовки фахівців використовує компетентнісний; діяльнісний; системний; суб'єктно-діяльнісний методологічні підходи (Ягупов, 2012: 48).

Як бачимо, велика кількість і широкий спектр методологічних підходів дозволяє науковцям обирати той чи інший підхід. Але, варто відзначити, що найчастіше у своїх дослідженнях вони спираються одночасно на декілька таких підходів. У нашому випадку до підходів, що найточніше відповідають вимогам розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ в системі післядипломної освіти, відносяться системний, компетентнісний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи. Кожен з них з методологічної точки зору цінний по своєму. Проте у нашому випадку особливо важливі суб'єктно-діяльнісний, контекстний і компетентнісний підходи, які дозволяють усвідомити та сприйняти цілісну картину характеристики цілеспрямованої підготовки фахівців ІАЗ, проникнути в саму структуру їхньої фахової компетентності. Та найсуттєвіше те, що ці підходи повинні використовуватися не окремо і не кілька одночасно, а в комплексі, системно і, до того ж, спираючись на особливості їхньої військово-професійної діяльності в майбутньому. Тобто йдеться про системний підхід у класичному розумінні.

У філософії поняття «система» розуміється як «сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, утворюючи певну цілість, єдність» (Ильичев, 1983: 610). А поняття «системний підхід» у «Філософському енциклопедичному словнику» означає загальнонаукову методологічну концепцію, особливу стратегію наукового пізнання і практичної діяльності, яка орієнтує науковців на дослідження складних об'єктів як систем (Шинкарук, 2002: 584).

Таким чином, ми використовуємо системний підхід у розвитку фахової компетентності фахівців ІАЗ у педагогічній системі, яка, своєю чергою, існує в системі післядипломної освіти, з метою розвитку складових їхньої фахової компетентності. Це є можливим тому що системний підхід передбачає дотримання чітких методологічних принципів, які забезпечують системну спрямованість розвитку. Це принципи цілісності, примату цілого над його складовими частинами, ієрархічності та полісистемності (Шинкарук, 2002: 584), реалізація яких як забезпечує цілісність розвитку професійної компетентності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення, так і важлива для всіх складових частин їхньої компетентності.

Отже, основними характеристиками системи розвитку професійної компетентності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення мають бути цілісність та єдність пов'язаних у систему елементів. Сама ця система повинна відповідати певним класичним ознакам, таким як: наявність найпростіших одиниць – елементів, з яких вона складається; наявність підсистем, як результату взаємодії елементів, що виражається за допомогою структури та ієрархічності (тобто підготовка фахівців ІАЗ здійснюється поступово: від тактичної ланки, через оперативно-тактичну і до стратегічної); існування складових частин – результатів взаємного впливу підсистем, (професійний розвиток фахівців ІАЗ); існування внутрішньої системи взаємного впливу між згаданими елементами та між підсистемами (для перманентного зростання фахівців ІАЗ, як професіонала своєї справи); існування переконливих ознак цілісності, зокрема те, що система розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ дякуючи взаємовпливу та синергії впливу її складових частин отримує результат, що влаштовує і замовника – органи військового управління, і випускника – офіцера-аналітика; присутність у структурі системостворювальних зв'язків, які пов'язують складові і підсистеми в цілісну систему та забезпечують безперервність її функціонування, тобто розвиненість необхідних компетентностей фахівців ІАЗ; зв'язок із зовнішнім освітнім середовищем – системами військової освіти та військової професійної підготовки фахівців ІАЗ (Ягупов, 2013b: 291).

Таким чином, згаданий і обґрунтований вище системний підхід дає змогу ефективно розви-

вати професійну та, найголовніше, фахову компетентності фахівців-аналітиків, однозначно окреслювати головні напрями їхнього професійного вдосконалення, сформулювати та сформувати його зміст, проводити постійне покращення выдповыдної діяльності в напрямку зростання їхньої кваліфікації.

Значний вплив на розвиток професійної компетентності фахівців ІАЗ має ***контекстний підхід.*** Його головні риси описані здебільшого в наукових працях А. Вербицького та представників його наукової школи. За їхнім визначенням, контекстним є таке навчання, в якому мовою науки і за допомогою всього розмаїття усталених та сучасних навчальних форм, методів і засобів систематично відтворюється імовірний предметний і соціальний зміст майбутньої діяльності студентів (слухачів) за фахом (Вербицький, 2004: 53). Спираючись на їхні наукові напрацювання та узагальнення є можливість сформулювати такі принципи контекстного підходу до підготовки фахівців ІАЗ: педагогічного забезпечення особистісного включення здобувачів освіти у навчальну діяльність в якості суб'єкта; моделювання у студентів (слухачів) в процесі навчання змісту, форм і умов його майбутньої професійної діяльності – інформаційно-аналітичного забезпечення; розуміння проблематики навчання і підготовки за майбутньою професією; відповідності організації навчальної діяльності за майбутньою професією студентів (слухачів) меті майбутньої діяльності, її змісту та специфіці; виключної важливості суб'єкт-субєктної, міжособистісної взаємодії, та міжособистісних стосунків суб'єктів навчання – педагогів і студентів (слухачів); обґрунтованого з педагогічної точки зору співвідношення усталених і нових та нетрадиційних засобів професійної підготовки, педагогічних технологій і методик (імітаційного моделювання, групових вправ, кейс-технологій); забезпечення нерозривності між собою процесів виховання, розвитку, навчання та самовдосконалення студента (слухача), як фахівця і як особистості. Тобто найголовнішим є прищеплення студентам (слухачам) потягу до квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності у навчанні.

Отже, контекстний підхід до підготовки фахівців ІАЗ вимагає моделювання їхньої майбутньої військово-професійної діяльності в системі післядипломної освіти за допомогою предметного і соціального змісту. Професійна зорієнтованість контекстного підходу на професійну діяльність студента (слухача) дозволяє встановити його безпосередній зв'язок із суб'єктно-діяльнісним і компетентнісним методологічними підходами, адже компетентність – основа військово-професійної діяльності офіцера.

Таким чином, у нашому випадку провідне значення має саме ***компетентнісний підхід,*** адже фахова компетентність фахівців ІАЗ є інтегрованою системою, що вміщує окремі види військово-професійної компетентності. В її ж основі лежить їхня фахова компетентність як фахівців-аналітиків. Проблематика запровадження визначеного вище компетентнісного підходу в систему вищої та післядипломної освіти зустрічається в дослідженнях В. Беспалька, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Ломакіної Н. Ничкало, В. Сластьоніна, та ін. Також розвиток компетентності з різних сторін розглядали у своїх працях Е. Зеєр, І. Зимня, В. Ягупов та ін. Їхні дослідження, зокрема, свідчать, що зростання рівня якості освіти у вищій школі та впевнена конкурентоспроможність випускників можливі у разі впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту.

З іншого боку, поняття «компетентнісний підхід» наразі є предметом дискусій серед теоретиків і практиків педагогічних наук. Хоча більшість погоджується з тим, що він вміщує в собі комплекс цінностей, мотивацій, умінь, здатностей як важливих із професійної точки зору якостей фахівця (Ягупов, 2012: 48).

На підставі аналізу сутності компетентнісного підходу та співставивши погляди науковців на шляхи і способи його реалізації В. Ягупов визначив, що цей підхід має сприяти «взаєморозумінню», «взаємодії» та «координації» посадових обов'язків і компетентностей фахівця через обґрунтування наявних практико- і суб'єктно-орієнтованих ідей, принципів, методик, технологій і засобів проектування та моделювання результатів освіти в категоріях «професійні компетенції», «професійна компетентність» і «фахова компетентність» (Ягупов, 2013а: 84).

Щоб позбутися суб'єктивізму в усіх аспектах поняття «компетентність», а також для формулювання основ його класифікації науковці виокремлюють такі характеристики компетентності спеціаліста: багатогранність видів компетентності; багатокомпонентність; багатовимірність; міждисциплінарність; різнофункціональність; суб'єктивність (Ягупов, 2012: 51).

У розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ у системі післядипломної освіти головною ідеєю компетентнісного підходу є ідея цілеспрямованого контекстного розвитку в дорослих (андрагогічний підхід) у діяльнісному аспекті в суб'єкта військово-професійної діяльності. Тоді ця ідея стає новою системною контекстною

якістю, що є ні чим іншим, як комплексом фахових здатностей, які забезпечують виконання усіх функцій в якості суб'єкта військово-професійної діяльності.

Тобто компетентнісний підхід тісно пов'язаний із ***суб'єктно-діяльнісним підходом***, у якого провідною ідеєю є знання та уявлення про діяльність, під час якої суб'єкт виконує різноманітні професійно-орієнтовані завдання (Ягупов, 2013 с: 74). Проблематику діяльності людини досліджували вітчизняні та закордонні вчені: І. Зязюн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін. Наприклад, О. Леонтьєв розробив концепцію розвитку психіки, де категорія «діяльність» посідає чільне місце і знаходиться біля витоків визначення суті активності людини. Визначальною характеристикою діяльності у нього є вмотивованість. Своєю чергою, С. Рубінштейн зазначав, що «усяка дія виходить із мотиву» (Рубинштейн, 1973: 187), а О. Леонтьєв стверджував, що «діяльності без мотиву не буває» (Леонтьев, 1977: 153). Таким чином, можна вважати, що діяльність людини пов'язана з її мотивами. Науковці крім того встановили, що поняття «діяльність» семантично знаходиться між навчанням і розвитком людини. Тобто аспекти професійного становлення особистості формуються відповідно до «діяльнісних форм».

Суб'єктно-діяльнісний підхід та суб'єктність як наукову проблему досліджувати вітчизняні науковці, зокрема Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, В. Осьодло, А. Татенко, В. Ягупов та ін. А втілення його вимог у розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ повинно відбуватися наскрізно через всі види їхньої діяльності, яким притаманна відповідна сукупність педагогічних завдань: планування навчально-виховного процесу; всі види забезпечення педагогічного процесу (методичне, дидактичне, матеріально-технічне); організацію і провадження навчальної й пізнавальної діяльності студентів (слухачів); визначення рівня професійного розвитку студентів (слухачів), як майбутніх фахівців-аналітиків та ін.

На думку В. Ягупова, використання в освітньому процесі суб'єктного підходу полягає в реалізації слухачами своїх суб'єктних проявів. Так, у фахівців-аналітиків це: розуміння важливості перманентного розвитку професійної та фахової компетентностей для становлення в якості суб'єкта військово-професійної діяльності; усвідомлення необхідності професійного та, найголовніше, фахового вдосконалення як фахівця-аналітика, розширення спектру й можливостей реалізації кар'єрних перспектив; розуміння важливості продовження післядипломної освіти за фахом для гарантування собі професійної мобільності, а також уникнення вікових криз і професійного вигоряння; здатність точно з'ясовувати власні фахові потреби й знаходити найкращі способи їх задоволення; свідома самооцінка і саморегуляція, оцінка власної діяльності як суб'єкта системи післядипломної освіти; осмислене рішення щодо заняття суб'єктної позиції в навчальному процесі; спроби зробити власний життєвий або професійний внесок у процес навчання; осмислене рішення щодо здобуття військово-професійної освіти вибору організаційної форми цієї діяльності тощо (Ягупов, 2013а: 2).

Таким чином, застосування суб'єктно-діяльнісного підходу разом із елементами інших методологічних підходів, в першу чергу андрагогічним, у даному випадку криється в прищеплюванні фахівцям ІАЗ фахової суб'єктності. Це певним чином співставляється як із діалектичним пізнанням військово-професійної сфери загалом, так і осмисленим визначенням своїх ролі і місця в цій сфері. Щоб реалізувати їхні вимоги, варто обґрунтувати необхідні педагогічні умови. Аналізу цих умов, зокрема, присвячені праці О. Андреєва, С. Батишева, В. Бєлікова, Б. Гершунського, І. Зязюна, А. Литвина, А. Найна, О. Пєхоти, І. Підласого, В. Радкевича та інших науковців. Аналіз їхніх наукових праць доводить, що поняття «педагогічна умова» досить часто зустрічається в сучасних дослідженнях, пов'язаних з педагогікою. Як показує аналіз наукового доробку вищезазначених науковців, це свідчить про їхню практичну значущість, спрямованість на удосконалення фахової підготовки студентів (слухачів). Спираючись на результати аналізу, можна стверджувати, що переважна більшість науковців зосереджуються на виділенні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації набору педагогічних умов для розв'язання певної наукової задачі. Науковці слушно наголошують, що «Педагогічні умови – один із компонентів педагогічної системи, який відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи та забезпечують її ефективне функціонування і розвиток» (Ипполитова, Стерхова, 2012: 8).

А. Литвин у поняття «педагогічні умови» вкладає комплекс ретельно спланованих спеціальних факторів впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу, а також особистісні властивості його учасників. Вони гарантують нерозривність навчання та виховання, що

є важливим в наявному інформаційно-освітньому середовищі сучасного навчального закладу та відповідає вимогам суспільства та запитам ринку праці. Все це сприяє всебічному гармонійному розвитку особистості та створює можливості для проявлення її задатків, урахування її потреб, формування в неї ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій, а також як загальнолюдських, так і професійно важливих якостей. (Литвин, 2014: 28).

Така позиція А. Литвина, який переконує, що організаційно-педагогічні умови чинять суттєвий вплив на весь навчальний процес, сприяють ефективному керівництву, допомагають організувати цей процес у відповідності до визначених завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, переліку правил, дотримання яких гарантує досягнення визначеної педагогічної мети, є цілком слушною. Він переконливо наголошує, що організація заходів і обставин, які гарантують спрямування розвитку педагогічного процесу у потрібному напрямку є основною функцією організаційно-педагогічних умов. До їх переліку А. Литвин відносить: якісне планування освітнього процесу; відбір і структурування змісту; дотримання чіткої послідовності вивчення дисциплін; проведення різнопланових практик, поєднання різних форм організації навчання, використання сучасних педагогічних технологій; залучення тих, хто вчиться, до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців (Литвин, 2014: 45).

Проаналізувавши наявні у сучасній науці підходи до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови», можна зробити висновок про те, що під цим терміном в контексті розвитку професійної компетентності офіцерів-аналітиків слід розуміти сукупність необхідних і достатніх системних організаційних і педагогічних обставин і чинників у системі післядипломної освіти, які гарантують найсприятливіше педагогічне середовище для розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ оперативно-тактичного рівня у системі післядипломної освіти.

Отже, професійна компетентність фахівців ІАЗ розвивається відповідно до положень системного, контекстного, компетентнісного, андрагогічного та суб'єктно-діяльнісного підходів. Відповідно, педагогічні умови її цілеспрямованого розвитку мають створювати педагогічну систему в Національному університеті оборони України та стимулювати всіх суб'єктів навчально-виховного процесу (насамперед офіцерів структур ІАЗ та фахівців, успішність діяльності яких залежить від рівня розвиненості у них інформаційно-аналітичної компетентності) до цілеспрямованого розвитку професійної компетентності слухачів у процесі здобуття ними оперативно-тактичного рівня освіти. Для цього мають бути обґрунтовані відповідні педагогічні умови.

Тобто необхідно з'ясувати, які **педагогічні умови** варто спеціально створювати та підтримувати для педагогічного забезпечення системного розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців ІАЗ, які будуть навчатимуться в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського.

Перша педагогічна умова. Перш за все в університеті необхідно організувати ***професійно орієнтоване навчальне середовище***, в якому, з одного боку, будуть присутніми сприятливі умови для розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів-аналітиків, а з іншого боку, власне фахово-орієнтоване навчальне середовище буде стимулювати слухачів розвивати свою професійну компетентність. Крім того, неодмінною умовою є забезпечення навчально-методичними матеріалами процесу опанування психолого-педагогічними, гуманітарними і військово-спеціальними дисциплінами, зі специфікою органу військового управління, де офіцер-аналітик буде проходити подальшу службу. Змістовне наповнення згаданих дисциплін повинно бути спрямованим на розвиток професійної компетентності фахівців ІАЗ. Процес опановування цими дисциплінами, як і навчально-методичне забезпечення, повинні мати:

1) чітку цільову настанову, не лише зрозумілу для слухачів, а й таку, що їх мотивує та орієнтує;

2) змістовну частину, яка не лише відповідає посадовим обов'язкам фахівців ІАЗ, а і враховує специфіку роду (виду) військ та імовірне подальше призначення на посаду. Також змістовна частина повинна відповідати рівню оперативно-тактичної ланки управління;

3) методичну частину, яка має базуватися на найбільш зручних методах, методиках, технологіях та засобах вивчення слухачами психолого-педагогічних, гуманітарних і військово-спеціальних дисциплін; серед них неодмінно повинні бути такі, які дають можливість слухачам зосередити основні зусилля безпосередньо на опанування ІАЗ, як фахом;

4) професійну спрямованість: наявність професійно орієнтованого навчального матеріалу, в якому використано узагальнений досвід проведення операції Об'єднаних сил (антитерористичної

операції) і який має перегукуватися з майбутньою професійною діяльністю випускників НУОУ оперативно-тактичного рівня;

5) наявність навчальних задач різної складності для самостійної роботи слухачів – від типових і шаблонних до нестандартних і комплексних, які зумовлять поступовий розвиваток їхньої професійної компетентності як офіцерів-аналітиків, так і офіцерів органів військового управління оперативно-тактичної ланки;

6) бібліографічну забезпеченість: наявність основної та додаткової літератури, у тому числі й закордонної, під час використання якої слухачам буде простіше опановувати програмний матеріал. Крім того, наявність великої кількості різноманітної профільної літератури дасть можливість вдосконалювати свої професійні здатності, розвивати професійну компетентність, розширяти свій професійний кругозір слухачам різних психотипів і характерів;

7) створення і підтримання сприятливих навчальних і побутових умов для самостійної роботи слухачів без відволікання на організацію задоволення власних соціально-побутових потреб.

Друга педагогічна умова спрямована на ***змістовне наповнення професійної підготовки слухачів***. По-перше, мають враховуватися мета, завдання, принципи та специфіка майбутньої професійної діяльності слухачів в органах військового управління оперативно-тактичного рівня, по-друге, потрібне створення когнітивної основи розвитку професійної компетентності офіцерів-аналітиків як майбутніх суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління. Тобто зміст навчальних матеріалів повинен стимулювати слухачів розвивати і вдосконалювати професійну компетентність.

Третя педагогічна умова – це ***проведення навчальних заходів зі слухачами за сучасними професійно орієнтованими методиками та дидактичними технологіями.*** Така педагогічна умова дозволить стимулювати розвиток професійної компетентності фахівців ІАЗ у потрібному напрямку та зі врахуванням військово-професійного досвіду та досвіду проведення операції Об'єднаних сил (антитерористичної операції), вікових особливостей слухачів, імовірних кар'єрних планів і можливостей офіцерів-аналітиків.

Четверта педагогічна умова – це мотивування фахівців ІАЗ до розвитку їхньої професійної компетентності та подальшого, післядипломного саморозвитку. Мотивуванням називають процес впливу на особистість для примусу її вдатися до діяльності, яка приведе її до досягнення поставленої їй мети. Пов'язані з дослідженням мотиваційних аспектів наукові праці Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Рубінштейна, П. Якобсона й інших вказують на те, що мотивація є основою активності людини. За визначенням науковців, мотивація – це система уявлень, переконань, почуттів, переживань, спричинених матеріальними, духовними, природними й культурними потребами людини. Водночас усвідомлення цих потреб і шляхів, якими вони задовольняються, утворює загальний механізм мотивування діяльності (Галкина, 2009: 52). Крім того, на думку О. Леонтьєва, співвідношення мотивів, потреб, інтересів і цілей утворює особистісний смисл будь-якої діяльності (Галкина, 2009: 58).

Ураховуючи настанови педагогічної теорії можна вважати, що з метою розвитку і подальшого саморозвитку професійної компетентності в офіцерів ІАЗ варто сформувати такі мотиви до діяльності: усвідомлення потреби в суспільно значущій службовій діяльності, яка спрямована на інформаційно-аналітичне забезпечення, основним призначенням якого є цілеспрямоване задоволення інформаційних потреб та підтримка логіко-аналітичної діяльності посадових осіб органів військового управління; потреба в удосконаленні власних фахових якостей і здатностей; потреба у вивченні кібернетики, психології, інших гуманітарних наук і військово-спеціальних дисциплін; потреба в саморозвитку як проактивного суб'єкта службової діяльності.

Зважаючи на те, що мотиваційна сфера взагалі, і для фахівців ІАЗ зокрема, є нестабільною, швидкоплинною, можна очікувати, що позитивні мотиви виникатимуть і в процесі службової діяльності, і в процесі самовдосконалення. Тобто реалізація четвертої педагогічної умови розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ означає задоволення цих потреб як офіцера-особистості, так і офіцера-фахівця, розвиток професійно важливих якостей, а також їхнього особистісного і професійного самоствердження у професійному середовищі. Таким чином, ми вказуємо, що четверта педагогічна потреба, хоч і остання за ліком, та не остання за важливістю, оскільки саме вона зумовлює формування у слухачів основи до подальшого розвитку і саморозвитку – мотивації.

Висновки. Процес розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ під час їх навчання на оперативно-тактичному рівні залежатиме від низки організаційно-педагогічних умов. Ці умови являють собою системну сукупність необхідних і

достатніх чинників і обставин розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ. З одного боку, ця системна сукупність забезпечує формування найбільш сприятливого середовища для ефективного функціонування педагогічної моделі розвитку професійної компетентності, а з іншого – цілеспрямований її розвиток. Підсумковим методологічним підгрунтям вивчення питань розвитку професійної компетентності фахівців ІАЗ є положення системного, контекстного, компетентнісного, андрагогічного та суб'єктно-діяльнісного підходів, які, своєю чергою, перебувають у взаємному підпорядкуванні та тісній нерозривній взаємодії. Результативність цього процесу залежатиме, перш за все, від сприяння організаційно-педагогічних умови, які, своєю чергою, ґрунтуватимуться на поєднанні організаційних форм підготовки офіцерів-аналітиків на базі університету, на врахуванні початкового рівня сформованості професійної компетентності та застосуванні саме компетентнісної моделі її розвитку, на врахуванні під час формування навчального змісту потреб і запитів на професійне зростання майбутніх фахівців ІАЗ.

Подальші перспективи в цьому напрямі: розроблення методики розвитку фахової компетентності майбутніх фахівців ІАЗ на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к 4-му заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва : ИЦПКПС, 2004. 84 с.
2. Вітченко А., Осьодло В. Педагогіка вищої військової школи : підручник. Київ : НУОУ ім. Іван Черняховського, 2017. 504 с.
3. Галкина О. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2009. 187 с.
4. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education.* 2012. № 1. С. 8–14.
5. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
6. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
7. Михнюк М. Наукові підходи до розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvipto_2015_9_5 (дата звернення: 11.05.2020).
8. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 412 с.
9. Рубинштейн С. Проблемы общей психологи. Москва : Педагогика, 1973. 423 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука та ін. Київ : Абрис, 2002. 750 с.
11. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ильичева и др. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
12. Ягупов В. Методологические требования компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Вища освіта України : теоретичний і науково- методичний часопис.* 2013. № 1. Додаток 1 : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. С. 82–85.
13. Ягупов В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання :* збірник наукових праць. 2012. Вип. 2. С. 45–59.
14. Ягупов В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»* / гол. ред. В.Райко. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2013. № 4(69). С. 291–301.
15. Ягупов В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования.* 2013. № 1. С. 74-83.

REFERENCES

1. Verbitskii A. Kompetentnostnyi podkhod i teoria kontekstnoho obuchenia [Competency Approach and Theory of Contextual Learning] : materialy k 4-mu zasedaniiu metodolohicheskoho seminara 16 noiabria 2004 h. Moskva : YTsPKPS, 2004. 84 s. [in Russian].
2. Vitchenko A., Osiodlo V. Pedahohika vyshchoi viiskovoi shkoly [Pedagogy of higher military school] : pidruchnyk. Kyiv : NUOU im. Ivan Cherniakhovskoho, 2017. 504 s. [in Ukrainian].
3. Halkina O. Rol i mesto poniatia «orhanizatsionno-pedahohicheskie uslovia» v terminolohicheskom apparate pedahohicheskoi nauki [The role and place of the concept of "organizational and pedagogical conditions" in the terminological apparatus of pedagogical science]. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Samara, 2009. 187 s. [in Russian].
4. Ippolitova N., Sterkhova N. Analiz poniatia «pedahohicheskie uslovia»: sushchnost′, klassifikatsia [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification]. 2012. № 1. S. 8-14. [in Ukrainian].

5. Leontiev A. Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activities. Consciousness. Personality.] Moskva : Politizdat, 1977. 304 s. [in Russian].

6. Lytvyn A. Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» : na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia [Methodological principles of the concept of "pedagogical conditions": to help applicants for a degree]. Lviv : SPOLOM, 2014. 76 s. [in Ukrainian].

7. Mykhniuk M. Naukovi pidkhody do rozvytku profesiinoi kultury vykladachiv spetsialnykh dystsyplin budivelnoho profiliu [Scientific approaches to the development of professional culture of teachers of special disciplines of construction profile]. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvipto_2015_9_5 (data zvernenn-a: 11.05.2020). [in Ukrainian].

8. Dubaseniuk O. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid : monohrafia [Professional pedagogical education: competence approach: monograph] Zhytomyr : vyd-vo ZHDU im. Ivana Franka, 2011. 412 s. [in Ukrainian].

9. Rubinshtein S. Problemy obshchei psikholohii [Problems of general psychology]. Moskva : Pedahohika, 1973. 423 s. [in Russian].

10. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary] / za red. V. Shynkaruka ta in. Kyiv : Abrys, 2002. 750 s. [in Ukrainian].

11. Filosofskii entsyklopedicheskii slovar [Philosophical encyclopedic dictionary] / pod red. L. Ilicheva y dr. Moskva : Sov. entsykl., 1983. 840 s. [in Russian].

12. Yahupov V. Metodolohicheskie trebovania kompetentnostnoho podkhoda v professionalnom obrazovanii. Vyshcha osvita Ukrainy : teoretychnyi i naukovo- metodychnyi chasopys [Methodological requirements of the competence approach in vocational education. Higher education in Ukraine: theoretical and scientific-methodical journal]. 2013. № 1. Dodatok 1 : Pedahohika vyshchoi shkoly : metodolohia, teoria, tekhnolohii. S. 82-85. [in Russian].

13. Yahupov V. Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, shcho formuiutsia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Leading methodological characteristics of the main types of competence of future professionals, formed in the system of vocational education]. Modernizatsia profesiinoi osvity i navchannia : zbirnyk naukovykh prats. 2012. Vyp. 2. S. 45-59. [in Ukrainian].

14. Yahupov V. Upravlinska kultura i kompetentnist kerivnykiv yak systemna psykholoho-pedahohichna problema. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Management culture and competence of managers as a systemic psychological and pedagogical problem. Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]. Seria «Pedahohichni ta psykholohichni nauky» / hol. red. V.Rayko. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU, 2013. № 4 (69). S. 291-301. [in Ukrainian].

15. Yahupov V. Formirovanie i razvitie professionalnoi subektnosti ofitserov [Formation and development of professional subjectivity of officers]. Izvestia Rossiiskoi akademii obrazovania. 2013. № 1. S.74-83. [in Russian].

УДК 378.147.091.313:004
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209307

Вікторія БАЛЮК,
orcid.org/0000-0002-0805-8456
здобувачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(Полтава, Україна) baliuk.vika@gmail.com

РОЗРОБЛЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ МЕРЕЖЕВИХ ПРОЄКТІВ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

У статті аналізується зміст понять «проєкт», «метод проєктів», виокремлено трактування поняття «метод мережевих проєктів» як сукупність способів роботи студентів і викладачів над різними видами проєктів, заснованих на пошуку інформації в Інтернеті та використанні всіх можливих Інтернет-ресурсів. З'ясовано, що, виконуючи такі проєкти, студенти не лише шукають, добирають та упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їхньою майбутньою професією економіста, який має успішно працювати в умовах цифровізації галузей економіки. Виявлено, що розроблення та реалізація мережевих проєктів як дидактична умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів передбачає дотримання низки вимог та етапність організації дослідницької діяльності студентів під час виконання мережевих проєктів. Запропоновано систему завдань з мережевих проєктів, що сприятимуть формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів. Реалізація визначених завдань відбувається в ході вивчення дисциплін «Інформаційні системи і технології в галузях економіки», «Електронна комерція», «Інформаційний бізнес». Розглянуто сукупність способів роботи студентів і викладачів над різними видами проєктів, що засновані на пошуку інформації в Інтернеті та використанні всіх можливих Інтернет-ресурсів. Визначено, що організація дослідницької діяльності студентів під час виконання мережевих проєктів проходить у шість етапів та має ряд вимог, а саме: наявність інтернет-зв'язку та методичного супроводу, визначення графіку робіт, орієнтація завдань на відповідність до освітніх програм, індивідуальний підхід до студентів. Оцінювання студентських мережевих проєктів базується на врахуванні таких критеріїв, як змістовність, результативність, креативність та когнітивність, ресурсозабезпеченість, якість оформлення матеріалів портфоліо мережевого проєкту, презентації портфоліо мережевого проєкту, комунікації під час роботи над проєктом та під час його захисту, лідерських якостей.

Ключові слова: *метод, метод проєктів, мережевий проєкт, інформаційно-комунікаційна компетентність, дидактична умова, студенти-економісти.*

Viktoriia BALIUK,
orcid.org/0000-0002-0805-8456
Educator of the Department of Pedagogical Skills and Management named after I. A. Ziazun
of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
(Poltava, Ukraine) baliuk.vika@gmail.com

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF NETWORK PROJECTS AS A DIDACTIC CONDITION FOR FORMATION OF STUDENT INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE

The article analyzes the content of the concepts «project», «project method», highlights the interpretation of the concept of «network project method» as a set of ways students and teachers work on different types of projects based on searching the Internet and using all possible Internet resources. It was found that in carrying out such projects, students not only search, select and organize information obtained from the Internet, but also direct their activities to the task set before them, related to their future profession of economist, who must work successfully in the digital environment. sectors of the economy. It is revealed that the development and implementation of network projects as a didactic condition for the formation of information and communication competence of students of economics involves compliance with a number of requirements and phased organization of research activities of students during the implementation of network projects. The system of tasks from network projects which will promote formation of information and communication competence of students-economists is offered. The implementation of certain tasks takes place during the study of disciplines «Information systems and technologies in the economy», «E-commerce», «Information business». The set of ways of work of students and teachers on different types of projects based on search of the information on the Internet and use of all possible Internet resources is considered. It is determined that the organization of students' research activities

during the implementation of network projects takes place in six stages and has a number of requirements, namely: the availability of Internet communication and methodological support, reference work schedule, focus on compliance with educational programs, individual approach to students. Evaluation of student network projects is based on such criteria as content, effectiveness, creativity and cognition, resource security, quality of design of the network project portfolio, presentation of the network project portfolio, communication while working on the project and its protection.

Key words: *method, project method, network project, information and communication competence, didactic condition, students of economics.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуків нових підходів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів, підготовки сучасних фахівців до ефективного виконання професійних обов'язків в умовах цифровізації суспільства та економіки. У цьому контексті модернізація змісту економічної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти посилюється в напрямі застосування проєктних та мережевих технологій, що робить майбутніх фахівців-економістів активними учасниками взаємодії в середовищі Всесвітньої павутини.

Аналіз досліджень. Незважаючи на те, що існуючі теоретичні та практичні підходи до проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів (Н. Баловсяк, Г. Ковальчук, К. Кірей, Т. Коваль, Р. Манн О. Птахіна, Т. Поясок та ін.) внесли свій вагомий внесок у професійну підготовку студентів, недостатньо було розглянуто питання методів формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів, основу яких становить поєднання проєктних та мережевих технологій.

Мета статті – схарактеризувати суть методу мережевих проєктів як дидактичної умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів.

Виклад основного матеріалу. У процесі формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів можливим є застосування будь-яких методів навчання, відомих у сучасній дидактиці. Не викликає сумніву той факт, що ефективними будуть і методи проєктів. Отже, залучення студентів-економістів до розроблення та реалізації мережевих проєктів можемо розглядати як важливу дидактичну умову формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів.

Дидактична система формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів має включати сучасні методи і засоби навчання, які носять практико-орієнтований характер та орієнтацію на використання всіх можливих доступних ресурсів. До таких методів науковці (А. Палівала, П. Махаг, Ю. Рампілєн та ін.) відносять метод проєктів.

Дослідник І. Чечель пропонує трактувати *метод проєктів* з позиції дидактичної доцільності та реальної практики як метод планування доцільної (тобто цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням певного освітнього завдання в реальній життєвій обстановці (Чечель, 1998: 5). О. Рибіна розглядає цей метод як педагогічну технологію, зорієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових (іноді шляхом самоосвіти) (Рыбина, 2004: 4).

За Л. Бодько, метод проєктів є методом навчання, спрямованим на здобуття учнями (студентами) знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно орієнтованого навчального пошуку (Бодько, 2013: 1).

У своїх дослідженнях Н. Кононец розглядає метод проєктів як метод ресурсно-орієнтованого навчання, який передбачає застосування різних способів діяльності студентів та викладачів, що спрямовані на самостійну роботу студентів (індивідуальну, парну, групову), яку вони здійснюють упродовж певного часу з використанням різноманітних інформаційних ресурсів і технологій, та відповідний результат – освітній продукт (Кононец, 2016: 3). Студенти індивідуально або в міні-групах за певний час, за умови використання певних ресурсів повинні виконати пізнавальну, пошукову, дослідницьку, технологічну роботу на вибрану тематику.

За П. Вороною, М. Гриньовою, Н. Сас, проєкт – це універсально велика кількість взаємопов'язаних робіт з обумовленою датою початку (старту) і відомими цілями (задачами), досягнення яких означає завершення проєкту. При цьому визначено бюджет, необхідні ресурси та якість результату (Гриньова, Сас, Ворона, 2010: 2).

Не зупиняючись на ґрунтовній класифікації проєктів, які схарактеризовано у працях науковців (Л. Бодько, П. Ворона, М. Гриньова, Н.Кононец, Н. Сас, І. Чечель та ін.) і які можна використовувати у процесі навчання, зокрема і для формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів, зупинімось у нашому дослідженні на мережевих проєктах як одному з різновидів.

У нашому дослідженні *метод мережевих проєктів* розглядаємо як сукупність способів роботи студентів і викладачів над різними видами проєктів, заснованих на пошуку інформації в Інтернеті та використанні всіх можливих Інтернет-ресурсів. Виконуючи такі проєкти, студенти не лише шукають, добирають та упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їхньою майбутньою професією економіста, який має успішно працювати в умовах цифровізації галузей економіки.

Метод мережевих проєктів у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів – не просто нетрадиційний підхід до процесу навчання. У ситуаціях освоєння професійної діяльності економіста він зводиться до осмислення мотивів і цілей цієї діяльності в умовах цифрової економіки, прийняття рішень, побудови програми дій, досягнення цілей, самооцінки результатів, за необхідності – їх корекції. Заняття практичною діяльністю у сфері розроблення та реалізації мережевих проєктів уможливлюють систематичне освоєння знань, оскільки формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів має вестися безперервно, впродовж усіх курсів навчання в закладі освіти.

Слід відзначити, що у практиці традиційної підготовки фахівців економічного профілю у закладах вищої освіти і раніше, і тепер використовуються елементи методу проєктів у вигляді курсового проєктування, звітів з навчальних та виробничих практик. Однак вони мають локальний характер у процесі навчання. Водночас варто зазначити, що багато закладів вищої освіти відмовляється від практики курсового проєктування. Таким чином, у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено проблеми використання методу мережевих проєктів у підготовці майбутніх економістів в аграрному коледжі.

У ході вивчення дисциплін «Інформаційні системи і технології в галузях економіки», «Електронна комерція», «Інформаційний бізнес» студентам може бути запропоновано мережевий проєкт на тему розроблення Інтернет-магазину.

Постановка завдання для студентів. Спроектувати та розробити структуру майбутнього вебсайту Інтернет-магазину за допомогою технології ментальних карт. Побудуйте макет Домашньої веб-сторінки для ілюстрації Вашого Інтернет-магазину. Для побудови веб-сайту використайте зручні Вам засоби (веб-редактор, Конструктор сайтів тощо). Макет веб-сторінки (орієнтовний зразок – таблиця 1):

На сайті розмістіть: інформацію про основний асортимент Інтернет-магазину; графічне зображення, що є логотипом Вашого Інтернет-магазину; посилання на інші веб-сторінки, на яких подайте детальну інформацію про товар з асортименту Вашого Інтернет-магазину; проілюструйте асортимент з використанням графічних зображень; інформацію про знижки та акції Вашого Інтернет-магазину на окремій сторінці.

Головною метою викладачів під час використання методу мережевих проєктів було створити таку модель навчання, яка залучить студентів до

Таблиця 1

Структура завдання (орієнтовний зразок)

Логотип (розробити самостійно в довільному графічному редакторі). Наприклад,	**Назва Інтернет-магазину** Интернет магазин Tehnozoo
Меню (вертикальне, горизонтальне)	Текст (тип, розмір, колір шрифту) *Оплата* Наличная Оплата наличными возможна только при покупке в Киеве или Киевской области, а также в наших представительствах в регионах Украины. Оплата производится исключительно в национальной валюте по курсу, определенному на момент заказа. В подтверждение оплаты мы выдаем Вам товарный чек.
Фотогалерея	

процесу вирішення складних проблем, задіявши весь наявний ресурс інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти, а також можливості сучасних Інтернет-сервісів. Цей процес обов'язково має завершитися в реальному матеріалі – продукті проєкту: сайті Інтернет-магазину.

Метод мережевих проєктів характеризується рядом особливостей: студенти в процесі самостійної навчальної діяльності взаємодіють із широким спектром інформаційних ресурсів; викладач виступає посередником, здійснюючи загальне керівництво проєктною діяльністю; використання засобів масової інформації під час роботи над проєктом; основа проєкту – питання, на які слід знайти відповіді; оперативне здійснення пошуку інформації; акцент на процес; якісно-кількісне оцінювання результатів (Кононец, 2016: 3).

Наголосимо, що мережеві проєкти можуть будуватися на різному навчальному матеріалі різного ступеня складності, але всім проєктам властиві загальні суттєві ознаки: 1) оригінальність результату (проєкти базуються на запитаннях, відповіді на які не можуть бути отримані заучуванням та репродуктивним відтворюванням навчального матеріалу, результат – оригінальний продукт, для розроблення якого використовуються різні засоби, сервіси, цифрові технології); 2) проєкти передбачають активну позицію студента – позицію фахівця, який досліджує, вирішує проблеми, приймає рішення, вивчає, документує та презентує результати своєї діяльності у Всесвітній мережі.

Викладачі під час реалізації мережевих проєктів, використовуючи дослідницькі стратегії ресурсно-орієнтованого навчання, стимулюють самостійність своїх студентів, надихають на постановку запитань, різновекторний пошук, сучасні Інтернет-сервіси, планування, проведення експериментів, спостережень та осмислення результатів, отриманих у ході виконання поставленого завдання.

Інший варіант розроблення та реалізації мережевих проєктів передбачає інформаційно-аналітичний пошук інформації, результати якого презентуються як інтернет-маркетингове дослідження (відеоролик, презентація).

Постановка завдання для студентів. Послідовно зайдіть на сайти українських Інтернет-крамниць (http://korobok.net.ua/, http://www.5ok.com.ua/poltava.html, https://leboutique.com/, https://www.moyo.ua/, https://www.foxtrot.com.ua/uk та ін.) і дайте відповіді на такі запитання: Які групи товарів (послуг) можна отримати в цих крамницях? Чи використовуються в цих крамницях засоби інтернет-маркетингу та інтернет-реклами? Чи існує в цих Інтернет-крамницях система знижок на товари? Які системи доставки пропонуються покупцям? Які регіони охоплює система доставки товарів цих Інтернет-крамниць? Які партнерські програми діють у крамницях? Чи зручний для користувача інтерфейс мають ці сайти? Зробіть їх порівняльний аналіз. Результати аналізу оформіть у вигляді відеоматеріалів.

Інший варіант розроблення та реалізації мережевих проєктів передбачає розроблення рекламних матеріалів для Інтернет-магазину. Результат – колекція рекламних матеріалів (фото, відео, презентації, буклети, анімації тощо).

Постановка завдання для студентів. Розробити рекламні матеріали для розміщення на Вашому сайті, які продемонструють покупцям новий товар Вашого Інтернет-магазину, відомими та зручними для Вас прикладними програмами: у вигляді *тексту, графіку, слайд-шоу.* Підготовлені матеріали заархівувати в архівний файл «НОВИНКА».

Загалом, організація дослідницької діяльності студентів під час виконання мережевих проєктів проходить поетапно.

1-й етап – вивчення і систематизація теоретичних основ роботи з вибраними програмними продуктами, Інтернет-сервісами.

2-й етап – придбання навичок обробки економічної інформації у Всесвітній павутині.

3-й етап – рішення наскрізних економічних задач, які ставляться у межах роботи над темою мережевого проєкту.

4-й етап – створення інформаційного продукту (сайту, блогу, влогу тощо).

5-й етап – на основі проведеної пошукової роботи та роботи над інформаційним продуктом підготувати матеріали для захисту проєкту.

6-й етап – захист проєкту (може бути як традиційним способом в аудиторії під час конференції, так і дистанційно, наприклад, у вигляді відеоконференції).

Окреслимо вимоги до розроблення та реалізації мережевих проєктів як дидактичної умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів:

1. Наявність інтернет-зв'язку у закладах вищої освіти (вдома у студента, якщо проєкт довгостроковий).

2. Наявність розроблених методичних вказівок, які допоможуть студентові з'ясувати суть проєкту.

4. Визначення засобів комунікації під час роботи над мережевим проєктом (якщо проєкт груповий, довгостроковий).

5. Укладення графіка здачі проєкту.

6. Врахування завдань освітніх програм, за якими здійснюється підготовка майбутніх фахівців економічного профілю.

7. Реалізація тьюторської функції викладача у процесі реалізації проєкту (індивідуальний супровід студента полягає в наданні йому допомоги в досягненні найкращого освітнього результату; відстеженні ходу навчання та забезпеченні зворотного зв'язку; проведенні індивідуальних та групових консультацій (тьюторіалів); консультуванні та підтримці індивідуального освітнього процесу).

Основними критеріями оцінювання студентських мережевих проєктів є: *змістовність* (розуміння теми), *результативність* (результат роботи, досягнення мети), *креативність* (творчий підхід), *когнітивність* (які нові знання отримали студенти для майбутньої професійної діяльності).

Крім основних критеріїв оцінювання, доцільно враховувати й такі як: ресурсозабезпеченість (ресурси, використані під час виконання проєкту), якість оформлення матеріалів портфоліо мережевого проєкту, презентація проєкту, комунікації під час роботи над проєктом та під час захисту, лідерські якості тощо. Тому, враховуючи сукупність усіх визначених критеріїв, за проєкт студент отримує декілька оцінок.

Висновки. Таким чином, розроблення та реалізація мережевих проєктів як дидактична умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів передбачає дотримання низки вимог та етапність організації дослідницької діяльності студентів під час виконання мережевих проєктів. Цей метод базується на сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих за самою своєю сутністю підходів; сприяє творчому розвитку студентів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему; передбачає обов'язкову презентацію результатів (портфоліо проєкту). Під час формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів його можна вважати одним із перспективних методів, тому що він створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх аналітичних здібностей. Працюючи над проєктом, студенти економічних спеціальностей отримують навички пошукової, аналітичної та самостійної роботи, а також практичний досвід роботи з програмними продуктами й Інтернет-сервісами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1–4.

2. Гриньова М. В., Сас Н. М., Ворона П. В. Процеси управління проектами : навч.-метод. посіб. Полтава, 2010. Ч. І. 51 с.

3. Кононец Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів : дис. ... доктора пед. наук. Полтава, 2016. 473 с.

4. Рыбина О. Проектная деятельность. *Лучшие страницы педагогической прессы.* 2005. № 1. С. 46–49.

5. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. *Директор школы*. 1998. № 3. С. 11–16.

6. Paul Maharg, Abdul Paliwala. Negotiating the Learning Process with Electronic Resources, in Effective Learning and Teaching in Law 81, 84 ; eds. R. Burridge et al. 2002.

7. Rampillon U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Munchen : Max Hueber Verlag, 1985. 139 S.

REFERENCES

1. Bodko L. Metod proektiv yak zasib realizatsii osobystisno-oriientovanoho navchannia. [The method of projects as a means of implementing personality-oriented learning]. *Pochatkova shkola*. №10, 2013. S. 1-4 [in Ukrainian].

2. Hrynova M. V., Sas N. M., Vorona P. V. Protsesy upravlinnia proektamy : navch.-metod. posib. [Project management processes: a textbook]. Ch. I. Poltava, 2010. 51 s. [in Ukrainian].

3. Kononets N. V. Dydaktychni osnovy resursno-oriientovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsyklu studentiv ahrarnykh koledzhiv. (Dys. doktora ped. nauk). [Didactic bases of resource-based learning of computer cycle disciplines of students of agrarian colleges. (Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences)]. Poltava, 2016. 473 s [in Ukrainian].

4. Rybina O. Proektnaya deyatelnost. *Luchshie stranicy pedagogicheskoj pressy*. [Project activities]. № 1, 2005. S. 46-49 [in Russian].

5. Chechel I. Metod proektov ili popytka izbavit uchitelya ot obyazannostej vseznayushego orakula. [Project method or attempt to rid the teacher of the duties of the all-knowing oracle]. *Direktor shkoly*. 1998. № 3. S. 11-16 [in Russian].

6. Paul Maharg & Abdul Paliwala, Negotiating the Learning Process with Electronic Resources, in Effective Learning and Teaching in Law 81, 84 (R. Burridge et al. eds., 2002) [in English].

7. Rampillon, U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. [Learning techniques in foreign language teaching]. Munchen: Max Hueber Verlag, 1985. 139 S. [in German].

УДК 378.016:811.112.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209308

Ірина БАРТОШ,
orcid.org/0000-0003-1015-4743
аспірант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Чернівці, Україна) irinabartosh1321@gmail.com

ВІДБІР НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ УМІНЬ УСНОГО МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

У статті окреслено одиниці та критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх соціальних працівників умінь усного мовлення німецькою мовою. Під навчальним матеріалом розуміють спеціально відібраний і методично організований матеріал, зорієнтований на презентацію і засвоєння в процесі навчання; включає тексти, що звучать та є письмовими. Одиницею відбору навчальних матеріалів визначено німецькомовний текст різної форми подачі: це аудіо- та відеофонограми, а також письмові тексти, що містять приклади діалогічного та монологічного мовлення. Такий метод відбору зумовлюється розширенням діапазону відбору навчального матеріалу, оскільки аудіо-, відеофонограми та письмові тексти містять приклади мовленнєвих конструкцій усного мовлення, необхідних у роботі соціального працівника. Також дані навчальні матеріали є лексично наповненими, сприятимуть ознайомленню студентів із різними видами проблемних ситуацій та підвищуватимуть мотивацію до навчання. Під поняттям «критерії відбору» розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання/невикористання його як навчального матеріалу. Було проаналізовано сучасні роботи з питання визначення критеріїв відбору навчального матеріалу. Визначення критеріїв відбору навчальних матеріалів для формування в майбутніх соціальних працівників умінь усного мовлення здійснювалось з урахуванням таких факторів, як професійні обов'язки соціальних працівників, суб'єкт та мета навчання, вимоги програм та результати дослідження вчених. З урахуванням зазначених факторів ми визначили такі якісні критерії: 1) автентичності, 2) тематичності, 3) новизни та актуальності, 4) мотиваційності, 5) ситуативності, 6) авторитетності джерела, 7) професійної спрямованості, 8) домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом, 9) лексичної насиченості. У межах окреслених критеріїв відбору були визначені такі кількісні критерії, як тривалість звучання та темп мовлення.

Ключові слова: *навчальний матеріал, одиниці відбору, усне мовлення, критерії відбору навчальних матеріалів.*

Iryna BARTOSH,
orcid.org/0000-0003-1015-4743
Graduate Student of the English Philology and Methodology Department
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Chernivtsi, Ukraine) irinabartosh1321@gmail.com

SELECTION OF LEARNING MATERIAL FOR THE FORMATION OF GERMAN ORAL SPEECH FOR THE FUTURE SOCIAL WORKERS

The article outlines the units and criteria for selecting learning material for the formation of German oral speech for the future social workers. Under the learning material is understood specially selected and methodically organized material focused on the presentation and learning in the learning process; includes texts that sound and are written. The unit of selection of learning materials is the German text of various forms of presentation: audio and video phonograms, as well as written texts containing examples of dialogical and monologue speech. This method of selection is due to the expansion of the range of selection of learning material, as audio, video and phonograms and written texts contain examples of speech structures of oral speech required in the work of a social worker. Also, these learning materials are lexically filled and will help to acquaint students with different types of problem situations and increase motivation to learn. Under the concept of selection criteria we understand the main features by which qualitatively and quantitatively evaluated textual material in order to use / not use it as educational material. Modern works on the definition of criteria for selection of educational material were analyzed. The criteria for selecting learning materials for oral instruction were determined by considering such factors as the professional responsibilities of social workers, the subject and purpose of training, program requirements and the results of research by scientists. Considering these factors, we have identified the following qualitative criteria: authenticity, subjectivity, novelty and topicality, motivation, contextuality, authority of the source, professional orientation, the dominant role of the video series over the audio series and lexical saturation. Within the outlined selection criteria, the following quantitative criteria were defined, such as sound duration and speech rate.

Key words: *learning material, selection units, oral speech, criteria for selection of learning material.*

Постановка проблеми. Інтеграція нашої країни у світову спільноту відкриває можливості для розвитку держави та налагодження соціально-економічних, політичних та культурних відносин з країнами світу. Це зумовлює проведення різноманітних зустрічей, обмін досвідом, відкриває можливості для наших студентів навчатись у закордонних вузах, для того щоб запроваджувати певні ідеї світового розвитку в різні сфери життя нашої держави. Однією з таких сфер є соціальна робота. Важливим аспектом в навчанні майбутніх соціальних працівників усного мовлення німецькою мовою є відбір навчального матеріалу, оскільки на основі відібраного матеріалу створюється комплекс вправ, що є джерелом ефективного формування необхідних умінь та навичок у професійній діяльності: це вміння аналізувати велику кількість інформації, вміння аргументувати свою думку, переконувати, вміти виявляти проблеми, застосовувати на практиці свої знання, вміти взаємодіяти та спілкуватись.

Аналіз наукових досліджень показав, що проблема відбору навчального матеріалу є багатогранною та актуальною. Висвітленням проблеми відбору навчального матеріалу займалась низка науковців, серед яких І. П. Задорожна (організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю), В. В. Черниш (формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англомовної компетенції в говорінні), М. І. Бурак (формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно-орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікативної компетентності), О. В. Бабюк (навчання монологічного мовлення студентів сфери туризму), Н. Я. Скіба (формування іншомовної комунікативної та методичної компетентності майбутніх викладачів для економічних спеціальностей), І. В. Скріль (навчання англомовної лексичної компетентності в говорінні студентів готельно-ресторанної справи), І. О. Сімкова (навчання професійно-орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей), Л. В. Боднар (навчання монологу студентів технічних спеціальностей).

Проте проблема відбору навчального матеріалу для навчання усного мовлення майбутніх соціальних працівників донині залишається невирішеною.

Тому **метою статті** є визначення критеріїв відбору навчального матеріалу для навчання усного мовлення майбутніх працівників соціальної сфери німецькою мовою.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети ми визначили такі завдання: визначити одиницю відбору навчального матеріалу та проаналізувати критерії відбору навчального матеріалу.

Під навчальним матеріалом розуміють спеціально відібраний і методично організований матеріал, зорієнтований на презентацію і засвоєння в процесі навчання; включає тексти, що звучать та є письмовими (Синекоп, 2017: 167). Для того щоб визначити одиниці та критерії відбору навчального матеріалу, ми зважали на певні фактори, що впливають на відбір, такі як особливості професійних обов'язків соціальних працівників; суб'єкт та мета навчання; вимоги програм; результати дослідження вчених. У контексті нашого дослідження навчання усного мовлення включає навчання діалогічного та монологічного мовлення.

Тому, спираючись на все вищесказане, основною базовою одиницею відбору навчального матеріалу для навчання усного професійно-орієнтованого мовлення німецькою мовою майбутніх соціальних працівників визначаємо німецькомовний текст різної форми подачі, тобто аудіо- та відеофонограми, а також письмові тексти, що містять приклади діалогічного та монологічного мовлення. Відбір таких текстів зумовлюється розширенням діапазону відбору навчального матеріалу (Бурак, 2020: 84), тексти міститимуть приклади мовленнєвих конструкцій та технік, необхідних у роботі соціальному працівнику, а також є лексично наповнені, сприятимуть ознайомленню студентів із різними видами проблемних ситуацій та підвищуватимуть мотивацію до навчання.

Тепер обґрунтуємо критерії відбору навчального матеріалу.

Під поняттям «критерії відбору» розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання/невикористання його як навчальний матеріал (Бориско, 2000: 116). З метою визначення критеріїв відбору навчальних матеріалів для формування у майбутніх соціальних працівників умінь усного мовлення німецькою мовою ми звернулись до результатів сучасних досліджень із цієї проблематики. М. І. Бурак у своєму дослідженні визначає такі критерії відбору: автентичності, мотиваційної цінності, тематичності, новизни, варіативності, відповідності рівню англомовної комунікативної компетентності студентів, проблемності, авторитетності та доступності джерела, потенціалу для формування інформаційно-комунікативної компетентності. О. В. Бабюк окреслила такі критерії, як автентичність, тематичність, професійна інформативність і практична цінність, ситуативність, доступність та

посильність, соціокультурна цінність, взірцевість, достатня лексична насиченість, авторитетність джерела, домінування відеоряду над аудіорядом. У дослідженні С. В. Скіби знаходимо критерії відбору навчального матеріалу: автентичності, професійної спрямованості, тематичності, актуальності інформації, зразковості, методичної цінності. І. О. Сімкова окреслила такі критерії, як автентичність, професійна спрямованість, інформаційна насиченість.

Узагальнюючи досвід учених щодо проблеми визначення критеріїв відбору навчального матеріалу, ми виділили такі:

1. Автентичність
2. Тематичність
3. Новизна та актуальність
4. Мотиваційність
5. Ситуативність
6. Авторитетність джерела
7. Професійна спрямованість
8. Домінувальна роль відеоряду над аудіорядом
9. Лексична насиченість

Розглянемо детальніше окреслені вище критерії відбору навчального матеріалу для навчання німецькомовного усного говоріння майбутнім соціальним працівникам.

Проаналізовані нами критерії дозволили виявити, що домінантним у процесі добору навчального матеріалу професійно-орієнтованої спрямованості є критерій *автентичності*. Як зазначає І. І. Халеева, критерій автентичності забезпечує використання матеріалів, які носії мови продукують для носіїв мови, а не для навчальної ситуації (Халеева, 1989: 193). Такі матеріали відображають ситуації, так би мовити, «реального» життя і переслідують реальний намір спілкування (Civegna, 2005: 168).

На нашу думку, використання автентичних матеріалів у процесі навчання німецькомовного усного мовлення майбутніх соціальних працівників має велике значення. Автентичні матеріали містять приклади особливостей усного мовлення німецькомовного соціального працівника, які неможливо знайти в навчальних матеріалах. Автентичні тексти насичені професійно-орієнтованою лексикою та відображають певні лінгвістичні особливості мови німецькомовного соціального працівника. Відповідно, ми погоджуємось із думкою Голуб про те, що автентичний текст дозволяє майбутнім фахівцям розширити словниковий запас, збільшити запас вузькоспеціалізованої, професійної та наукової лексики, ознайомитись із типовими жанрово-стильовими ознаками, характерними для фахового дискурсу (Голуб, 2010: 289). Це є хорошою основою для тренування аудіювання та аудіо-візуальної компетенції, що, як наслідок, може стати основою для предметного обговорення почутого та побаченого у формі коментарів чи дискусії (Muckenhaupt, 2000: 13).

Автентичні матеріали повинні сприяти формуванню відповідних навичок та вмінь, презентувати мовну інформацію відповідного рівня, реалізувати принцип проблемності, створювати можливості для інтерактивного навчання (Дьячкова, 2014: 83).

Тому вважаємо, що використання автентичних матеріалів грає велику роль для професійного становлення майбутніх соціальних працівників, оскільки перегляд автентичних відеоматеріалів дає змогу студентам звертати увагу на особливості безпосередньо роботи німецькомовного соціального працівника, якими техніками він користується, на його міміку та жести.

Наступним ми визначаємо критерій *тематичності*. Даний критерій означає відбір матеріалів згідно з тематикою, визначеною навчальною програмою. Ми погоджуємося з думкою Голуб, що формування матеріалу варто робити таким чином, щоб з кожної теми було можливо виділити підтеми й утворювати певну низку взаємопов'язаних підтем із проблемними задачами (Голуб, 2010: 31).

Нами були проаналізовані як українські, так і німецькі навчальні програми з предмету «Соціальна робота».

Проаналізовані програми дозволили нам виділити такі тематичні блоки, в межах яких ми здійснюємо відбір навчальних матеріалів:

- Соціальна робота з дітьми та підлітками;
- Допомога залежним;
- Допомога сім'ям;
- Соціальна робота з людьми похилого віку;
- Допомога жінкам;
- Соціальна робота з біженцями;
- Допомога людям з фізичними вадами.

Тексти фахової тематики повинні відповідати останнім тенденціям спеціальності та відображати актуальну тематику. Тому наступним критерієм є *новизна та актуальність* навчальних матеріалів. Постійні зміни в суспільстві, його активний розвиток та насиченість світу різноманітними подіями зумовлює виникнення нових соціальних явищ та понять. Таким чином, відібраний матеріал повинен містити сучасну та актуальну інформацію щодо проблематики сфери соціальної роботи. Тому пошук навчальних матеріалів здійснювався на просторах різноманітних інтернет-джерел, які містять актуальну інформацію та проблематику соціальної сфери.

Логічним доповненням цього критерію вважаємо критерій *мотиваційності*. Ми погоджуємось

із думкою Н. І. Гупка-Макогін, що даний критерій передбачає здатність навчальних матеріалів мотивувати майбутніх соціальних працівників до виконання завдань через відповідність навчальних матеріалів навчальним потребам та інтересам студентів, наявність у них особистісно значущого змісту, професійну спрямованість (тобто вагомість для подальшої професійної діяльності), стимулювання навчальної та комунікативної активності завдяки моделюванню проблемних ситуацій професійно-орієнтованого усного спілкування в академічних умовах (Гупка-Макогін, 2016: 74).

Також важливість цього вбачаємо в стимулюванні студентів до пошуку вирішення проблемних ситуацій, самостійного навчання.

Як зазначає Гупка-Макогін, значну мотиваційну цінність мають відеофонограми завдяки таким екстралінгвістичним факторам, як музика, світлові рішення, зовнішність героїв чи учасників спілкування, кадри реальних подій (Гупка-Макогін, 2016: 74).

Критерій *ситуативності* передбачає підбір текстів із демонстрацією поведінки спеціалістів соціальної сфери в контексті різних ситуацій. Як зазначає Баб'юк, тексти, що відібрані за критерієм ситуативності, стимулюватимуть навчальну і мовленнєву активність студентів, створюючи можливості та ситуації для висловлення власних суджень чи презентації певної інформації (Баб'юк, 2019: 90).

Необхідною складовою частиною ситуації є присутність у ній новизни, необхідної для аналізу та пізнавальної потреби. Результатом залучення ситуації в процес навчання має стати засвоєння певних знань, навичок, умінь, способів діяльності, розвиток відповідних компетентностей у процесі пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій (Скріль, 2020: 108).

Ще одним критерієм відбору навчального матеріалу ми визначаємо *авторитетність джерела*. Підбірку автентичних джерел ми насамперед робимо з мережі Інтернет. Питанням соціальних проблем людства присвячено чимало відеоблогів, сайтів чи каналів на просторах Ютуб.

Проте для застосування таких матеріалів ми звертаємо увагу на відповідність представленої інформації сучасному стану соціальної роботи в Німеччині, а також на особливості мовного та мовленнєвого оформлення представлених висловлювань. Звісно, даний критерій варто застосовувати для відбору джерел й іншого характеру.

Наступним критерієм, необхідним для якісного добору навчальних матеріалів, визначаємо критерій *професійної спрямованості.* Велике значення для навчання німецькомовного усного мовлення майбутніх соціальних працівників є відбір саме професійно-орієнтованого матеріалу, оскільки, як наголошує С. Зонтова, такий матеріал містить стимули, що безпосередньо впливають на мотиваційну сферу студентів, викликаючи їхню зацікавленість і розумово-мовленнєву активність (Голуб, 2010: 77).

Фаховий інтерес, безпосередньо пов'язаний з усвідомленням необхідності, тобто потреби професійного зростання, призводить до раціональних дій студентів, що спрямовані на отримання відповідних професійно-орієнтованих знань, навичок і вмінь. Крім того, зміст текстів повинен відповідати програмам з фахових дисциплін (Синекоп, 2017: 168).

Ще одним важливим критерієм визначаємо критерій *домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом.* Переважаюче становище відеоряду сприятиме кращому розумінню змісту побаченого та почутого. До того ж відеосюжет містить візуальну інформацію про місце події, зовнішній вигляд і невербальну поведінку учасників спілкування; зоровий ряд допомагає краще запам'ятати мовні структури, розширити вокабуляр (Зайцева, 2013: 29).

Наступним критерієм відбору необхідного навчального матеріалу є *лексична насиченість*. Сфера соціальної роботи як наука знаходиться на перетині різноманітних наук, і її термінологічний апарат характеризується наявністю великої кількості термінів. Тому важливість застосування цього критерію зумовлюється необхідністю наявності в текстах фахових лексичних одиниць (як відомих, так і невідомих), які в процесі навчання усного мовлення будуть застосовуватися студентами під час формування усних висловлювань у формі діалогів та монологів. Погоджуючись із думкою О. В. Бабюк, вважаємо, що тексти не повинні бути перенасиченими новими лексичними одиницями, оскільки це спричинить труднощі в сприйнятті та розумінні тексту (Бабюк, 2019: 91).

Актуальним для нашого дослідження вважаємо також розглянути такі кількісні критерії, як *тривалість звучання* та *темп мовлення,* які відносяться до аудіо- та відеоматеріалів.

Критерій *тривалості звучання* залежить від методичної мети прослуховуваного тексту. Під час роботи безпосередньо на занятті оптимальним часом для прослуховування є 6–7 хвилин, оскільки цього часу досить для сприйняття прослуханої інформації (Щукина, 2009: 161).

Щодо *темпу мовлення*, як для прослуховування прикладів діалогічного, так і монологічного мовлення рекомендованим темпом мовлення є середній

темп, де для діалогічного мовлення обсяг тексту становитиме 250–300 слів (10–40 реплік) (Скріль, 2020: 113), а для монологічного мовлення – 140–150 слів за хвилину (Бабюк, 2019: 93).

Висновки. Таким чином, для навчання усного мовлення майбутніх соціальних працівників німецькою мовою нами були визначені одиниці відбору навчального матеріалу – аудіо- та відеофонограми, а також письмові тексти, що містять приклади діалогічного та монологічного мовлення. Зважаючи на особливості професійних обов'язків соціальних працівників, суб'єкт та мету навчання, вимоги програм та результати дослідження вчених, ми виділили такі критерії відбору навчального матеріалу для навчання усного мовлення майбутнім соціальним працівникам німецькою мовою: якісні: автентичність, тематичність, новизна та актуальність, мотиваційність, ситуативність, авторитетність джерела, професійної спрямованості, домінувальної ролі відеоряду над аудіорядом, лексична насиченість, кількісні: тривалість звучання та темп мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2019. 276 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранного языка (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. … докт. пед. наук : 13.00.02. Киев, 2000. 508 с.
3. Бурак М. І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності : дис. … канд. пед.. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2019. 247 с.
4. Голуб І. І. Критерії відбору навчального матеріалу в професійно орієнтованому навчанні англійської мови. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*. 2010. № 15. С. 286–295.
5. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 368 с.
6. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи : дис. … канд. пед.. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2016. 286 с.
7. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2014. 317 с.
8. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. 2013. С. 26–34.
9. Синекоп О. С. Відбір навчальних матеріалів для диференційованого навчання професійно зорієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 164–172.
10. Скріль І. В. Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів : дис. … канд. пед.. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2020. 287 с.
11. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва : Высшая школа, 1989. 238 с.
12. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2009. 261 с.
13. Civegna K., Authentische Texte. In: Krechel, H.-L. (Hrsg.), Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2005. S. 168–172.
14. Muckenhaupt M. Fernsehnachrichten gestern und heute. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2000.

REFERENCES

1. Bab'iuk O.V. Formuvannia profesiino oriientovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu [Development of Professional English Competence in Spoken Production of Prospective Specialists in the Field of Tourism] Qualified scientific work for a Candidate Degree: 13.00.02. Ternopil, 2019. 276 s [in Ukrainian].
2. Borysko N. F. Teoretycheskye osnovy sozdanyia metodycheskykh kompleksov dlia yazykovoi mezhkulturnoi podhotovky uchytelei ynostrannoho yazyka (na materyale yntensyvnoho obuchenyia nemetskomu yazyku) [Theoretical bases of creation of methodical complexes for language intercultural preparation of teachers of a foreign language (on a material of intensive training in German):]: dys. … dokt. ped. nauk: 13.00.02. K., 2000. – 508 s [in Russian].
3. Burak M.I. Vzaiemopov'iazane formuvannia u maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy profesiino oriientovanoi kompetentnosti v hovorinni ta informatsiino – komunikatsiinoi kompetentnosti [Integrated building of professionally oriented speaking competence and information-communicative competence of prospective teacher trainees majoring in English]: Qualified scientific work for a Candidate Degree: 13.00.02. Ternopil, 2019. 247 s [in Ukrainian].
4. Holub I. I. Kryterii vidboru navchalnoho materialu v profesiino oriientovanomu navchanni anhliiskoi movy. [Criteria for selection of educational material in professionally oriented teaching of English] Scientific periodical Scientific Proceedings of the National University of "Ostroh Academy"."Philology and Pedagogig" Series, 2010, 15: 286-295 [in Ukrainian].

5. Holub I. Yu. Formuvannia u maibutnikh perekladachiv sotsiokulturnoi kompetentsii u protsesi vyvchennia nimetskoi movy pislia anhliiskoi [Formation of future translators' socio-cultural competence in the process of learning German after English] Qualified scientific work for a Candidate Degree 13.00.02 / Kyiv. nats. linhv. un-t. Kyiv, 2010. 368 s [in Ukrainian].

6. Hupka-Makohin N. I. Navchannia maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky profesiino oriientovanoho anhlomovnoho audiiuvannia u protsesi samostiinoi roboty [Training of future specialists in international economics in professionally oriented English listening in the process of independent work] : Qualified scientific work for a Candidate Degree: 13.00.02. Ternopil, 2016. 286s [in Ukrainian].

7. Diachkova Ya. O. Formuvannia profesiino spriamovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v hovorinni u maibutnikh pravoznavtsiv [Formation of professionally oriented English-speaking competence in future jurists] Qualified scientific work for a Candidate Degree 13.00.02 / Kyiv. nats. linhv. un-t. Kyiv, 2014. 317 s [in Ukrainian].

8. Zaitseva, I. V. Vidbir materialiv dlia navchannia maibutnikh filolohiv anhlomovnoi dyskusii na osnovi problemnykh sytuatsii [Selection of materials for training future philologists of English-language discussion based on problem situations]. Visnyk of the Kyiv National Linguistic University (KNLU). Series “Pedagogy and Psychology”, 2013. 26-34 [in Ukraininan].

9. Synekop O.S. Vidbir navchalnykh materialiv dlia dyferentsiiovanoho navchannia profesiino zoriientovanoho anhlomovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii. [Selection of educational materials for differentiated training of professionally oriented English-language communication of future information technology specialists] Naukovi zapysky Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogigal University. Seriia: pedahohika, 2017, 3: 164-172[in Ukraininan].

10. Skril I.V. Formuvannia profesiino oriientovanoi anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v hovorinni u maibutnikh fakhivtsiv hotelno – restorannoi spravy z vykorystanniam avtentychnykh videomaterialiv [Building Professionally-Oriented English Lexical Competence in Prospective Hotel and Catering Specialists’ Speaking with Use of Authentic Video Materials]: Qualified scientific work for a Candidate Degree 13.00.02. Ternopil, 2020. 287 s [in Ukraininan].

11. Khaleeva Y. Y. Osnovy teoryy obuchenyia ponymanyiu ynoiazychnoi rechy. [Fundamentals of the theory of teaching foreign language comprehension] Moscow Vysshaia shkola, 1989. 238 s [in Russian].

12. Shchukyna Y. V. Metodyka postroenyia mnohourovnevoi modely obuchenyia audyrovanyiu v systeme professyonalnoi podhotovky uchytelia ynostrannoho yazyka [Methods of constructing a multilevel model of teaching listening in the system of professional training of a foreign language teacher] : Qualified scientific work for a Candidate Degree 13.00.02. M., 2009. 261 s [in Ukraininan].

13. Civegna, K., 2005. Authentische Texte. In: Krechel, H.-L. (Hrsg.), Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 168–172 [in German].

14. Muckenhaupt, M., 2000. Fernsehnachrichten gestern und heute. Tübingen: Gunter Narr Verlag [in German].

УДК 373.3.015.31:17.022.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209309

Ірина БАТАРЕЙНА,
orcid.org/0000-0003-0456-9838
аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) irinabatpryanichnikova@gmail.com

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано поняття «мораль», «моральні знання», «моральні якості», «моральне виховання», «моральна поведінка», «виховне середовище», «виховна технологія». Висвітлюється проблема морального виховання сьогодення та шляхи вирішення. Значну роль у вихованні учнів початкових шкіл відіграє робота вчителя. У час реформування системи освіти вчитель повинен володіти методами і прийомами виховання дитини на різних етапах розвитку.

Метою освіти України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, виховання високих моральних якостей, підвищення освітнього рівня народу. Великого значення набуває моральне виховання учнів початкових шкіл України. У молодшому шкільному віці відбувається розвиток незалежності та самостійності від зовнішнього впливу. Моральне виховання виступає одним із пріоритетних напрямів розвитку нашої держави. В Україні система виховання відноситься до давніх педагогічних традицій нашого народу. Праці вчених Г. Ващенка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Духнович були присвячені проблемам морального виховання.

Нова українська школа має бути сучасним простором розвитку учнів. Розглядаються основні нормативні документи та державні освітні ініціативи, спрямовані на розвиток морального виховання. Окреслюється стан морального виховання із середини XX століття до теперішнього часу. В Україні виникла низка проблем, пов'язаних із духовним життям суспільства, а саме дефіцит милосердя та взаєморозуміння, відчуження людей один від одного, вияви байдужості й жорстокості. Особливо молодший шкільний вік потребує уваги як початковий етап соціалізації дитини. Моральна вихованість учня – це його прагнення, світорозуміння та світовідчування, що виявляються у ставленні до людей, до суспільства, до моральних цінностей, до виконання своїх обов'язків. Важливого значення набуває виявлення найбільш ефективних форм взаємодії школи, сім'ї та громадськості в цьому контексті та визначення умов, засобів, форм і методів, які є найбільш дієвими під час формування моральних знань, умінь і навичок.

Ключові слова: *мораль, моральні знання, моральні якості, моральне виховання, моральна поведінка, виховне середовище, виховна технологія.*

Iryna BATAREINA,
orcid.org/0000-0003-0456-9838
Graduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills
of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical Univesity
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) irinabatpryanichnikova@gmail.com

DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS OF UKRAINE

The article analyzes the concepts of "morality", "moral knowledge", "moral qualities", "moral education", "moral behavior", "educational environment", "educational technology". The problem of moral education of the present and ways of the decision are covered. In our opinion, the work of a teacher plays a significant role in the education of primary school students. During the reform of the education system, the teacher must have the methods and techniques of raising a child at different stages of development.

The purpose of education in Ukraine is the comprehensive development of man as a person and the highest value of society, education of high moral qualities, raising the educational level of the people. The moral education of primary school students in Ukraine is of great importance. In the early school years there is a development of independence and autonomy from external influences. Moral education is one of the priority areas of development of our state. In Ukraine, the system of education belongs to the ancient pedagogical traditions of our people. The works of scientists G. Vashchenko, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky, O. Dukhnovych were devoted to the problems of moral education.

The new Ukrainian school should be a modern space for student development. The main normative documents and state educational initiatives aimed at the development of moral education are considered. The state of moral education of the middle XX century to the present is outlined. Ukraine has a number of problems related to the spiritual life of society, namely the lack of mercy and mutual understanding, the alienation of people from each other, the expression

of indifference and cruelty. Especially the younger school age needs attention as the initial stage of socialization of the child. The moral upbringing of a student is his aspiration, worldview and worldview, which are manifested in relation to people, to society, to moral values, to the performance of their duties. It is important to identify the most effective forms of interaction between school, family and community in this context and identify conditions, tools, forms and methods that are most effective in the formation of moral knowledge, skills and abilities.

Key words: *morality, moral knowledge, moral qualities, moral education, moral behavior, educational environment, educational technology.*

Постановка проблеми. Зміни в житті країни, соціально-економічні реформи пред'являють нові вимоги до навчання і виховання підростаючого покоління. Розвиток сучасної освіти веде багатьох учених до дослідження історії розвитку освітнього процесу і дає можливість використовувати кращі надбання педагогічної думки в реформуванні. Виховання є цілеспрямованим і усвідомленим підняттям людини як особистості відповідно до специфіки цілей, соціальних груп та організацій, в яких воно здійснюється.

Аналіз досліджень. У сучасних умовах розвитку освіти в Україні проблему морального виховання порушено в низці нормативно-правових документів: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002), законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Концепції Нової української школи (2016) [2; 3; 5] та ін.

Вивченню окремих аспектів проблеми морального виховання присвячені наукові праці таких вчених: В. Бабич, І. Бех, В. Білоусової, А. Бойко, Н. Волкової, М. Красовицького, Т. Люріної, О. Матвієнко, О. Скрипченко, М. Фіцули, Л. Шульги, П. Щербань, І. Харламова, Л. Григорович, І. Підласого, Ю. Підборського, К. Пліварчук, А. Сембрат, Л. Москальової, М. Окси, О. Савченко, О. Сухомлинської. Відомий педагог Януш Корчак, виділяючи соціальну роль морального виховання дітей, сформулював важливе положення: «Реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей» (Матвієнко, 1999: 232) [10].

Мета статті – на основі узагальнення наукових джерел та практичного досвіду теоретично обґрунтувати процес морального виховання. Проаналізувати стан, особливості та можливості морального виховання на сучасному етапі в початкових школах України.

Виклад основного матеріалу. Виховання моралі в молодого покоління – одне із пріоритетних завдань української загальноосвітньої школи. Порівнюючи виховання із соціалізацією, можемо сказати, що виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом, а соціалізація – процес неперервний. Виховне середовище – це середовище безпосереднього й опосередкованого впливу, сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створює умови життєдіяльності особистості, передавання їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури. Впливає на формування її фізичних, психічних і соціально-адаптивних можливостей і повноту творчої самореалізації. Виховання – це усвідомлене і цілеспрямоване зрощування людини як особистості за специфікою цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється. Виховна система – умовно об'єднаний комплекс виховних цілей, людей, що реалізують їх у процесі цілеспрямованої діяльності, відносин між її учасниками, освоєного середовища й управлінської діяльності із забезпечення життєдіяльності цієї системи. Моральне виховання – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам і нормам моралі (Лозова, 1997: 338) [6].

Поняття «мораль» характеризує моральне виховання (від лат. maras – звичай) – систему ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми. Моральна свідомість – це свідомість, що керується певною системою моральних норм, оцінок і принципів у життєдайності, фіксує моральні відносини в суспільстві, що історично змінюються. Моральна свідомість поділяється на суспільну (моральні погляди й оцінки певних груп людей) й індивідуальну (моральні погляди й оцінки індивідів) [7]. Моральні якості – нові моральні риси поведінки людини. Виховна технологія – це науково обґрунтований засіб, який містить необхідні й достатні умови для розвитку та реалізації особистісного потенціалу виховання, свідомого залучення його до системи вироблених людством цінностей. Умови, які повинні бути для повноцінного морального розвитку особистості, трактуються як створення педагогом моделі організації виховного процесу з послідовною орієнтацією на певну систему цілей [11].

Значний внесок зроблений В. Сухомлинським у теорію розвиваючого навчання, проблему дидактики та формування творчої особистості.

Саме він сформулював нові підходи до організації навчання й виховання дітей, про що свідчить досвід роботи Павлиської школи. Зосереджував увагу на проблемі формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, питанні професійно-педагогічної підготовки молодого вчителя до роботи в школі, змісту сімейної педагогіки. Особливу увагу необхідно звернути на теорію двох джерел виховання В. Сухомлинського, де першим джерелом є заздалегідь продумана робота з дітьми, а другим – складні явища життя, взаємовідносини людей, їхні вчинки. Звідси випливає й інше важливе положення В. Сухомлинського: виховання – це не усунення недоліків, а зміцнення в дитині всього найкращого. Ідеал виховання за В. Сухомлинським: «Спостерігати, думати, розмірковувати, переживати радощі праці й пишатися створеним, творити красу і радість для людей і знаходити в цьому створенні щастя, захоплюватися красою природи, музики, мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця і радість, і горе інших людей, переживати їхні долі як глибоко особисту справу» [1].

Видатний педагог залишив добру спадщину, бо в ній простежується органічний, багатосторонній зв'язок виховання особистості з народним світобаченням щасливої перспективи для кожної людини, сім'ї, суспільства, а саме праці «Батьківська педагогіка», «Серце віддаю дітям», «Сто порад вчителеві», «Народження громадянина». Багато основних думок В. Сухомлинського знайшли відгук сьогодні, в сучасній освітньо-виховній практиці.

У 1984 р. було прийнято основні напрями шкільної реформи, які передбачали підвищення якості освіти й виховання. Згодом було здійснено перехід на навчання дітей 6-річного віку та на 11-річний термін шкільного навчання, змінювалась структура загальноосвітньої школи і наповнюваність класів: початкова – 1–4 класи – до 25 учнів; неповна середня – 5–9 класи – до 30 учнів; 10–11 класи – до 25 учнів. Проте через економічну кризу в країні ці реформи повністю не були здійснені. Виховні погляди В. Сухомлинського: педагогічна концепція високогуманна і демократична, поєднує класичну і народну педагогіку; в центрі виховної системи – любов і повага до дитини; виховання гуманності, людяності; визначив шляхи виховання гуманності: творення добра для людей, яке повинно перетворитися у звичку; дбайливе, чуйне ставлення до друзів наших менших; творити красу; головна мета виховання – всебічний розвиток особистості, якого можна досягти залученням її до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей; окреслив напрями виховання: розумове, моральне, естетичне, фізичне виховання та виховання у праці; серед шляхів і засобів формування всебічно розвиненої особистості виділяв: навчання, рідну природу, працю, слово, традиції, експериментування; вважав, що життя і діяльність школярів у школі і вдома повинні будуватися з урахуванням народних традицій трудового, родинно-сімейного, морально-етичного та духовного виховання; автор системи родинно-шкільного виховання, за якою батьки повинні стати активними помічниками вчителя; вважав професію вчителя близькою до науково-дослідної, адже педагог повинен вміти аналізувати факти, передбачати наслідки виховного впливу, любити дітей, відчувати радість від спілкування з ними, добре знати свій предмет, педагогіку, психологію, володіти методикою викладання навчального предмета.

Представником української освітньо-виховної системи був Г. Ващенко, який виділяв в основу виховного ідеалу: загальнолюдські, національні цінності, моральні закони творення добра і боротьби зі злом, побудову справедливого ладу. Виховний ідеал українця, на його думку, ґрунтується на двох головних принципах: виховання людини на засадах християнської моралі та на здобутках духовності українського народу. Був переконаний, що метою виховання у вільній Україні має бути благо і щастя Батьківщини (Елькін, 2009: 74) [1].

Навчально-виховний процес повинен бути правильно організований. Дитина не народжується злою або доброю, мужньою або полохливою. Вона і не являє чистої дошки або простого воску, з якого можна ліпити, кому що схочеться. Дитина народжується з певними передумовами для дальшого її психічного розвитку. Середовище психічного розвитку дитини не можна розглядати чисто зовнішньо як механічну сукупність зовнішніх обставин. Треба брати його у зв'язку з тим, як це середовище відбивається у свідомості дитини, які думки, почуття, прагнення, інтереси в ній збуджує. Треба розглядати його у зв'язку з дійовим ставленням самої дитини до цього середовища, до тих чи інших його умов, до навколишніх людей. Від того, як відбивається середовище в дитячій свідомості, залежить і вплив його на розвиток дитини. З виникненням нових моментів у свідомості дитини змінюється її ставлення до навколишнього, а тим самим і вплив навколишнього на її психіку. Конфлікти, що виникають через ті чи інші життєві обставини, і зв'язані з ними зна-

чні емоційні переживання ведуть до радикальної зміни ставлення підростаючої особистості до навколишніх людей. Дитина – не пасивний автоматичний продукт свого середовища. Формування дитячої особистості, її свідомості і самосвідомості здійснюється в процесі її стосунків з іншими людьми, воно має глибокий зв'язок з їхніми стосунками між собою, так і з самою дитиною. Основну форму впливу суспільного середовища на психічний розвиток дитини становить виховання. Воно є тією діяльністю, зміст якої скерований на піклування про підростаюче покоління, створення умов для його розвитку, передачу його потрібних знань, вироблення в нього певного світогляду і норм громадської поведінки.

Шляхи впливу виховання на психічний розвиток дитячої особистості дуже різноманітні. Якщо спробувати їх повніше усвідомити, то можна накреслити такі найголовніші сторони в цьому складному процесі. Через виховання старше покоління створює певні умови для життя і діяльності дітей, стимулює їхню діяльність у певних напрямах, безпосередньо або посередньо організовує її. Це стосується ігор, розваг дітей, тим більше їхньої навчальної діяльності, участі в трудовому, суспільно-політичному житті дорослих. У процесі виховання формується новий зміст психічного життя учня, причому такий зміст, який іншим шляхом не може виникнути. Учні не самі пізнають навколишній світ, а за допомогою дорослих. Вона має справу не тільки з предметами, явищами цього світу, а й з готовими результатами історичного розвитку людського пізнання [8]. В умовах такого виховання розвиток дитини в значній мірі визначається свідомими цілями, які ставить перед собою старше покоління, готуючи собі заміну. У процесі виховання збагачується психічне життя дитини, виникають нові уявлення, поняття, нові потреби, інтереси, емоції, знання, що ведуть до нових видів її діяльності. Загальні виховні цілі й завдання конкретизуються, розчленовуються на окремі частини і, усвідомлюючись дитиною, стають її цілями, її прагненнями. Розвиток самого життя і діяльності дитини в його конкретних виховних, суспільних умовах породжує нові форми її свідомості [9]. Отже, дитину не можна розвинути зовні. Вона може розвиватися тільки в процесі її власного життя і діяльності, що визначено її вихованням. Виховання не просто використовує для своїх цілей розвиток дитини. Цей розвиток створюється в процесі виховання. У процесі виховання формується й індивідуальна своєрідність дитячої особистості, що розвивається. Зміст і форми виховання нового покоління визначаються рівнем розвитку суспільства, наявними в ньому суспільними відносинами людей. Від розвитку суспільства залежить те, що воно може передати своєму новому поколінню, які умови воно може створити для його розвитку (Любар, 2005: 494) [4].

Дитячий організм не сприймає більше, ніж відведено природою для його віку. Реформа передбачає суттєву зміну структури середньої школи, щоб максимально врахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини кожної вікової групи. Новий базовий Закон «Про освіту» передбачає три рівні повної загальної середньої освіти: початкова освіта (тривалість – чотири роки); базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалість – п'ять років); профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалість – три роки). Загальна тривалість повної загальної середньої освіти збільшиться до 12-ти років. Навчання починатиметься, як правило, із шести років. Кількість учнів у класі (наповнюваність класу) державного, комунального закладу освіти не може становити менше 5-ти учнів та більше 24-х учнів, які здобувають початкову освіту; 30-ти учнів, які здобувають базову чи профільну середню освіту. В оновлений освітній простір для дітей нового покоління виховання повинно проходити з урахуванням всіх рекомендацій. Форма виховної роботи мало змінилася, але вплив батьків інколи ігнорували. Виховує все: особистість вчителя, атмосфера закладу освіти, однокласники. Завдання школи – підказувати, вчити аналізувати, створювати психологічно комфортну атмосферу. На школу покладається відповідальність знайти адекватні способи організації виховної роботи. Адже виховний процес, за Концепцією Нової української школи, буде невід'ємною складовою частиною всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Нова школа буде плекати українську ідентичність. Нова українська школа буде виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства [5]. У закладах буде створюватися атмосфера довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки в разі виникнення труднощів у навчанні та повсякденному житті. Ключовим виховним елементом

стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину. У Новій українській школі будуть виявляти індивідуальні нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації. У цій справі Нова школа буде тісно співпрацювати з позашкільними закладами освіти. Допомагати формувати оптимальну траєкторію розвитку кожної дитини будуть висококваліфіковані психологи та соціальні педагоги. Буде запроваджено програми із запобігання дискримінації, насильства та знущання у школі. Головними причинами соціально-неадекватної поведінки дітей є педагогічні проблеми в закладах освіти та несприятлива сімейна соціалізація. Учням важливо не тільки знати норми поведінки в колективі, суспільстві, а й самостійно виробляти ставлення до них. Будь-яка дія повинна бути обґрунтованою та зрозумілою.

Висновки. Результати проведеного теоретичного аналізу дають змогу дійти таких висновків: нині в Україні потрібно приділити велику увагу ситуації, в якій знаходиться сучасна українська освіта, а саме виховання; освіта та виховання повинні разом працювати на майбутнє. Сьогодні ми маємо справу зі складним шляхом зміни парадигми виховання. У демократичному суспільстві наступає відповідальність батьків, педагогів та самої дитини за власне життя.

Таким чином, розв'язання проблеми морального виховання учнів молодших класів відбувається у взаємозв'язку педагогічного і психологічного знання, визначенні вікових психофізіологічних особливостей дитини, з'ясуванні понятійно-категоріального апарату проблеми морального виховання, в алгоритмі розвитку історії педагогіки та сучасної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Елькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А.Історія педагогіки : навчально-методичний посібник до самостійного вивчення дисципліни. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. 204 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Ст. 1-7. URL: http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19 (дата звернення: 05.01.2019).
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13. 05. 1999 р. № 651-XIV. Ст. 1-2. URL: http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14 (дата звернення: 05.01.2019).
4. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / уклад. : О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. 767 с.
5. Концепція «Нова українська школа» Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 05.01.2019).
6. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник для студентів. Харків, 1997. 338 с.
7. Мельничук С. Г. Педагогіка (Теорія виховання) : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 288 с.
8. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ, 2003. 335 с.
9. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник / Т. Ф. Бєльчева та ін. Харків : друкарня «Print House», 2019. 217 с.
10. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. Київ : Стилос, 1999. 232 с.
11. Панасюк О. Технологія морального виховання майбутніх вчителів : монографія. Луцьк : Твердиня, 2010. 178 с.

REFERENCES

1. Elkin M.V. Istoriya pedagogiki: navchalno-metodychny posibnyk dlya samostiynogo vyvchnnya dyscypliny [History of pedagogy: a textbook for independent study of the discipline]. Melitopol, Vydavnychy budynok MMD, 2009. 204 p. [in Ukrainian].
2. The Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017 No. 2145- VIII Art. 1-7. URL: http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19 [in Ukrainian].
3. The Law of Ukraine "On General Secondary Education" dated 13.05.999. No. 651-X I of the Art. 1-2. URL: http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14 [in Ukrainian].
4. Lyubar O.O. Istoriya ukrainckoy shkoly i pedagogiki: xrestomatiya [History of Ukrainian school and pedagogy: textbook] V.G Kremen (Ed.) Kyiv, Znannya, 2005. 767 p. [in Ukrainian].
5. Concept "New Ukrainian School" Approved by decision count. Ministry of Education and Science of Ukraine dated 27.10.2016. URL: https: //mon.gov.ua/en/tag/nova-ukrainska-shkola [in Ukrainian].
6. Lozova V.I., Trocko G.V. Teoretychni osnovy vyxovannya I navchannys: navchalny posibnyk dlya studentiv [Theoretical foundations of education and training: textbook. guide for students] Kharkiv, 1997. 338 p. [in Ukrainian].
7. Melnichuk G.S. Pedagogika (teoriya vyhovannya): navchalny posibnyk [Pedagogy (Theory of education): textbook] Kyiv, Vydavnychy dim «Slovo», 2012. 288 p. [in Ukrainian].
8. Medvid L.A. Istoriya nacionalnoyi osvity i pedagogichnoyi dumky v Ukraini [History of national education and pedagogical thought in Ukraine] Kyiv, 2003. 335 p. [in Ukrainian].
9. Osnovy naukovo-pedagogichnyx doslidgen: navchalny posibnyk [Fundamentals of scientific and pedagogical research: a textbook] / T.F. Belcheva, M.V. Elkin, M.M. Golovkova, A.A. Korobchenko. - Kharkiv: Print House, 2019. - 217 p. [in Ukrainian].
10. Matviyenko O.V. Osnovy moralnogo vyhovannya osobystosti molodshogo shkolyara [Fundamentals of moral education of the personality of the junior schoolboy] - Kyiv: Stylos, 1999. 232 p. [in Ukrainian].
11. Panasyuk O. Tehnologiya moralnogo vyhovannya maybutnih vchyteliv [Technology of moral education of future teachers] Monography. Luck, Tverdynya, 2010. 178 p. [in Ukrainian].

УДК 37.035.6
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209310

Ірина БАТРУН,
orcid.org/0000-0003-0497-4868
кандидат педагогічних наук,
учитель російської мови та літератури
Харківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 101
(Пісочин, Харківська область, Україна) batrun.irina.1987@gmail.com

ЦІЛІСНІСТЬ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧА ОЗНАКА ДИДАКТИЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті автором розглянуто дидактичну концепцію В. О. Сухомлинського як цілісне педагогічне явище, як систему, що забезпечує гармонійний розвиток особистості в єдності інтелектуального, творчого і морального розвитку. Обґрунтовано актуальність звернення до педагогічної спадщини видатного українського педагога у зв'язку з необхідністю формування національної системи освіти. Доведено, що звернення до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, яка розкриває взаємозв'язок етичних і освітніх складників освітнього процесу, осмислюючи роль особистості в процесі навчання як «творця власних знань», пропонує будувати систему освіти як духовно-моральний орієнтир для розвитку не тільки національної школи, а й усього суспільства, є перспективним напрямом для розвитку національної системи освіти. На початку ХХІ століття освітяни переважної більшості країн світу, зокрема України, шукають шляхи розвитку дидактики, які б дозволили національним освітнім системам пристосуватися до умов існування «глобального інформаційного суспільства», не втративши при цьому тих надбань, які визначили національний освітній ландшафт протягом століть. Дана ситуація спонукає дослідників-дидактів до пошуків моделі оптимальної дидактичної системи, що відповідає зазначеній цивілізаційній парадигмі, не порушуючи дидактичного принципу орієнтації на національні цінності. У даному контексті слід сказати, що дидактична система на всіх етапах історичного розвитку педагогіки зазнавала трансформації, змінювалася з тим, щоб задовольнити соціальний запит на виховання особистості, яка відповідає певному «громадському ідеалу», що особливо яскраво виявлялося на переломних етапах історичного розвитку. Ці приклади доводять, що система освіти в ці складні, доленосні моменти розвитку держави була творчою, дійсно інноваційною сферою діяльності, яка задавала нові вектори розвитку всього суспільства, а також науки, культури, мистецтва. Безумовно, що, запропоновані в радянський період дидактичні системи сьогодні розглядаються як такі, що не відповідають принципам сучасної гуманної педагогіки, однак при цьому не можна заперечувати, що дидактика тих часів несла в собі потужний творчий імпульс, який дозволив тодішньому шкільництву досягти насправді вражаючих результатів у справі «народження громадянина».

Ключові слова: *дидактика, цілісність, системність, виховання, освіта, особистість, знання.*

Iryna BATRUN,
orcid.org/0000-0003-0497-4868
Candidate of Pedagogical Sciences,
Teacher of Russian Language and Literature
of Kharkiv I–III Degree Secondary School № 101
(Pisochyn, Kharkiv region, Ukraine) batrun.irina.1987@gmail.com

INTEGRALITY AS A FEATURE OF THE SYSTEM IN THE DIDACTIC CONCEPT OF V. O. SUKHOMLINSKY

The author deals with the didactic conception of V. O. Sukhomlinsky as a holistic pedagogical phenomenon, as a system that ensures the harmonious development of the individual in the unity of intellectual, creative and moral development. The urgency of appealing to the pedagogical heritage of a prominent Ukrainian teacher in connection with the need to form a national education system is substantiated. It is proved that the appeal to the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlinsky, which reveals the interconnection of ethical and educational components of the educational process, comprehending the role of the individual in the learning process as a "creator of one's own knowledge", proposes to build the educational system as a spiritual and moral orientation for the development of not only the national school but also the entire society is a promising area for the development of the national education system. At the beginning of the 21st century, educators of the vast majority of countries in the world, including Ukraine, sought ways of developing didactics that would allow national education systems to adapt to the conditions of existence of a "global information society" without losing the gains that defined the national educational landscape over the centuries. This situation encourages didactic researchers to search for a model of an optimal didactic system that fits the specified civilization paradigm, without violating the didactic principle of orientation towards national values. In this context, it should be said

that the didactic system underwent a transformation at all stages of the historical development of pedagogy, changing in order to satisfy the social demand for the education of a person who meets a certain "social ideal", which was particularly evident at the turning points of historical development. These examples prove that the education system in these complex, fateful moments of state development was a creative, truly innovative sphere of activity that set new vectors for the development of the whole society, as well as science, culture and art. Undoubtedly, didactic systems proposed in the Soviet period are now regarded as not conforming to the principles of modern humane pedagogy; however, it cannot be denied that the didactics of those times carried the powerful creative impetus that allowed the then schooling in fact, the spectacular results of the "birth of a citizen".

Key words: *didactics, integrality, consistency, upbringing, education, personality, knowledge.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття освітяни переважної більшості країн світу, зокрема України, шукають шляхи розвитку дидактики, які б дозволили національним освітнім системам пристосуватися до умов існування «глобального інформаційного суспільства», не втративши при цьому тих надбань, які визначили національний освітній ландшафт протягом століть.

Дана ситуація спонукає дослідників-дидактів до пошуків моделі оптимальної дидактичної системи, що відповідає зазначеній цивілізаційній парадигмі, не порушуючи дидактичного принципу орієнтації на національні цінності.

У даному контексті слід сказати, що дидактична система на всіх етапах історичного розвитку педагогіки зазнавала трансформації, змінювалася з тим, щоб задовольнити соціальний запит на виховання особистості, яка відповідає певному «громадському ідеалу», що особливо яскраво виявлялося на переломних етапах історичного розвитку.

Про це свідчить, зокрема, історичне минуле системи освіти в нашій крані, яка вже на початку минулого століття зазнала соціально-політичних потрясінь, що призвели до пошуків моделі освіти, яка би відповідала ідеології радянських часів. Незважаючи на значні дефекти цієї моделі, в окремих її аспектах можна бачити дійсно видатні досягнення. Про це свідчить, наприклад, досвід діяльності Г. Ф. Гринько (1890–1938), який у 20-ті роки XX століття став творцем першої освітньої системи в радянській Україні з наголосом на соціальному вихованні дітей та підлітків, які зазнали сирітство внаслідок громадянської війни та потребували насамперед соціальної опіки, а тоді вже навчання. Свіченням «дидактичних пошуків» у ці роки є виникнення нових експериментальних шкіл, що працювали з опорою на Дальтон-план, Віннетка-план, метод проектів та ін. (Москаленко, 2014: 1), а також розвиток новаторських систем формування особистості, зокрема педагогіки А. С. Макаренка (1888–1939), керованої системи «запрограмованого» виховання, в центрі якої знаходилась «програма людської особистості, програма характеру людини» (Макаренко, 1984: 1).

Ці приклади доводять, що система освіти в ці складні, доленосні моменти розвитку держави була творчою, дійсно інноваційною сферою діяльності, яка задавала нові вектори розвитку всього суспільства, а також науки, культури, мистецтва. Безумовно, що запропоновані в радянський період дидактичні системи сьогодні розглядаються як такі, що не відповідають принципам сучасної гуманної педагогіки, однак при цьому не можна заперечувати, що дидактика тих часів несла в собі потужний творчий імпульс, який дозволив тодішньому шкільництву досягти насправді вражаючих результатів у справі «народження громадянина».

Сьогодні ця властивість освіти – формувати особистість та змінювати суспільний, науковий, культурний ландшафти – має стати основною для національного відродження країни, відродження національного духу. Саме цю стратегічно-організуючу функцію треба розглядати як основний тренд розвитку освітньої системи, яка має не тільки змінитися сама, але й змінити навколишню дійсність, формуючи глибоко національну «українську картину світу».

Сучасна «інноваційна» модель української дидактичної системи, що склалася в останні двадцять років, із притаманною їй орієнтацією на збільшення обсягу знань, на універсалізацію методів і форм навчальної діяльності, на масовість навчання, що тягне за собою неможливість реального особистісно орієнтованого навчання, виховання, врахування потреб та можливостей конкретних учнів, не в змозі вирішити складних проблем, про які йшлося вище.

Аналіз досліджень. Аналіз робіт сучасних теоретиків освітнього процесу (Артюхін, 2011: 1), (Вербицька, 2000: 1), (Нагайчук, 2011: 1), (Топчій, 2011: 1), (Федорук, 2008: 1), (Юрчонок, 2011: 1) засвідчує, що наша педагогіка сприйняла дійсно інноваційні та передові методи навчання, і це добре та заслуговує на усяку підтримку.

Водночас ми підтримуємо думку дослідників стосовно того, що в межах сучасної освітньої моделі дидактичних пошуків цілеспрямовано не вивчаються шляхи підвищення ефективності навчально-виховного процесу; технологічні під-

ходи у сфері навчальної діяльності реалізуються лише на рівні логіки здійснення навчальних дій і операцій без достатнього узгодження цих технологій із завданням формування особистості, порушуючи єдність дидактичної системи, яка включає в себе як освіту, так і виховання особистості (Бондарева, 2014: 1).

Зазначимо, що при цьому, на жаль, вдосконалення змісту дидактичної системи освіти відбувається переважно на основі відбору навчальної інформації, суттєво не зачіпаючи мотиваційний, духовний, моральний складники процесу навчання і виховання.

Таким чином, освітня теорія і практика потребує вдосконалення не тільки у сфері застосування нових освітніх, інформаційних технологій і технічного забезпечення навчального процесу, а й в напрямі особистісного розвитку учнів.

Досліджуючи проблеми сучасної дидактики та шляхів її розвитку в Україні, ми так чи інакше звертаємось до спадщини теоретиків і практиків вітчизняної педагогіки, без яких неможливо уявити українську педагогіку. Серед найяскравіших особистостей минулого століття, серед видатних українських педагогів особливе місце посідає постать В. О. Сухомлинського, який створив цілісну педагогічну систему, що гармонійно об'єднала освітній і виховний складники. Водночас коли в нашій історичній ситуації ми звертаємось до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, виникають дискусійні питання, які потребують відповіді.

Мета статті. Наскільки затребувані сьогодні його педагогічні ідеї і досвід педагогічної діяльності? В якій мірі ці ідеї відповідають потребам часу? Чи можна вважати дидактику В. О. Сухомлинського такою, що створює реальні умови для досягнення цілісності педагогічного процесу? Пошук відповідей на ці запитання є **метою** цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Логіка даної статті, на нашу думку, передусім вимагає визначення сутності педагогічного феномену, яким є «дидактична система», потребує аналізу підходів до такого базового поняття, як «дидактична система», звернення до праць таких науковців, як (Друженко, 2018: 1), (Малафіїк, 2005: 1), (Хуторской, 2017: 1), які є визнаними авторитетами в цій галузі педагогічної науки.

Аналіз їхніх думок дозволяє визначити дидактичну систему як сукупність взаємопов'язаних компонентів здійснення освітньо-виховного процесу, що включають цілі, напрями, засоби, закономірності та плановані результати педагогічної діяльності. Слід сказати, що підходи науковців до дослідження дидактичної системи об'єднують у собі специфіку історико-педагогічного дослідження й еволюційного підходу, пояснюючи закономірності поступального переходу компонентів даної системи з одного стану в інший, якісно новий.

Такий похід дає можливість досліджувати педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського, створену ним систему дидактики як самобутнє, цілісне явище, яке виникло в певну історичну епоху, але здатне трансформуватися, пристосовуватися до потреб сьогодення. У цьому, на нашу думку, є унікальність педагогічного досвіду великого вчителя, який, на відміну від інших дидактичних систем радянського часу, не втратив своєї привабливості в плані практичного застосування.

Насамперед сучасних освітян приваблює те, що В. О. Сухомлинський першим в українській педагогіці обґрунтував важливість комплексного підходу до навчання і виховання, чого нині явно не вистачає освітній системі в Україні. В. О. Сухомлинський, в принципі, не намагався відділити навчання та виховання, а в центрі його уваги завжди знаходилися проблеми формування потреб учнів, що знаходяться на вищих ступенях піраміди Маслоу. На його думку, кожна людина вже в роки дитинства і особливо в підлітковому віці і ранній юності повинна осягнути щастя повноти свого духовного життя, радість праці та творчості (Сухомлинський, 1973: 1). Для нього процеси навчання, виховання, трудової та іншої діяльності були нерозривно пов'язані із творчістю та моральним імперативом в його загальнолюдській трактовці. У цьому видатний педагог розходився з радянською педагогікою, яка висувала на перший план інші цінності, зокрема цінності «будівника комунізму», серед яких «відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, до країн соціалізму».

Зазначене не означає, що дидактика В. О. Сухомлинського мала ідеалістичний, аморфний, неконкретний зміст, навпаки, у своїй педагогічній творчості педагог відштовхувався від практичної необхідності оволодіння знаннями для подальшої трудової діяльності. Водночас педагог визначає основним принципом освітнього процесу те, що навчання має бути напруженим і радісним одночасно, поєднаним з вихованням почуття моральної відповідальності особистості за те, що вона робить, і таким чином формується найважливіша дидактична умова: джерело дитячого бажання вчитися – у напрузі розумових зусиль, у радощах перемоги; навчання і виховання – єдиний процес.

Цей принцип був утілений у досвід роботи Павлиської середньої школи, в якій розроблена дидактична система функціонувала на основі гуманізму, визнання дитини вищою цінністю, творчої діяльності колективу педагогів-однодумців і учнів. В. О. Сухомлинським був зроблений акцент на розширення світоглядних уявлень дітей, на розвиток у них критичності мислення, умінь і навичок самостійного отримання та використання інформації, залучення до самоосвіти, стимулювання ініціативи.

Аналіз дидактичної системи В. О. Сухомлинського, теоретичні засади якої викладені в його роботах, дозволяє виявити її змістоутворюючі постулати:

– аксіологічне розуміння мети навчання як поступового процесу формування в учнів моральної необхідності виконання навчальних обов'язків;

– виховання волі, дисциплінованості, звички трудитися, як фізично, так і розумово; усвідомлення необхідності підтримання внутрішньої дисципліни як найважливішої риси характеру, що формує позитивний стиль поведінки. Отже, випереджаючи розвиток тодішньої освіти, В. О. Сухомлинський звертається до аксіології освіти, що також слід вважати важливим елементом його дидактичної системи і всієї його педагогічної спадщини;

– гуманістична орієнтація: «... гуманне ставлення до дитини – це розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання бути гарним учнем, неможливим стає існування школи, неможливим стає сам процес виховання» (Сухомлинський, 1973: 1). Отже, первинним завданням педагога стає цілеспрямований виховний вплив, у чому і виявляється гуманізація освітнього процесу, для чого використовуються гуманно-орієнтовані методи, форми і засоби навчання. Цей підхід дозволив В. О. Сухомлинському багато в чому випередити офіційну педагогіку, зокрема досягти видатних успіхів у формуванні інтелектуальних здібностей учнів початкової школи та середньої ланки;

– культурно-естетичне, духовне наповнення змісту навчальних предметів, позаурочної роботи, виховної та самоосвітньої діяльності учня. Педагоги Павлиської середньої школи демонстрували дітям красу явищ природи, розкривали високий зміст суспільного, культурного життя, людської діяльності. Важливо підкреслити, що, кажучи про духовність, педагог-гуманіст не виключав із цієї сфери релігію, хоча це не вписувалося в ідеологічні установки радянського періоду. Він писав, що «підлітки повинні зрозуміти релігію як відображення навколишнього світу в складному, суперечливому духовному житті людини» (Сухомлинський, 1977: 1). Для В. О. Сухомлинського релігія – це частина людської культури, «одна з форм суспільної свідомості» (Сухомлинський, 1977: 1). Великий педагог у поняття «духовність» включав і внутрішню душевно-творчу діяльність людини («моральну красу»), і громадську діяльність (громадянськість), натхненну благородною метою, і релігійні цінності, що відображають культурні традиції народу;

– патріотичний зміст виховного процесу. Сьогодні для України актуально звучать слова В. О. Сухомлинського про те, що «шкільне патріотичне виховання – це загартування душі й тіла для боротьби з грізним і нещадним ворогом <...> Наша висока місія – виховувати сильних духом, мужніх людей, готових віддати життя на полі бою за щастя, незалежність, честь і гідність» (Сухомлинський, 1990: 1).

Якісне перетворення процесу виховання і навчання в межах дидактичної системи В. О. Сухомлинського полягала в передачі змісту знань і формуванні моральних принципів, чіткому виділенні того, що учні повинні твердо запам'ятати і міцно зберігати в пам'яті; визначенні тих «вузлів» знань і морального досвіду, від яких залежить розвиток розумових здібностей, а також моральні якості, поведінка учнів.

Загалом, ми можемо стверджувати, що концептуальна модель дидактичної системи В. О. Сухомлинського відображає суттєві властивості й ознаки дидактичної системи (цілісність; структурованість; ієрархічність; взаємодію із зовнішнім середовищем); динамічні взаємозв'язки (гармонію розумової та фізичної праці; педагогічну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу на основі духовної єдності).

Доказом цілісності дидактичної системи В. О. Сухомлинського в педагогічному аспекті є єдність її окремих елементів: єдність процесу виховання і навчання, коли кожен урок несе в собі інтелектуальний і морально-етичний зміст; єдність духовно-морального та фізичного розвитку, які розглядалися в Павлиській середній школі як джерело активності особистості в різних видах позанавчальної діяльності, єдність педагогічного колективу й учнів.

Доказом цілісності дидактичної системи В. О. Сухомлинського в організаційному плані виступає єдність процесів організації навчання та виховання: освоєння і конструювання змісту освіти та матеріальної бази Павлиської середньої школи; взаємодія педагогів і батьків як духовна спільність, механізмом якої виступає зацікавленість у вихованні дитини; освоєння учнями змісту освіти без

безпосередньої участі педагога (самоосвіта, самовиховання, самоврядування).

Цілісність дидактичної системи, створеної В. О. Сухомлинським, полягає і в наявності закономірностей, які є ознаками системності, а також дають можливість прогнозувати результати виховання і навчання. Ми говоримо про наявність у даній дидактичній системі таких закономірностей:

1) закономірність взаємозв'язку навчання і виховання: «Свою місію <...> я бачив у тому, щоб учителі мали єдині погляди і переконання з найважливіших питань виховання та освіти. Наші педагогічні погляди і переконання формувалися в процесі праці й полягали в тому, що кожний педагог не тільки викладач, але й вихователь. Завдяки духовній єдності вчителя і колективу підлітків процес навчання не зводиться до передачі знань, а виливається в багатогранні відносини» (Сухомлинський, 1977: 1);

2) закономірність єдності діяльності, інтелектуального розвитку та самоосвіти: «Якщо взяти за одиницю той рівень знань, який мають учні в рік отримання професії, то далі, протягом трудового життя, кожному з них доведеться додати до свого духовного багатства ще п'ять або шість одиниць – інакше вони відстануть від життя і не зможуть успішно працювати. Життя все більше вимагає постійного оновлення знань. Без цього неможливе повноцінне духовне, а значить і трудове, творче життя. Отже, нам необхідно виховувати органічну потребу в самоосвіті (Сухомлинський, 1977: 1);

3) закономірність єдності результатів навчання та характеру діяльності учнів: «повноцінним розумове виховання стає можливе лише за тієї умови, що навчання проходить на тлі багатого інтелектуального життя колективу і особистості. Стрибок, якісно новий етап у розумовому вихованні настає не тільки в процесі переходу від образного до абстрактного мислення <...>, а в тому, що підліток самостверджується в інтелектуальному житті: в разі правильного виховання він відчуває духовну необхідність віддати свої інтелектуальні багатства іншим людям і брати ці багатства в інших людей (Сухомлинський, 1977: 1);

4) закономірність взаємозв'язку теорії і практики: «учбовими вправами ми пробуджуємо внутрішню енергію мозку, що стимулює розумові сили. Ці завдання породжуються явищами навколишнього світу і, звертаючи увагу дітей на те чи інше явище, можна домагатися того, щоб дитина побачила приховані, незрозумілі зв'язки, щоб у неї виникло прагнення знайти сутність цих зв'язків, зрозуміти істину. Ключем до вирішення завдань завжди є активна діяльність та праця учнів (Сухомлинський, 1977: 1).

Наявність даних закономірностей фактично є тим маркером, який дозволяє говорити про системність і цілісність дидактичної системи В. О. Сухомлинського, про наявність у цій системі діалектичного взаємозв'язку виховання, навчання і гуманістичної освітньої парадигми, в основі якої лежить абсолютний пріоритет морально-етичного і інтелектуального розвитку особистості на всіх етапах навчання.

Висновки. Таким чином, звернення до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, яка розкриває взаємозв'язок етичних і освітніх складників освітнього процесу, осмислюючи роль особистості в процесі навчання як «творця власних знань», пропонує будувати систему освіти як духовно-моральний орієнтир для розвитку не тільки національної школи, а й усього суспільства, є перспективним напрямом для подальших досліджень у галузі дидактики.

Науково-практичні, інноваційні і для теперішнього часу підходи видатного українського педагога до організації навчальної діяльності, до обґрунтування гуманітарного складника освітньо-виховного процесу, до проблеми вибору учнем активної патріотичної і громадянської позиції не тільки цікаві, але й надзвичайно важливі для суспільно-політичного розвитку України.

Загалом дидактична система, яку створив В. О. Сухомлинський, являє собою гносеологічну цілісність, що включає: системний підхід до навчання і виховання (відображає властивості системи, визначає її елементи і зв'язки між елементами; результат взаємодії елементів, що дає можливість прогнозувати результати навчально-виховного процесу і домагатися його високої результативності); онтологічні основи виховання й освіти (визначаючи базові смисли людського життя), феноменологічний принцип (що дозволяє педагогу звертати увагу на досвід учнів, відповідним чином організовуючи процес індивідуалізації навчання та виховання), аксіологічне розуміння мети навчання та виховання як поступового процесу.

Таким чином, ми маємо констатувати цілісний характер дидактики, запропонованої В. О. Сухомлинським, про її невичерпні можливості у вирішенні проблеми «народження громадянина». Сьогодні, в умовах пошуку шляхів створення ефективної національної освітньої системи, дидактична система В. О. Сухомлинського має бути не просто творчо осмисленою, але і включеною в процес розвитку сучасної української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюхіна М. В. Забезпечення якості освіти: теорія та практика : кол. моногр. ; Західнодонбас. ін-т економіки і упр. / під заг. ред. Н. В. Житник. Донецьк : ІМА-прес, 2011. 299 с.
2. Бондарева Г. І. Виховання соціальної усталеності особистості старшокласника в навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2014. 24 с.
3. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 26 с.
4. Друженко Р. С. Дидактична і методична системи: координація понять. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 155. С. 249–254.
5. Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2001. 24 с.
6. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции). Лекция первая. Методы воспитания. *Сочинения в 8 т*. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 399 с.
7. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. пос. Київ : Наукова думка, 2005. 397 с.
8. Москаленко А. М. Історія вітчизняної педагогіки. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2014. 239 с.
9. Нагайчук О. В. Інтелектуальний розвиток учнів 5–9 класів засобами проектно-технологічної діяльності у процесі трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 26 с.
10. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). *Педагогическое наследие* / Сост. О. В. Сухомлинская. Москва : Педагогика, 1990. 288 с.
11. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. Москва : Просвещение, 1973. 208 с.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. ; під ред. В. І. Ковальчук. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
13. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2011. 26 с.
14. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій. Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2008. 326 с.
15. Хуторской А. В. Дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Нева, 2017. 720 с.
16. Юрчонок Ю. В. Генеза авторських шкіл в Україні (80-ті рр. XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2011. 20 с.

REFERENCES

1. Artyukhina M. V. Zabezpechennya yakosti osvity: teoriya ta praktyka: kol. monogr. [Quality Assurance in Education: Theory and Practice: Coll. Monogram]. West Donbass. Institute of Economics and Management. / [under the head. ed. N. V. Zhitnik]. D.: IMA Press, 2011. 299 p. [in Ukrainian].
2. Bondareva G. I. Vyxovannya socialnoyi ustalenosti osobystosti starshoklasnyka v navchalno-vyxovnomu procesi: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.07. [Upbringing of social fatigue of the high school student's personality in the educational process: author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.07.]. East Ukrainian nat. them. V. Dalia. Lugansk, 2014. 24 p. [in Ukrainian].
3. Verbitskaya P. V. Organizacijno-pedagogichni zasady gromadyanskoyi osvity starshoklasnykiv: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. [Organizational and pedagogical foundations of civic education of high school students: author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.01.]. Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. K., 2000. 26 p. [in Ukrainian].
4. Druzhenenko R. S. Dydaktychna i metodychna systemy: koordynaciya ponyat [Didactic and methodological systems: coordination of concepts]. Bulletin №155. Series: Pedagogical Sciences. 2018, pp. 249 – 254 [in Ukrainian].
5. Kiyashko O. O. Innovacijni pedagogichni texnologiyi pidgotovky molodshyx specialistiv u vyshhyx navchalnyx zakladax I-II rivniv akredytaciyi: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. [Innovative pedagogical technologies for training junior specialists in higher educational establishments of I-II levels of accreditation: author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.04.]. Lugansk, 2001. 24 p. [in Ukrainian].
6. Makarenko A. S. Problemi shkolnogo sovetskogo vospytanyya (lekcyy). Lekcyya pervaya. Metodы vospytanyya [Problems of school Soviet education (lectures). Lecture first. Methods of education]. Ped. op. 8, vol. 4. M.: Pedagogy, 1984. 399 p. [in Russian].
7. Malafiik I. V. Dydaktyka: navch. pos. [Didactics: teaching. pos.]. K.: Scientific word, 2005. 397 p. [in Ukrainian].
8. Moskalenko A. M. Istoriya vitchyznyanoyi pedagogiky [History of national pedagogy]. K.: Kyiv University. 2014. 239 p. [in Ukrainian].
9. Nahaychuk O. V. Intelektualnyj rozvytok uchniv 5-9 klasiv zasobamy proektno-texnologichnoyi diyalnosti u procesi trudovogo navchannya: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. [Intellectual development of pupils of 5-9 classes by means of design and technological activity in the process of labor training: author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.02.]. Nat. ped. them. M. P. Dragomanov. K., 2011. 26 p. [in Ukrainian].
10. Sukhomlinsky V. A. Kak vospytat nastoyashhego cheloveka: (Etyka kommunystycheskogo vospytanyya). Pedagogycheskoe nasledye / Sost. O. V. Suxomlynskaya [How to educate a real person: (Ethics of communist education). Pedagogical heritage / Comp. O. V. Sukhomlinskaya]. M.: Pedagogy, 1990. 288 p. [in Russian].
11. Sukhomlinsky V. A. Razgovor s molodim dyrektorom shkoli [Talk with the young headmaster]. M.: Enlightenment, 1973. 208 p. [in Russian].

12. Sukhomlinsky V. A. Vybrani tvory: v 5 t. [Selected Works: in 5 vols]. / [Ed. V. I. Kovalchuk]. K.: Soviet School, 1977. Vol. 3: Serce viddayu dityam. Narodzhennya gromadyanyna. Lysty do syna. [I give my heart to the children. Birth of a citizen. Letters to the son]. 670 p. [in Ukrainian].

13. Topchii G. S. Igrovi pedagogichni texnologiyi yak umova profesijnogo samorozvytku majbutnogo vchytelya: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. [Play pedagogical technologies as a condition of professional self-development of the future teacher: author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.04.]. Kharkiv. nat. ped. them. G. S. Skovoroda. Kharkiv, 2011. 26 p. [in Ukrainian].

14. Fedoruk P. I. Adaptyvna systema dystancijnogo navchannya ta kontrolyu znan na bazi intelektualnyx Internet-texnologij [Adaptive system of distance learning and knowledge control based on intelligent Internet technologies]. Publishing and Design Department of CIT at Carpathian National University V. Stefanik. 2008. 326 p. [in Ukrainian].

15. Khutorskoy A. V. Dydaktyka: uchebnyk dlya vuzov [Didactics: a textbook for universities]. St. Petersburg: Neva, 2017. 720 p. [in Russian].

16. Yurchenko Y. V. Geneza avtorskyx shkil v Ukrayini (80-ti rr. XX - pochatok XXI st.): avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.01. [The Genesis of the Author's Schools in Ukraine (80-ies XX - beginning of XXI centuries.): Author. diss. Cand. ped. Sciences: 13.00.01.]. Poltava, 2011. 20 p. [in Ukrainian].

УДК 378:373.3
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209311

Іван БАХОВ,
orcid.org/0000-0002-8379-199X
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри іноземної філології та перекладу
Міжрегіональної Академії управління персоналом
(Київ, Україна) bakhov@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КАНАДИ

У статті висвітлено теоретичні висновки канадських учених щодо підготовки майбутніх учителів для роботи в поліетнічному середовищі; представлено аналіз структури, організаційних засад, термінів й зміст педагогічної практики в поліетнічному освітньому середовищі Канади. Наголошується на необхідності аналізувати культурні стереотипи, подолання яких уже під час педагогічної практики безпосередньо впливає на становлення полікультурної свідомості особистості й сприяє ефективній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному шкільному середовищі. Для забезпечення особистісної зорієнтованості педагогічного процесу й урахування соціокультурних особливостей як передумови полікультурного виховання школярів канадські науковці пропонують майбутнім учителям упродовж педагогічної практики забезпечувати діалогічність взаємодії, створювати можливості для ознайомлення з «культурно іншими», зосереджувати увагу на подоланні соціокультурних суперечностей. Виокремлено компоненти педагогічної практики, які справляють найсуттєвіший вплив на формування професійно-педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів, їх підготовку до фахової діяльності в полікультурному середовищі Канади. Серед них концептуальним є представлення полікультурності як основоположного принципу навчально-виховної взаємодії в нормативно-правовому забезпеченні педагогічної практики; вивчення культурної своєрідності учнів та її врахування в навчально-виховному процесі; цілеспрямована діяльність із практичного втілення змістових напрямів глобального й соціального виховання, які передбачають ознайомлення учнів із різноманіттям культур і формування їх полікультурної компетентності; інтеграція полікультурного компонента до змісту дисциплін за фахом; навчально-методичний супровід педагогічної практики, спрямований на засвоєння знань, формування вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя в полікультурному шкільному середовищі.

Ключові слова: *поліетнічний, професійна освіта, освітнє середовище, полікультурне виховання, підготовка учителів, педагогічна практика.*

Ivan BAKHOV,
orcid.org/0000-0002-8379-199X
Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the Chair of Foreign Philology and Translation
Interregional Academy of Personnel Management
(Kyiv, Ukraine) bakhov@ukr.net

TEACHING PRACTICE OF FUTURE HUMANITIES TEACHERS IN MULTIETHNIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN CANADA

The article highlights the theoretical findings of Canadian scholars on preparing future teachers to work in a multi-ethnic environment. The analysis of the structure, organizational principles, terms and content of pedagogical practice in the multiethnic educational environment of Canada is presented. It is emphasized that cultural stereotypes need to be analyzed, and their overcoming in the pedagogical practice directly influences the formation of multicultural personality consciousness and contributes to the effective preparation of the future teachers for professional activity in the multicultural school environment.

To ensure the personality orientation of the pedagogical process and take into account socio-cultural features as a prerequisite for multicultural education of students, Canadian scientists offer future teachers to provide dialogic interaction during pedagogical practice, to create opportunities for familiarization with cultural differences and other cultural activities. In the article are distinguished the components of pedagogical practice that have the most significant influence on the formation of professional and pedagogical multicultural competence of future teachers, their preparation for professional activity in the multicultural environment of Canada.

Among them is the conceptual representation of multiculturalism as a fundamental principle of educational interaction in the normative-legal provision of pedagogical practice; study of students' cultural identity and their incorporation in

the educational process; purposeful activities for the practical implementation of the content areas of global and social education, which provide students with the diversity of cultures and the formation of their multicultural competence; integration of the multicultural component into the content of disciplines in the specialty; educational and methodological support of pedagogical practice, aimed at mastering of knowledge, formation of skills and skills necessary for the professional activity of the teacher in a multicultural school environment.

Key words: *multiethnic, vocational education, educational environment, multicultural education, teachers training, pedagogical practice.*

Постановка проблеми. У Канадській системі педагогічної освіти впродовж останніх десятиліть відбувалися реформи, що спричинили суттєві зміни в педагогічних навчальних закладах. Діяльність шести факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх учителів, характеризується інтеграцією наукової роботи та викладання. Усі члени університетської спільноти: і науковці-викладачі, і студенти є своєрідними учнями, які розширюють свої знання за допомогою досліджень та відкриттів, і водночас учителями, оскільки передають свої знання іншим.

Професійна педагогічна освіта Канади розкривається в контексті двох концепцій: початкова підготовка майбутнього вчителя як динамічна система, спрямована на професійний педагогічний розвиток майбутнього вчителя; початкова підготовка майбутнього вчителя як методика передачі майбутньому вчителеві певного набору теоретичних знань та розвиток практичних умінь і навичок. Підготовка майбутніх учителів у Канаді спрямована на ознайомлення з передовими світовими педагогічними стратегіями, педагогічний пошук, усвідомлення закономірностей і принципів навчального процесу, вдосконалення прийомів, форм, методів і засобів організації навчального середовища, розвиток педагогічного мислення, а також усвідомлення необхідності здійснення педагогічного аналізу, самоаналізу та самоконтролю за власною фаховою діяльністю.

Однією з вимог, які ставить канадське суспільство перед системою професійної педагогічної освіти, є відповідність знань і вмінь майбутніх учителів потребам і реаліям педагогічної діяльності сьогодення; компетентності, необхідної сучасним учителям початкової та середньої школи в системі загальноосвітньої школи, що вимагає вдосконалення академічних програм на постійній основі. Педагогічна практика майбутніх вчителів як обов'язкова складова їхньої професійної освітньої підготовки залишається недостатньо висвітленою у наукових дослідженнях.

Аналіз досліджень. Проблема полікультурної освіти знайшли відображення у працях таких дослідників, як Бубнов Є.Г. (Бубнов, 2009), Войналович Л.П. (Войналович, 2007), Гуренко О.І. (Гуренко, 2014), Погребняк В. (Погребняк, 2012), Сейко Н.А.(Сейко, 1997), Хома Т. (Хома, 2018), Цимбрило С.М. (Цимбрило, 2011), Якса Н. В. (Якса, 2007) та ін. Розвиток концепцій виховання в багатонаціональному середовищі в Канаді та США обґрунтовано в працях канадських вчених-педагогів (М. Ешворт, Д. Беррі, Д. Коннер, П. Горскі, Ф. Генрі, Р. Калін, М. Ледох, К. МакЛеод, К.Мудлі, та американських теоретиків Д. Бенкс, С. Беннет, Р. Гарсіа, С. Грант, Д. Гей, М. Гібсон, Г. Гіру, Д. Голднік, Д. Кумінз, Д. Линч, С. Мей, Д. Равіч, К. Слітер, де представлені філософські, культурологічні та педагогічні основи, уточнено поняття, цілі, принципи полікультурної освіти, запропоновано шляхи втілення полікультурної освіти, прийоми і методи навчання та виховання в полікультурному середовищі, визначено критерії ефективності полікультурної освіти у США і Канаді.

Окремим аспектам розвитку школи і педагогіки Канади та США присвячено дослідження українських науковців І. Білецької, О. Гончаренко, Я. Гулецької, І. Гушлевської, О. Зіноватної, Т. Кошманової, С. Лук'янчук, Н. Мукан, В. Погребняка, О. Слоновської (Слоновська, 2011), А. Чирви, К. Шихненко (Шихненко, 2015), М. Шутової (Шутова, 2004).

Мета статті. Висвітлити структуру, організаційні засади, терміни й зміст педагогічної практики та її роль в підготовці майбутніх учителів в університеті для роботи в поліетнічному освітньому середовищі Канади.

Виклад основного матеріалу. Професійна педагогічна підготовка вчителя у вищій школі Канади нині характеризується значною практичною спрямованістю, ще більш підсиленою реформуванням системи педагогічної освіти країни на межі XX-XXI століть (Иванова, 2002: 12, 21, 23). Поглиблення практичної зорієнтованості цієї підготовки базується на компетентнісному підході, передбачає можливість мобілізувати набуті знання, вміння й навички у професійній діяльності, що перетворюється на цінний, успішний, результативний і відтворюваний досвід, пов'язаний із реалізацією завдань навчання і виховання (Canadian Multiculturalism, 1985: 119) і відбувається в річищі наукової дискусії навколо проблеми пошуку оптимального

поєднання теорії і практики в підготовці вчителів, що зумовлена дихотомією знань, здобутих під час навчання у виші, та знань, умінь і навичок, засвоєних в результаті практичної діяльності в шкільному класі (Crenshaw, 1993: 7-8). З одного боку, «…академічні дисципліни все ще залишаються центральним елементом програм підготовки вчителя» (Alvord, 1999: 330), з іншого, самé поняття «*теорія*» поступово розширюється завдяки включенню до розуміння наукового знання, здобутого професійними дослідниками в наукових установах, практично зорієнтованих, перевірених і водночас теоретично узагальнених знань, сформованих у результаті впровадження гіпотез, виведених із досвіду вчителями-практиками, чи «*шкільними дослідниками*» (Crenshaw, 1993: 7). У зв'язку із цим канадські науковці пропонують кілька шляхів посилення практичної складової підготовки майбутніх учителів, зокрема, через здійснення науково-педагогічних досліджень на основі безпосереднього (експериментального) вивчення навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів (Bakhov, 2014), підготовку професійних портфоліо як засобу поєднання зовнішніх теоретичних знань, власних висновків і відповідей на питання, що випливають із практичної участі в діяльності школи (Asante, 1980).

Зазначимо, що тривалість педагогічної практики, як правило, визначається вчительськими асоціаціями спільно з вищими навчальними закладами відповідно до положень про сертифікацію вчительської професії, декларацій шкільних рад і угод про співпрацю з університетами чи коледжами в кожній окремій провінції, і тому може значно відрізнятися (від 2 (Asante, 1980: 32) до 15 (Cole, 2003: 24) тижнів на навчальний рік. Наприклад, Міністерством освіти й Учительською Асоціацією провінції Манітоба встановлено, що «…сертифікація вчителя для роботи в загальноосвітніх закладах провінції передбачає проходження ним за період навчання педагогічної практики в школі тривалістю щонайменше 24 тижні» (Шутова, 2004: 14); водночас, можна говорити про певну уніфікованість змісту й вимог до неї.

Стисло схарактеризуємо педагогічну практику як форму підготовки майбутніх учителів на прикладі Університету Квінс (Кінґстон, Онтаріо). Підготовка бакалавра освіти (навчання за основною, не екстернатною, програмою здобуття (першої) вищої освіти) передбачає чотирирічний курс із вибором наприкінці першого року спеціалізації: початкова й молодша (до 6 класу) чи середня й старша (7-12 класи) загальна освіта. Співробітництво університетів Квінс і Трент (Перерборо, Онтаріо) дає змогу студентам оволодіти подвійними спеціальностями: бакалавр мистецтв / освіти, бакалавр наук / освіти, бакалавр музичного мистецтва / освіти, бакалавр комп'ютерних наук / освіти (Софій). При цьому практика в загальноосвітніх закладах упродовж перших трьох років навчання складає щонайменше 7 тижнів, на четвертому курсі практика в школі й альтернативна практика триває 15 тижнів (Cole, 2003: 24).

Кожна педагогічна практика розпочинається з кількох «*днів орієнтації*», присвячених з'ясуванню організаційних питань, уточненню завдань, консультаціям із керівниками від університету й школи, отриманню й підготовці необхідних довідок і документації тощо. Упродовж першого року навчання педагогічна практика, оскільки спеціалізацію ще не обрано, рівномірно розподіляється між початковою чи молодшою та старшою школою, причому майбутні вчителі мають широкі можливості для її проходження: від половини навчального дня й до повного тижня чи будь-якої їх комбінації; єдиною умовою є попереднє планування перебування в школі на початок навчального року. Під час другого й третього років навчання практика проводиться у шкільних класах відповідно до спеціалізації майбутніх учителів, можливість вибору студентом часу її проходження зберігається (Шихненко: 2015).

Випускна (розширена) практика впродовж останнього року навчання у виші складається з 12 тижнів у загальноосвітніх навчальних закладах, розподілених за трьома блоками від початку навчального року до лютого-березня; на відміну від попередніх практик, термін її проведення регламентується університетом. Цікавим і корисним компонентом практичної підготовки впродовж четвертого курсу є так звана «*альтернативна практика*» тривалістю в три тижні, зміст якої обирається студентами відповідно до власних інтересів із таких варіантів: *суспільне виховання в етнокультурній громаді*; *мистецтво й драматургія як засоби й середовище виховання* (на базі творчих гуртків, студій та ін.); *екологічне виховання й збереження навколишнього середовища* (у виїзному натуралістичному таборі); *міжнародна співпраця в полікультурному контексті* (проводиться в інтернаціональних школах або за межами Канади й зосереджується на вивченні / викладанні культурологічних курсів та іноземних мов); *позашкільне й експериментальне виховання* (передбачає участь у роботі позашкільних освітньо-виховних, культурних, інших закладів: музеїв, галерей, наукових установ (які працюють

із молоддю, наприклад, обсерваторій, зоопарків, акваріумів, космічних центрів тощо)); *освітній менеджмент*; *навчання й виховання дітей, які потребують підвищеної педагогічної уваги та з особливими потребами* (асоціальні, з вадами фізичного і психічного розвитку, його затримкою, інваліди й ін.); *соціальна робота й глобальне виховання* (загальні проблеми освіти й виховання у світовому масштабі, освіта як умова забезпечення соціальної справедливості); *навчання й виховання обдарованих дітей* (психолого-педагогічна діагностика, участь в експериментальних програмах, розроблення методик і навчально-виховна робота з такими дітьми) (BUENO center: 2020). Якщо в *Університеті Квінс* усі майбутні вчителі беруть участь в альтернативній практиці, хоча й обирають її спрямування, то, наприклад, в *Університеті Британської Колумбії* (Погребняк, 2012:11) чи *Педагогічному Інституті Університету Торонто* до цього виду практики допускаються тільки найкращі студенти за рекомендаціями шкіл і керівників від вишу (Asante, 1980: 31).

Охарактеризуємо нормативно-організаційне й змістове наповнення педагогічної практики на прикладі тих елементів її навчально-методичного забезпечення, які, вважаємо, безпосередньо стосуються професійної підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади.

У методичному посібнику з педагогічної практики *Університету Квінс* і в деяких джерелах (Погребняк, 2012), окрім нормативно-регулюючих документів або витягів із них, організаційних засад, викладу прав, обов'язків і вимог до студентів-практикантів, пояснення змісту й завдань, системи оцінювання, методичних рекомендацій і порад, уміщено розділ «*Рівність і практика педагогічної діяльності*», у якому розкриваються питання расової, соціальної, культурної, гендерної рівності під час навчально-виховної взаємодії учасників педагогічного процесу з опорою на чинні нормативно-правові акти Канади, провінції, університету, вчительських спілок і шкільних рад і на прикладах, що ілюструють ці положення й можливі випадки їх порушення.

Завданнями педагогічної практики передбачено вивчення соціокультурних особливостей і культурної своєрідності учнів, які слід враховувати під час подальшої організації навчально-виховної взаємодії у класному колективі та її індивідуалізації з окремими дітьми, через спостереження за діяльністю школярів, безпосереднє спілкування з ними та з педагогічними працівниками й родиною, використання тестових методів психолого-педагогічної діагностики.

Упродовж педагогічної практики важливими критеріями оцінювання результативності викладання навчальних дисциплін за фахом студентів визначено забезпечення міжпредметних зв'язків та інтеграцію соціокультурного змісту як засобу гуманітаризації навчально-виховного процесу, а також відповідність дібраного матеріалу й методики його подачі освітньо-виховним потребам і культурним очікуванням дітей. Окрім того, під час педагогічної практики майбутні вчителі втілюють виховний компонент у зміст діяльності школи, зокрема й розділи та напрями глобального й соціального виховання, що передбачають розвиток усвідомлення власної культурної ідентичності, ознайомлення з культурною різноманітністю Канади та світу й спрямовані на формування полікультурної компетентності учнів.

Водночас канадські науковці здійснюють послідовний моніторинг і конструктивну критику недоліків у практичній підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному просторі загальноосвітньої школи, зокрема, з-поміж її вад називають: розбіжності між змістом академічних курсів теоретичного навчання в університеті й знаннями, вміннями та навичками, яких вимагає практична діяльність учителя (Tate, 1994:7-8); брак професіоналізму й непідготовленість учителів – керівників практики від школи в галузі полікультурного виховання і, як наслідок, ігнорування ними цього напряму соціально-педагогічної діяльності; стереотипну зосередженість професійно зорієнтованої діяльності студентів під час практики на змісті й методиці навчальних дисциплін, які ними викладаються; недостатню увагу шкільному колективу й громаді як середовищу становлення й розвитку особистості та її полікультурної свідомості; відсутність або недостатність особистісної спрямованості педагогічного процесу, що виявляється в неврахуванні майбутніми вчителями соціокультурних характеристик школярів. Наприклад, Д. Бріцман розкриває культурні стереотипи, подолання яких уже під час педагогічної практики, на думку вченої, безпосередньо впливає на становлення полікультурної свідомості особистості й сприяє ефективній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному шкільному середовищі: (1) *усе залежить від учителя*, (2) *учитель як експерт* і (3) *вчитель від народження* (Britzman, 1991).

(1) *Усе залежить від учителя*. Дослідниця стверджує: «…усе – і процес учіння, і виклад навчального матеріалу, й соціальна взаємодія

учасників педагогічного процесу – все це перебуває у сфері впливу й відповідальності вчителя; при цьому його ізольована позиція в класі вважається нормою» (Britzman, 1991: 62). Відомо, вчителеві доводиться мати справу не тільки з викладанням навчального предмета, а й із будь-якими соціально-культурними ситуаціями, які виникають у середовищі класу, і він повинен бути підготовлений до їх раціонального розв'язання та усвідомлювати необхідність розкриття виховного значення кожної з них для своїх учнів. У зв'язку з цим Д. Бріцман зауважує: «До того часу, поки вчитель не контролюватиме соціально-культурну ситуацію і взаємини між учнями в класі, повноцінний навчально-виховний процес у ньому неможливий; окрім того, якщо вчитель не контролюватиме учнів, останні контролюватимуть учителя» (Britzman, 1991: 203). Отже, на думку вченої, у процесі педагогічної освіти повинно наголошуватися на необхідності соціально-культурного контролю з боку вчителя, а не тільки на викладанні певних навчальних предметів окремо від соціокультурного середовища школярів і ситуації в класі, а впродовж педагогічної практики майбутні вчителі повинні оволодівати потрібними для цього вміннями й навичками керівництва класом.

(2) *Учитель-експерт*. Д. Бріцман доводить, що цей культурний стереотип ґрунтується на уявленні, що «вміння навчати й виховувати означає знання матеріалу навчального предмета» і спонукає майбутніх учителів до пошуку «швидких і правильних рішень» (Britzman, 1991). При цьому компетентність учителя розуміється як сукупність відповідей на конкретні питання з навчальної дисципліни, які, замість того, щоб конструюватися на основі цілеспрямованої пізнавальної діяльності з опорою на цінності, інтереси й ідеологію, засвоюються в якості готових інструментів. Цей стереотип «виправдовує» незбалансованість педагогічної освіти в питаннях підготовки майбутніх учителів до викладання предметів за фахом і формування їхньої компетентності в галузі соціально-педагогічної діяльності, готовності до взаємодії і здійснення виховного впливу на учнів, що в подальшому спричинює суттєві недоліки під час проходження студентами педагогічної практики.

(3) *Учитель від народження*. За Д. Бріцман, цей культурний стереотип втілює думку, що «вчителем народжуються», він від природи володіє талантом і вміннями, необхідними для педагогічної діяльності. Відповідно до цього положення, саме впродовж педагогічної практики в школі з'ясовується, чи здатний майбутній учитель навчати й виховувати, і тільки «справжні» вчителі спроможні успішно її проходити. Іншими словами, як не іронічно це щодо вчительської професії, вказаний культурний стереотип базується на ідеї, що навчити навчати й виховувати неможливо. Дослідниця узагальнює: «Більше, ніж будь-які інші стереотипи, домінування переконаності в тому, що «вчитель створює себе сам», призводить до нівелювання й знецінювання педагогічної теорії та будь-яких спроб результативної підготовки педагогів і, відповідно, соціально-культурної зумовленості педагогічної професії» (Britzman, 1991: 205).

У контексті практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі й подолання зазначених культурних стереотипів інший канадський науковець Р. Сімон виділяє чотири підходи до розуміння її значення та сутності на основі трансформації поняття «*педагогічний досвід*» як результату педагогічної практики: (1) «*досвід як реальний світ педагогічного процесу*», (2) «*досвід як продукт діяльності*», (3) «*досвід як випробування характеру*», (4) «*досвід як результат цілеспрямованих зусиль*».

(1) Насамперед, автор розглядає педагогічний досвід як відомості й методики, засвоювані під час участі в нових і різноманітних ситуаціях. Із цієї точки зору, «занурюючись» упродовж практики в реальний світ педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, майбутні вчителі здобувають знання, вміння й навички, потрібні для вчительської професії у відповідних умовах у майбутньому.

(2) За іншим визначенням, досвід – «це особистісна якість, якої майбутній учитель набуває в результаті участі в реальній справі» (Shweder,1991:125). За цим визначенням, досвід – це «позитивний чинник особистісного й професійного розвитку, що втілюється в ціннісних міжособистісних контактах, професійних звичках, ставленнях і вміннях, які в подальшому знаходять не формальне, а практичне педагогічне втілення» (Shweder,1991:125). Результатом взаємодії з представниками різних культур у шкільному середовищі є формування особистісного ставлення, переконань і загальнолюдських пріоритетів майбутнього вчителя через засвоєння знань про інокультури, а також вплив на його свідомість атмосфери взаємної довіри й поваги.

(3) По-третє, педагогічний досвід є «випробуванням, яке слід пройти і яке потребує тих чи тих свідомих дій», тобто перевіркою можливостей і рис особистості, під час якої з'ясовується, що вчитель уміє й чого ще слід навчитися; в резуль-

таті такого випробування «людина змінюється й удосконалюється особистісно та професійно» (Shweder,1991:127).

(4) Четверте, Р. Сімон визначає педагогічний досвід також як «знання, вміння й усвідомлення, які кожен розвиває, виходячи з власного розуміння чи пояснення ситуації або сукупності фактів» (Simon, 1999: 128). З цієї точки зору педагогічний досвід не може сприйматися некритично; він усвідомлюється лише тією мірою, якою кожна особистість надає йому значення, спираючись на власну життєву школу і світогляд, тобто з високим ступенем вірогідності різного пояснення й сприймання людьми різного культурного походження.

Тому усвідомлення майбутніми вчителями наведених тлумачень педагогічного досвіду, по-перше, дає змогу подолати стереотипність у практичній підготовці до професійної діяльності в полікультурному середовищі, по-друге, дозволяє уникнути формалізму й перетворити набутий первинний досвід педагогічної взаємодії на позитивний чинник подальшого особистісного й професійного розвитку вчителя, активізувати формування його фахової педагогічної компетентності, зокрема й у галузі полікультурного виховання.

Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що для забезпечення особистісної зорієнтованості педагогічного процесу й урахування соціокультурних особливостей як передумови полікультурного виховання школярів канадські науковці пропонують майбутнім учителям упродовж педагогічної практики (1) забезпечувати діалогічність взаємодії, (2) створювати можливості для ознайомлення з «культурно іншими», (3) зосереджувати увагу на подоланні соціокультурних суперечностей.

(1) Підкреслюючи значення діалогу як важливого засобу навчання і виховання в демократичному суспільстві, Г. Жіру стверджує: «Слід наголосити на необхідності демократичних шкільних взаємин, які стимулюють діалог, свободу й можливість для учнів порушувати питання» (Giroux, 1989:43). Роль діалогу підносить і К. Монтесінос: «Конструювання полікультурного знання в шкільному класі не означає діяльності вчителя, який дає ці знання учням готовими; воно передбачає взаємодію людей, які спілкуються, сперечаються і демонструють іншим власну позицію» (Montecinos, 1995:301). Через діалог учасники педагогічного процесу обговорюють і розв'язують питання в такій атмосфері, за якої всі мають змогу бути почутими й рівними, що є неодмінною умовою виховання й навчання в полікультурному середовищі.

(2) Ознайомлення майбутніх учителів із різними культурами під час педагогічної практики, як, власне, й організація роботи в цьому напрямі з учнями, розглядається багатьма канадськими дослідниками як ефективний засіб підвищення чутливості суб'єктів педагогічного процесу до проблем полікультурності, поглиблення розуміння майбутніми вчителями значення різноманітності культур для виховання (Lowe, 2007:130). «Взаємодіючи з іншими культурами, людина може навчитися бачити речі, події й факти під іншим кутом зору, в іншій перспективі. Саме докладаючи зусиль для пошуку «точок дотику» з іншою культурою, ми розширюємо наші власні горизонти, можливо, навіть стираємо межі, які розділяють нас», – так розкриває це значення К. Монтесінос (Montecinos, 1995:300).

(3) Подолання соціокультурних суперечностей, пошук і піднесення спільних культурних особливостей і пріоритетів, заснованих на загальнолюдських цінностях, канадські науковці вважають продуктивним підходом до організації та методики навчально-виховного процесу і шкільного життя загалом. При цьому відмінності культур не слід сприймати, як щось екзотичне чи ігнорувати; навпаки, відмінності мають бути визнані й належно оцінені, саме це дасть змогу враховувати їх і подолати наявні протиріччя для створення більш сприятливих умов для повноцінного розвитку особистості в полікультурному світі школи та, в загальному, рівноправних і справедливих відносин у суспільстві (Lowe, 2007:132).

Наведені теоретичні висновки канадських учених сьогодні знаходять втілення в педагогічній практиці майбутніх учителів. Адже, як зазначає А. Лоув, для практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності в полікультурному шкільному класі недостатньо сказати їм: «Саме таким чином ви повинні реалізовувати полікультурний підхід у навчально-виховному процесі, і якщо ви так робитимете, все вдасться (Lowe, 2007:144-5).

Наприклад, на педагогічному факультеті *Університету Альберти* розроблено й упроваджено (1995-1997) навчально-методичний супровід педагогічної практики студентів, спрямований на їхню підготовку до фахової діяльності в полікультурному шкільному просторі. Він містить: семінар із питань педагогічної взаємодії в полікультурному середовищі (1); розроблення й проведення виховних заходів за полікультурною тематикою, інтеграцію полікультурного компонента до змісту навчання, обговорення їх результатів у групах (2); ведення психолого-педагогічних спостережень (3); аналіз і рецензування науково-педагогічних

джерел (4); відвідування, аналіз і обговорення уроків і заходів, присвячених проблемам полікультурності, які проводяться у школах і поза ними (5); анкетування та інтерв'ювання педагогічних колективів, батьків і представників громади, узагальнення результатів (6); аналіз змісту і навчально-методичного забезпечення діяльності школи з точки зору втілення полікультурного підходу (7) (Adeodu, 1997:75-95). Проаналізуємо ці елементи ґрунтовніше.

(1) *Семінар із питань педагогічної взаємодії в полікультурному середовищі* передбачає 10 занять в університеті (20 аудиторних годин), час їх проведення узгоджується учасниками відповідно до розкладу навчання й педагогічної практики. Брати участь у семінарі можуть студенти різних років навчання й різних напрямів підготовки на добровільній основі. На думку розробників, семінар дає змогу майбутнім учителям зосередитися на питаннях і проблемах полікультурності, спираючись на актуальний досвід взаємодії в полікультурному середовищі під час педагогічної практики, яку вони проходять у цей час, і поділитися своїми думками та обговорити їх у малих групах (Adeodu, 1997:77)

Серед основних завдань семінару визначено такі: виявлення розуміння й ставлення майбутніх учителів до феномену полікультурності; розгляд і аналіз чинників, які слід ураховувати, здійснюючи навчально-виховний процес у полікультурному середовищі школи; ознайомлення з методикою педагогічної взаємодії в умовах культурного різноманіття; розширення вмінь і навичок студентів упроваджувати полікультурний підхід у педагогічний процес, добирати наявні й самостійно створювати специфічні навчально-виховні матеріали й ресурси. За бажанням студентів семінар може зараховуватися як курс за вибором, однак для цього майбутні вчителі повинні виконати додаткові умови: представити порівняльний аналіз п'яти наукових праць із питань виховання в полікультурному просторі та підготувати власну навчально-наукову публікацію з проблеми (Adeodu, 1997:220).

(2) *Розроблення й проведення виховних заходів за полікультурною тематикою* передбачає індивідуальну роботу студента під час практики з укладення(розроблення) сценарію заходу відповідно до змісту діяльності учнів відповідного класу, потрібних підготовчих дій, запрошення інших студентів на його проведення, а також *обговорення результатів у групах*. *Інтеграція полікультурного компонента до змісту навчання* здійснюється студентами під час розроблення конспектів і проведення уроків за фахом.

(3) *Ведення психолого-педагогічних спостережень* – тривалий і творчий процес осмислення власного досвіду студента, впродовж якого він аналізує минуле, але водночас відкриває для себе нові перспективи розвитку через особистісну і професійну самоосвіту й удосконалення». Майбутнім учителям пропонується вести щоденник, у якому описувати наявні під час педагогічної практики культурно чи соціально зумовлені ситуації, аналізувати їх вирішення й можливі альтернативні шляхи розв'язання, характеризувати культурні особливості школярів класу, способи їх урахування й використання в навчально-виховному процесі в полікультурному середовищі загальноосвітнього закладу.

(4) *Аналіз і рецензування науково-педагогічних джерел* здійснюється з метою теоретичного вмотивування практичних аспектів у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, забезпечення усвідомлення педагогічного значення культурної різноманітності суспільства й необхідності зусиль для ефективного використання її потенційних можливостей у галузі навчання і виховання молоді.

(5) *Відвідування, аналіз і обговорення уроків і заходів, присвячених проблемам полікультурності, які проводяться у школах і поза ними*, спрямовується на ознайомлення майбутніх учителів із практичним досвідом реалізації полікультурного підходу в навчально-виховному процесі та в діяльності культурних громад і позашкільних установ: огляд організації, змістового наповнення й методики з подальшим аналізом досягнень і можливих недоліків, обговоренням результативності виховного впливу.

(6) *Анкетування й інтерв'ювання педагогічних колективів, батьків і представників громади, узагальнення результатів* проводиться для з'ясування ставлення до питань культурного різноманіття та їхнього втілення в діяльності школи різних соціальних, культурних груп і окремих осіб з метою пошуку спільної точки зору й узгодження зусиль сім'ї, школи й громади у справі полікультурного виховання учнів. Майбутнім учителям рекомендується попередньо узгоджувати зміст і процедуру дослідження, за підсумками якого складаються висновки й рекомендації, обговорювані на засіданні педагогічної ради освітнього закладу.

(7) *Аналіз змісту й навчально-методичного забезпечення діяльності школи з точки зору втілення полікультурного підходу* вважається продуктивним способом активізації полікультурного

мислення й формування полікультурної свідомості майбутніх учителів, оскільки зобов'язує до постійного пошуку можливостей уведення полікультурного компонента до змісту навчальних дисциплін і всіх інших видів діяльності учнів; із іншого боку, наявність і виявлення таких можливостей стимулює студентів до розмірковування над методичними аспектами їх практичної реалізації, чим зумовлюється забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки.

Розглянувши організаційні засади й теоретичні підходи, структуру та зміст педагогічної практики, можемо виокремити ті її компоненти, які, на нашу думку, справляють найсуттєвіший вплив на формування професійно-педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів, їх підготовку до фахової діяльності в полікультурному середовищі Канади. Серед них: (1) концептуальне представлення полікультурності як основоположного принципу навчально-виховної взаємодії в нормативно-правовому забезпеченні педагогічної практики; (2) вивчення культурної своєрідності учнів та її врахування в навчально-виховному процесі; (3) цілеспрямована діяльність із практичного втілення змістових напрямів глобального й соціального виховання, які передбачають ознайомлення учнів із різноманіттям культур і формування їх полікультурної компетентності; (4) інтеграція полікультурного компонента до змісту дисциплін за фахом; (5) навчально-методичний супровід педагогічної практики, спрямований на засвоєння (закріплення) знань, формування вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя в полікультурному шкільному середовищі.

Поєднання виявлених компонентів підготовки впродовж педагогічної практики забезпечує цілісність і збалансованість формування складових професійної педагогічної полікультурної компетентності майбутніх учителів – вплив на становлення й розвиток *мотиваційно-діяльнісної*, *предметної* і *теоретико-методичної готовності* до професійної діяльності в умовах полікультурності Канади.

На підставі дослідження процесу становлення й розвитку теорії та практики підготовки вчителя до педагогічної діяльності в полікультурному середовищі в історії соціальної й освітньої систем Канади, розкриття й аналізу провідних ідей і підходів канадських учених до цієї підготовки, можемо узагальнити сутнісні характеристики, зміст і структуру сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади до професійної діяльності в полікультурному середовищі у вигляді теоретичної моделі. При цьому за основу її побудови беремо чотирикомпонентну структуру педагогічного процесу вищої школи у складі *цільового, змістового, операційно-діяльнісного й аналітико-результативного компонентів*. Крім цього, до моделі включено суб'єктів педагогічного процесу підготовки та соціокультурні й організаційно-педагогічні умови забезпечення її результативності.

Цільовий компонент містить мету й завдання підготовки як передбачення її прогнозованих результатів відповідно до соціальних потреб в освітній галузі, зумовлених наявним різноманіттям культурного складу канадського суспільства.

Змістовий компонент відображує основні знання, уміння й навички, необхідні для результативної професійної діяльності вчителя в полікультурному середовищі, зокрема володіння фактичними відомостями про різноманіття культур, традиції й менталітет різних народів тощо, а також обізнаність із філософсько-методологічними засадами й теорією полікультурного виховання, методичні вміння й навички інтегрувати полікультурний компонент до змісту виховання й освіти, здійснювати соціокультурну діагностику, аналізувати й утілювати її результати у навчально-виховному процесі й ін.

Операційно-діяльнісний компонент розкриває методи, форми й засоби діяльності вищої педагогічної школи Канади і США, насамперед ті, які є специфічними з точки зору підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, хоча не обмежується ними.

Аналітико-результативний компонент утілює бажаний результат підготовки майбутнього вчителя – формування його професійної педагогічної полікультурної компетентності як інтегрованої єдності полікультурної свідомості, глибоких знань культурної різноманітності, а також можливості здійснювати навчально-виховний процес на полікультурних засадах.

Суб'єктами процесу підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади до професійної діяльності в полікультурному середовищі є студенти і викладачі педагогічного закладу освіти, учні й учителі загальноосвітніх шкіл, представники шкільних рад, учительських асоціацій і спілок, культурних громад.

Соціокультурними й організаційно-педагогічними умовами забезпечення ефективності підготовки визначено: (1) реалізацію цілісного підходу в полікультурному вихованні молоді на всіх рівнях соціальної структури канадського суспільства; (2) соціально-культурологічну спрямованість

змісту підготовки вчителя; (3) єдність теоретичних засад діяльності та навчально-виховної практики в питаннях підтримки культурної різноманітності; (4) інтеграцію полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін; (5) забезпечення неперервності фахової педагогічної підготовки майбутнього вчителя у галузі полікультурного виховання.

Отже, функціонування сучасної науково-методичної системи підготовки майбутнього вчителя у вищій освіті Канади і США до професійної діяльності в полікультурному середовищі підпорядковується суспільно зумовленій потребі формування *професійної полікультурної педагогічної компетентності*, а її ефективність забезпечується єдністю взаємозумовлених компонентів, що визначається спільною метою діяльності й активною взаємодією суб'єктів, а також низкою соціокультурних і організаційно-педагогічних умов.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, комплексне вивчення сучасної науково-методичної системи фахової підготовки майбутнього вчителя в педагогічній освіті Канади до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі загальноосвітньої школи дає підстави для визнання її ефективною, що зумовлює доцільність і перспективність упровадження позитивного канадського досвіду в умовах вітчизняної педагогічної освіти на етапі інтеграції держави до світового та європейського співтовариства. Представлений аналіз праць американських і канадських дослідників свідчить про тенденцію вважати початок XXI століття водночас найбільш вдалим і складним періодом для полікультурної підготовки фахівця, зокрема вчителя. Усі основні національні організації, що мають відношення до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видачі свідоцтв про підвищення кваліфікації, тепер мають чіткі вимоги до компетенції вчителя для роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нами в аналізі тенденцій щодо змін у Канадських програмах підготовки вчителів у коледжах і університетах, курикулумах і політиці навчальних закладів на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів, і відображення основних вимог цілей та завдань полікультурної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бубнов Є. Г. Підготовка майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів в Автономіній республіці Крим : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Республік. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2009. 20 с.
2. Войналович Л. П. Розвиток національної освіти у полікультурному середовищі України в 20-30-х роках ХХ століття. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагоіка і психологія*. Вип. 13, ч. 2. Ялта : РВВ КГУ, 2007. С. 23–27.
3. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія ; М во освіти і науки України, Бердянський держ. пед. ун т. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 588 с.
4. Иванова Т. В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2002. 300 с.
5. Погребняк В. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті зарубіжних країн. Педагогічні науки : *зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка.* 2012. Вип. 54. С. 69–75.
6. Сейко Н. А. Освіта як провідник мобільності у поліетнічному організмі. *Шлях освіти*, 1997. № 1. С. 13–17.
7. Слоновська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади : автореферат дис. ... канд. пед. наук. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка, 2011. 21 с.
8. Софій О. До проблеми освіти національних меншин України. URL : http://www.fio.interklasa.p l/f o i/foi _3.htm.
9. Хома Т. Формування культури мовлення студентів нефілологічних спеціальностей в умовах поліетнічного середовища. *Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія* / За заг. ред. Товканець Г.В. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
10. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 ; Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. Дрогобич, 2011. 22 с.
11. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дисертація канд. пед. наук : 13.00.01, Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 200 с.
12. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті – 1990-ті рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун- т. Київ, 2004. 195 арк.
13. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : Навчальний посібник. Житомир : ЖДУ, 2007. 312 с.
14. Adeodu, Rachel Adenike. Teachers Understandings of Educating in Culturally Diverse Context : Thesis for Doctor of Philosophy Degree / Rachel Adenike Adeodu. – Edmonton, Alberta, Canada : University of Alberta : Department of Elementary Education, 1997. 221 p.

15. Alvord, Lori., Cohen Van Pelt, E. The Scalpel and the Silver Bear: The First Navajo Woman Surgeon Combines Western Medicine and Traditional Healing . Bantam, 1999. 224 p.

16. Asante, M. Afrocentricity. The Theory of Social Change. Trenton, NJ : Africa World Press. 1980.

17. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. World Applied Sciences Journal 29(1). 2014. P. 106–109.

18. Britzman D. P. Decentring Discourses in Teacher Education : or, the Unleashing of Unpopular Things. *Journal of Education*. 1991. № 173(3). P. 60–80.

19. BUENO center for multicultural education, University of Colorado, Boulder). URL : http://buenocenter.org/.

20. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C. 1985, c. 24 (4th Supp.). URL : http://laws-lois.justice.gc.ca.

21. Cole, Michael. Cultural Psychology: a once and future discipline. Harward University Press. 2003. 394 p.

22. Crenshaw, K. Beyond racism and misogyny: Black feminism and 2 Live Crew / M.J. Matsuda, C.R. Lawrence, R. Delgado, & K.W. Crenshaw / Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment. Boulder, CO: Wesrview Press. 1993. P. 111–132.

23. Giroux, H., & Simon, R.I. Popular culture, schooling and everyday life. MA: Bergin & Garvey, 1989. 359 p.

24. Lowe, Amber Kathleen. Teacher Candidates' Perspectives on Teacher Education and Critical Multiculturalism : Thesis for Master of Education Degree / Amber Kathleen Lowe. Kingston, Ontario, Canada : Faculty of Education, Queen's University, 2007. 157 p.

25. Montecinos C. Cultural as an Ongoing Dialog : Implications for Multicultural Teacher Education. Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference / [*Sleeter, C. E.* & *McLaren, P. L.* (eds.)]. New York : State University of New York Press, 1995. P. 291–308.

26. Shweder, R. A. Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology. Mass.: Harvard University Press, 1991. 354 p.

27. Simon, T. W. Racists versus anti-Semites? Critical race theorists criticized/T.W. Simon. *Newsletter on Philosophy, Law, and the Black Experience*. 1999. 98(2). P. 1–11.

28. Tate, W.F. From inner city to ivory tower: Does my voice matter in the academy? *Urban Education*. 1994. 29. P. 245–269.

REFERENCES

1. Bubnov Ye.H. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do polietnichnoho vykhovannya molodshykh shkolyariv v Avtonominiy respublitsi Krym: [Preparation of future teachers for polyethnic education of younger students in the Autonomous Republic of Crimea] Abstract of Thesis for Doctor of Philosophy Degree. Yalta, 2009. 20 p. (in Ukrainian)

2. Voynalovych L.P. Rozvytok natsional′noyi osvity u polikul′turnomu seredovyshchi Ukrayiny v 20–30-kh rokakh XX stolittya [The Development of National Education in the Multicultural Environment of Ukraine in the 20-30s of the XX Century] *Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity*. *Ser.: Pedahoika i psykholohiya.* V. 13, P.. 2. Yalta, 2007. pp. 23–27. (in Ukrainian)

3. Hurenko O. I. Polikul′turna osvita maybutnikh sotsial′nykh pedahohiv: teoretyko-metodychnyy aspekt: monohrafiya. [Multicultural education of future social educators: theoretical and methodical aspect: monograph] Berdyans′k. Publisher Tkachuk O.V. 2014. 588 p. (in Ukrainian)

4. Ivanova, T.V. Pedahohycheskye osnovy kul′turolohycheskoy podhotovky budushcheho uchytelya [Pedagogical bases of cultural preparation of the future teacher]: Thesis for Doctor of Science dissertation. Volhohrad, 2002. 300 p. (in Russian).

5. Pohrebnyak V. Formuvannya polikul′turnoho vykhovnoho seredovyshcha u vyshchiy pedahohichniy osviti zarubizhnykh krayin. [Formation of multicultural educational environment in higher pedagogical education of foreign countries] *Pedahohichni nauky* : Poltava. 2012. Vol. 54. pp. 69-75. (in Ukrainian)

6. Seyko N.A. Osvita yak providnyk mobil′nosti u polietnichnomu orhanizmi. [Education as a mobility conductor in a multi-ethnic organism] *Shlyakh osvity*, 1997. № 1. pp. 13–17. (in Ukrainian)

7. Slonovs′ka O. B. Polikul′turna osvita maybutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin u vyshchykh navchal'nykh zakladakh Kanady [Multicultural Education of Future Teachers of Humanities in Higher Education in Canada: Abstract of Thesis for Doctor of Philosophy Degree]. Zhytomyr, 2011. 21 p. (in Ukrainian).

8. Sofiy O. Do problemy osvity natsional′nykh menshyn Ukrayiny [To the Problem of Education of National Minorities of Ukraine [Electronic resource] Access mode: http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi_3.htm (in Ukrainian).

9. Khoma T. Formuvannya kul′tury movlennya studentiv nefilolohichnykh spetsial′nostey v umovakh polietnichnoho seredovyshcha. [Formation of speech culture of students of non-philological specialties in conditions of multiethnic environment] Pedahohichna osvita i profesiyna pidhotovka v suchasnomu sotsiokul′turnomu seredovyshchi: monograph. Mukachevo. 2018. 302p. (in Ukrainian).

10. Tsymbrylo S.M. Polikul′turne vykhovannya studentiv v umovakh osvitn′o-vykhovnoho seredovyshcha vyshchoho tekhnichnoho navchal′noho zakladu: [Multicultural upbringing of students in the conditions of educational environment of higher technical educational institution] abstract of thesis for Doctor of Philosophy Degree. Drohobych, 2011. 22p. (in Ukrainian).

11. Shykhnenko K. I. Rozvytok teoriyi osvitnikh zmin u pedahohichniy dumtsi SSHA (kinets′ XX - pochatok XXI stolittya). [Development of the theory of educational changes in pedagogical thought of the USA (end of XX - beginning of XXI century)] Thesis for Doctor of Philosophy Degree. Sumy, 2015. 200 p. (in Ukrainian).

12. Shutova M. O. Problemy reformuvannya zahal′noyi seredn′oyi osvity v SSHA (1950-ti - 1990-ti rr.) [Problems of Reforming General Secondary Education in the USA (1950s-1990s)] Thesis for Doctor of Philosophy Degree. Kiev. 2004. 195p. (in Ukrainian).

13. Yaksa N. V. Mizhkul′turna vzayemodiya sub″yektiv osvitn′oho protsesu : Navchal′nyy posibnyk [Intercultural interaction of the subjects of the educational process: Textbook] Zhytomyr. 2007. 312p. (in Ukrainian).

14. Adeodu, Rachel Adenike. Teachers Understandings of Educating in Culturally Diverse Context : Thesis for Doctor of Philosophy Degree / Rachel Adenike Adeodu. Edmonton, Alberta, Canada : University of Alberta : Department of Elementary Education, 1997. 221 p.

15. Alvord, Lori., Cohen Van Pelt, E. The Scalpel and the Silver Bear: The First Navajo Woman Surgeon Combines Western Medicine and Traditional Healing . Bantam, 1999. 224p.

16. Asante, M. Afrocentricity. The Theory of Social Change. Trenton, NJ: Africa World Press. – 1980.

17. Bakhov I. S. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. World Applied Sciences Journal 29 (1). – 2014. – P. 106-109,

18. Britzman D. P. Decentring Discourses in Teacher Education : or, the Unleashing of Unpopular Things / D. P. Britzman // Journal of Education. – 1991. – No 173 (3). – P. 60-80.

19. BUENO center for multicultural education, University of Colorado, Boulder) [Electronic resource] URL: http://buenocenter.org/

20. Canadian Multiculturalism Act, R.S.C. 1985, c. 24 (4th Supp.). http://laws-lois.justice.gc.ca

21. Cole, Michael. Cultural Psychology: a once and future discipline. Harward University Press. – 2003. – 394p.

22. Crenshaw, K. Beyond racism and misogyny: Black feminism and 2 Live Crew/ M.J. Matsuda, C.R. Lawrence, R. Delgado, & K.W. Crenshaw / Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment. Boulder, CO: Wesrview Press. – 1993. – P. 111-132.

23. Giroux, H., & Simon, R.I. Popular culture, schooling and everyday life / H. Giroux, & R.I. Simon. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1989. – 359 p.

24. Lowe, Amber Kathleen. Teacher Candidates' Perspectives on Teacher Education and Critical Multiculturalism : Thesis for Master of Education Degree / Amber Kathleen Lowe. – Kingston, Ontario, Canada : Faculty of Education, Queen's University, 2007. – 157 p.

25. Montecinos C. Cultural as an Ongoing Dialog : Implications for Multicultural Teacher Education / C. Montecinos // Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference / [*Sleeter, C. E.* & *McLaren, P. L.* (eds.)]. – New York : State University of New York Press, 1995. — P. 291-308.

26. Shweder, R. A. Thinking through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology / R. A. Shweder.Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1991. – 354 p.

27. Simon, T. W. Racists versus anti-Semites? Critical race theorists criticized/T.W. Simon // Newsletter on Philosophy, Law, and the Black Experience. – 1999. 98 (2). – P. 1-11.

28. Tate, W.F. From inner city to ivory tower: Does my voice matter in the academy? / W.F. Tate//Urban Education. 1994. 29. P. 245-269.

УДК [37.091.39:004.738.5]:811.161.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209312

Лариса БІДЕНКО,
orcid.org/0000-0001-9128-5678
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумського державного університету
(Суми, Україна) l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua

Ганна КИСЕЛЬОВА,
orcid.org/0000-0002-0385-3215
старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумського державного університету
(Суми, Україна) h.kyselova@drl.sumdu.edu.ua

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті наведено практичний досвід використання електронних ресурсів на початковому етапі навчання української мови як іноземної.

Велика кількість освітніх платформ та застосування нових методик змішаного чи дистанційного навчання поки що не дозволяють вивести на високий рівень вивчення української мови як іноземної, оскільки відсутні якісні навчальні матеріали у вигляді інтерактивних посібників, готових для використання під час самостійної роботи студентів, розміщених в Інтернеті уроків, додаткових інтерактивних матеріалів.

У статті подано аналіз наукової та дидактичної літератури з проблеми дослідження. Зазначається актуальність вивчення психолого-педагогічних аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), розроблення фундаментальних основ теорії педагогічної системи та інноваційних процесів, широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій у лінгвістиці.

Авторами статті подана спроба осмислення, створення і включення у навчальний процес нових засобів, а саме різноманітних електронних ресурсів у процесі вивчення української мови як іноземної на початковому етапі. Шляхом аналізу набутої інформації щодо удосконалення методичної теорії подана спроба описати застосовану методику відповідно до нових умов навчання.

Велика увага методистів, викладачів-практиків прикута до навчання в онлайн-режимі, т. зв. e-learning, з використанням інтерактивних технологій. Ідеться про такий спосіб здобуття умінь та навичок, за якого навчання відбувається шляхом взаємодії студента з комп'ютерними ресурсами. У статті наведено приклади застосування викладачами кафедри мовної підготовки іноземних громадян СумДУ інтерактивного навчально-методичного комплексу з «Української мови як іноземної», зазначено можливості відкритих і доступних програмних засобів навчання, подані зразки завдань та вправ.

Автори статті дійшли висновків, що широке застосування ІКТ у процесі викладання української мови як іноземної не тільки дозволило розширити діапазон компетенцій студентів, але й призвело до створення нового напряму електронної або комп'ютерної лінгвістики. Інтеграція ІКТ у навчальний процес на початковому етапі вивчення мови сприяє формуванню не тільки мовних, але й міжкультурних, соціокультурних компетенцій, підвищує мотивацію студентів.

Ключові слова: *комп'ютерна лінгводидактика, українська мова як іноземна, початкове навчання мови.*

Larysa BIDENKO,
orcid.org/0000-0001-9128-5678
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Language Training for Foreign Citizens
of Sumy State University
(Sumy, Ukraine) l.bidenko@drl.sumdu.edu.ua

Hanna KYSELOVA,
orcid.org/0000-0002-0385-3215
Senior Lecturer of the Department of Language Training for Foreign Citizens
of Sumy State University
(Sumy, Ukraine) h.kyselova@drl.sumdu.edu.ua

EXPERIENCE OF THE USE OF ELECTRONIC RESOURCES AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents practical experience of using electronic resources at the initial stage of learning Ukrainian as a foreign language.

The large number of educational platforms and the use of new methods of blended or distance learning yet do not allow to bring to a high level the study of Ukrainian as a foreign language. This is due to the lack of proper teaching materials, such as interactive manuals that are applicable for unsupervised activities, on-line lessons and additional interactive materials.

The article presents an analysis of scientific and didactic literature on the research problem. The authors draw attention to the urgency of studying the psychological and pedagogical aspects of the use of information and communication technologies, the development of the fundamental foundations of the theory of the pedagogical system and innovative processes, the widespread use of information and communication technologies in Linguistics.

The authors of the article present an attempt to comprehend, create and include in the educational process new tools, namely various electronic resources in the process of learning Ukrainian as a foreign language at the initial stage. By analyzing the acquired information concerning improving the methodological theory, an attempt is made to describe the applied methodology in accordance with the new learning circumstances.

Much attention of methodologists, teachers-practitioners is focused on learning online, the so-called «e-learning», using interactive technologies. It is a way of acquiring skills and abilities, in which learning takes place through the interaction of the student with computer resources. The article presents examples of the use of interactive educational and methodical complex on «Ukrainian as a foreign language» by teachers of the Department of Language Training for Foreign Citizens of Sumy State University. The possibilities of open and accessible teaching aids are indicated, samples of tasks and exercises are given.

The authors of the article came to the conclusion that the wide application of information and communication technologies in the process of teaching Ukrainian as a foreign language both allowed to expand the range of competencies of students, and also led to the creation of a new direction of electronic or computational linguistics. The integration of ICT in the educational process at the initial stage of language learning contributes to the formation of language, intercultural, and socio-cultural competencies; it enhances the motivation of students.

Key words: *computer language didactics, Ukrainian as a foreign language, initial language learning.*

Постановка проблеми. Інформатизація навчального процесу під час вивчення української мови іноземними громадянами залишається пріоритетним напрямом у сфері лінгвістичного навчання. Відповідно до цього відбуваються значні зміни в організації форм навчання, способах подачі та структуруванні матеріалу, форм контролю і взаємодії викладача і студента.

Інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) дозволяють здійснювати моделювання і алгоритмізацію розумової діяльності, підвищують рівень мотивації, формують уміння пошуку нової інформації та застосування її у процесі мовлення тощо. Незважаючи на велику кількість освітніх платформ та намагання вивести процес навчання з аудиторії, застосовуючи змішане чи дистанційне навчання, все ж таки залишається невирішеною значна кількість проблем: дефіцит якісних електронних інтерактивних посібників, готових для використання під час самостійної роботи студентів, розміщених в Інтернеті; відсутність якісних дистанційних курсів, онлайн-уроків, додаткових інтерактивних матеріалів, розміщених на відкритих платформах.

Отже, для створення якісного сучасного методичного забезпечення навчання української мови як іноземної необхідне подальше дослідження дидактичних можливостей сучасних ІКТ.

Аналіз досліджень. Класична методична наука розглядає навчальні ІКТ і як самостійний метод навчання, і як цілісну систему наукової організації навчального процесу, і як нову педагогічну систему, що активно впроваджується і поступово заміщує традиційне навчання. Маніфестація інформаційних технологій як самостійного метода навчання не є, на нашу думку, коректною: вони органічно інтегруються в інші методи (Капітонова, Щукін, 1979: 119).

Методична теорія вивчає структуру та ознаки ІКТ, які формують їхню актуальність та ефективність. ІКТ має основні спільні риси з особистісно-орієнтованим методом навчання, а саме: гнучкість – можливість самостійно планувати час, місце і тривалість занять; модульність – можливість генерувати траєкторію свого навчання відповідно до своїх потреб і потенційних можливостей; доступність – незалежність від місця проживання того, хто навчається, і місця розташування освітнього закладу; рентабельність – зменшення економічних витрат освітніх установ, економія матеріальних ресурсів; мобільність – ефективна реалізація зворотного зв'язку між викладачем і учнями; охоплення – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації; технологічність – використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій;

соціальна рівноправність – рівні можливості отримання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності й матеріальної забезпеченості учня; інтернаціональність – експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг тощо (Башмаков, 2003: 114).

Аналіз наукової та дидактичної літератури показує, що зараз також є актуальним вивчення психолого-педагогічних аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій (М. І. Желдак, І. В. Роберт); дослідження фундаментальних основ теорії педагогічної системи та інноваційних процесів (О. І. Богданов, В. І. Загвязинський, М. І. Махмутов і ін.). Застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання мови іноземними громадянами присвячено роботи О. М. Горошкиної, Н. О. Гуляєвої, Г. І. Пашкової, М. М. Починкової, О. М. Семеног, Л. И. Синельникової, С. С. Флорова та ін.

Отже, застосування ІКТ дозволяє розширити, урізноманітнити методи і засоби навчання. Про це свідчать дисертаційні дослідження Н. І. Бойко, В. Є. Краснопольського, О. М. Ванівської та ін. За допомогою електронних ресурсів стає можлива реалізація різних технологій навчання іноземних мов (Ю. В. Бадюк, В. В. Белгарік, Г. М. Ковтонюк, Н. Б. Копняк, І. М. Кушнір, В. І. Стативка, А. В. Шевцова тощо).

У зв'язку з цим вважаємо важливим і доцільним вирішення задач щодо осмислення, створення і включення у навчальний процес нових засобів, а саме різноманітних електронних ресурсів, шляхом аналізу набутої інформації удосконалення методичної теорії, яка буде застосована відповідно до нових умов навчання, що стрімко змінюються.

Мета статті – описати досвід застосування і можливості електронних ресурсів у процесі навчання української мови як іноземної на початковому етапі студентів нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. ІКТ сприяють реалізації низки дидактичних завдань. Вони створюють сприятливі організаційно-методичні умови для навчальної діяльності, реалізують принципи наочності, доступності; керують навчальною інформацією; активізують пізнавальну діяльність; збільшують можливості диференційного й індивідуального навчання; покращують психолого-педагогічні умови навчальної діяльності; створюють зацікавленості; забезпечують сприятливий емоційний стан студентів; реалізують зміст навчання в нових інформаційних умовах.

Вищезазначені позиції свідчать про те, що ІКТ мають широко застосовуватися у процесі лінгвістичної освіти. Зокрема, новітні інформаційні засоби необхідні під час вивчення іноземних мов, української мови як іноземної в тому числі.

Останнім часом увага методистів прикута до навчання в онлайн-режимі, т. зв. e-learning, з використанням інтерактивних технологій. Прикладом може слугувати інтерактивний навчально-методичний комплекс із української мови як іноземної, розроблений науковцями кафедри мовної підготовки іноземних громадян СумДУ. Існує необхідність створення цілісної збалансованої системи електронних засобів навчання.

У сучасній методиці виокремлюються дві педагогічні моделі побудови електронних освітніх ресурсів: модель навчального посібника і модель навчального заняття. У побудові першої моделі використовується метафора навчального посібника – підручник, посібник, збірник вправ, тоді як друга модель передбачає лекцію, практичне заняття і т. п. з елементами ІКТ (так звана модель змішаного навчання) або з повним використанням ІКТ (дистанційна форма навчання) (Аствацатуров).

Які ж форми навчальної роботи з іноземними студентами з опанування української мови на початковому етапі є найбільш ефективними? Які нові інструменти може використовувати викладач на заняттях з української мови як іноземної? На початковому етапі навчання, коли студенти лише починають вивчати мову і потребують візуального контакту з викладачем, ми лише фрагментарно застосовуємо аудіо- та відеофайли, електронні енциклопедії, тестові завдання. Залучення ж до самостійного опанування мовного матеріалу без викладача за допомогою дистанційних курсів чи онлайн-уроків на початковому етапі, як свідчить багаторічна практика, є малоефективним.

У цій статті презентуються лише деякі навчальні електронні ресурси. Вони пройшли апробацію та, як показали досвід роботи та контрольні зрізи знань студентів на початковому етапі навчання, дали позитивні результати і є ефективними.

Презентація в Power Point. З презентації ми починаємо лише на 3–4-му тижні навчання, коли відпрацьовані перші базові лексико-граматичні теми «Знайомство», «Моя сім'я», «Мій друг», «Погода». На цей час лексичний запас студентів мінімальний. Тому викладачеві необхідно якомога частіше максимально візуалізовувати лексику уроку, що дозволяє засвоїти її за короткий термін. Спочатку студенти працюють із презентаціями, які створює викладач. Ці презентації містять елементи різноманітних лексико-граматичних завдань (див. рис. 1). У подальшому ми

пропонуємо студентам створювати презентації під керівництвом викладача, а потім і самостійно. Обов'язковим є обговорення в групі, чия ж презентація є кращою. Дуже ефективними є презентації під час уведення країнознавчої інформації. Це, наприклад, малюнки з краєвидами України, історичними пам'ятками, фото видатних вітчизняних діячів, портрети історичних постатей тощо (Рис. 2).

Рис. 1. «Пори року»

Рис. 2. «Вищі навчальні заклади Сум»

Зауважимо, що з програмою створення презентацій студенти знайомі ще зі школи, їм не важко створити контент. Викладачу тільки треба допомогти перейти на українську версію. Це дозволяє ще раз закріпити форми важливих дієслів спілкування, наприклад, «читати», «писати», «говорити», «відповідати», «запитувати», «розмовляти» та запам'ятовувати такі дієслова, як «створювати», «копіювати», «зберігати» «запам'ятовувати», «надсилати», «видаляти» тощо.

Електронна пошта (e-mail). У методиці викладання української мови як іноземної існує низка наукових праць, в яких учені доводять доцільність використання електронної пошти в процесі вивчення іншомовної письмової комунікації (Жданова, Харитонова, Хромов, 2012: 10–11, Златів, 2014: 118). Проте в сучасних дидактичних матеріалах не представлені завдання, які можна виконувати за допомогою e-mail. Як показав досвід роботи на підготовчому відділенні, застосування можливостей електронної пошти щодо створення власних монологічних висловлювань має позитивні результати. Ми поділяємо точку зору методистів, які зазначають, що ефективність та доцільність застосування електронної пошти залежить від таких чинників: 1) мають застосовуватися матеріали, які відображають важливі, соціально значущі теми, представляють інтерес для обговорення в конкретній групі; 2) у процесі навчання використовуються завдання, спрямовані на порівняння, зіставлення, аналіз і культурну рефлексію; 3) у студентів має бути позитивне ставлення до представника контакту; 4) викладач виступає в ролі консультанта, який допомагає зрозуміти особливості культурних та навчальних цінностей для учасників діалогу (Жданова, Харитонова, Хромов, 2012: 9).

Починаючи з 4-го тижня роботи на підготовчому відділенні, слухачі під керівництвом викладача створюють свою електронну пошту на одній з українських поштових служб та щотижня мають

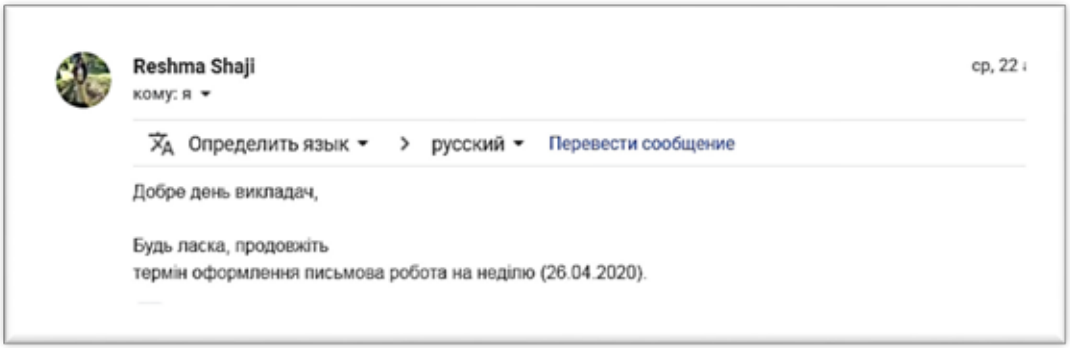


Рис. 3. «Лист-відповідь»

обмінюватися інформацією зі своїми одногрупниками та відповідати на листи від викладача (Рис. 3).

Створюючи електронні листи, студенти знайомляться з основними нормами електронного етикету, знайомляться з кирилицею, поступово опановуючи українську клавіатуру. Навчання переводиться з умовно мовленнєвої сфери на рівень мовленнєвої комунікації.

Інтернет-сайти. Завдяки інтернету студенти не тільки мають доступ до різних матеріалів довідково-інформаційного характеру, можуть працювати з пошуковими системами, з електронними виданнями, а й мають можливість використовувати ресурси багатьох сайтів у повсякденному житті. Наприклад, вивчаючи мовленнєву тему «У поліклініці. У лікаря», іноземні слухачі знайомляться з інформацією, розміщеною на сайтах клінік міста. Допоможуть сайти і навчити слухачів купувати електронні квитки, дізнатися про ціни (мовленнєві теми «На вокзалі», «Ресторан. Кафе. Їдальня») (Рис. 4).

Рис. 4. «У поліклініці. У лікаря»

Для реалізації комунікативних намірів спілкування в таких ситуаціях ми пропонуємо скористатися послугами інтернет-сайтів. Наприклад, під час вивчення мовленнєвої теми «Погода» завдання можуть бути такими:

Тема	Ситуація спілкування	Адреса сайту погоди
Погода	Ви з друзями вирішили піти на екскурсію до парку, але не знаєте, яка погода буде на вихідні. Зверніться до інтернет-сайту і з'ясуйте погоду.	https://ua.sinoptik.ua
Університет	Вам треба віддати зошит з української мови вашому викладачу. Зайдіть на сайт університету в розділ «Розклад», з'ясуйте, коли і в якій аудиторії буде викладач.	schedule.sumdu.edu.ua
Музей	Ви з групою зібралися до Художнього музею на екскурсію. Зайдіть на сайт і з'ясуйте: графік роботи музею, ціну квитків.	artmuseum.sumy.ua

Внутрішні освітні ресурси Сумського державного університету. Програми загального призначення, зокрема внутрішні загальні ресурси університету, є найдоступнішим джерелом для використання з освітньою метою. UMIX – середовище змішаного навчання. Тут розміщені матеріали різного призначення: теоретичний матеріал з мови, лінгвістичні таблиці, збірники вправ, презентації, тестові завдання, відкриті навчальні онлайн-курси, що містять навчальні програми з економіки, фінансів, менеджменту, маркетингу та права. Екзаменаріум містить дистанційний курс з української мови як іноземної (див. рис. 5). З метою більш активної мотивації студентів вивчати українську мову ми розмістили на початку курсу інформацію про Україну, її звичаї та традиції, про місто, в якому вони навчаються.

Тексти уроків супроводжуються англомовними картами, фотознімками, є посилання для перегляду короткого відеофільму про Україну. Вивчення

Рис. 5. «Сторінка дистанційного курсу з української мови як іноземної»

звуків і букв української мови ми починаємо з третього уроку. Для першого року навчання було відібрано такі граматичні теми, як число і рід іменників, поняття про відмінювання, особові та присвійні займенники, прикметники та їх узгодження з іменниками в роді та числі (на прикладах називного відмінка), числівники першого десятку, інфінітив та дієвідмінювання дієслів у теперішньому часі, творення імперативних форм. Ми забезпечили свої уроки створеними в онлайн-студії університету та завантаженими на YouTube відеоаудіофайлами, користуючись якими, студент не лише чує певний звук чи слово, а й бачить відповідну букву, слово, що вимовляється, пов'язуючи графічний образ з вимовою. Тексти уроків містять також численні таблиці, схеми, що допомагають унаочнити, структурувати граматичний матеріал. У кожному уроці подаємо завдання для самоконтролю, які готують студента для подальшого виконання тестів та проходження тренажерів. Більшість таких завдань супроводжуються прихованими ключами-відповідями, які студент може самостійно відкрити й здійснити самоперевірку. Відпрацювання набутих знань студенти зможуть здійснити на тренажерах, кожен з яких складається з кількох кроків: перетягти мишкою слова в потрібні клітинки таблиці, вибрати з випадного списку правильну відповідь, скласти діалоги за зразком, ставлячи наведені в довільному порядку репліки на потрібні місця тощо. Курс завершується українсько-англійським словником вивченої лексики, що дає змогу студентові швидко знайти раніше вивчене, але забуте слово. Слід зазначити, що, як свідчить досвід, існує нагальна потреба у створенні різноманітних інтерактивних фонотренажерів і графотренажерів для розвитку в студента кінестетичного сприйняття іноземної мови в артикуляційній і рукоруховій субмодальностях, що, безумовно, значно прискорить процес навчання.

Висновки. Стрімкий розвиток ІКТ та їх широке застосування у процесі викладання української мови як іноземної не тільки дозволили розширити діапазон компетенцій студентів, але й призвели до створення нового напряму електронної, або комп'ютерної лінгвістики. Інтеграція ІКТ у навчальний процес на початковому етапі вивчення мови сприяє формуванню не тільки мовних, але й міжкультурних, соціокультурних та інших необхідних компетенцій, суттєво підвищує освітню мотивацію студентів.

Цілком очевидна необхідність створення цілісної збалансованої системи електронних засобів навчання української мови як іноземної, яка би відповідала освітнім стандартам. Для цього потрібен широкий обмін практичним досвідом створення та впровадження ІКТ – співпраця викладачів і методистів у загальнодержавному форматі. Потрібні також конференції, тренінги, семінари, які б дозволили викладачу корегувати його професіограму в напрямі розвитку тьюторських компетенцій, необхідних у комп'ютеризованому навчальному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аствацатуров Г. О. Педагогический дизайн мультимедийного урока. URL: http://vio.uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm
2. Башмаков И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. Москва : Филин, 2003.
3. Биков В. Ю. Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи. *Нові технології навчання.* Київ, 1995. Вип. 13. С. 154–158.
4. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Технологія створення дистанційного курсу. Київ : Міленіум, 2008.
5. Гриценчук О. О., Коневщинська О. Е., Кравчина О. Є. Інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012.
6. Жданова Е. В., Харитонова О. В., Хромов С. С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного. *Экономика, статистика и информатики. Вестник УМО.* 2012. № 3. С. 8–15.
7. Капитонова Т. І., Щукин А. М. Современные методы обучения иностранному языку. Москва : Русский язык, 1979.
8. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. *Наукові записки нац. ун-ту «Острозька Академія». Серія : психологія і педагогіка*. 2014. Вип. 29. С. 116–120.
9. Осова О. О. Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018.
10. Полат Е. С, Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. Москва : Академия, 2000.
11. Шуменко О. А., Шипілова І. Ю. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземних мов. *Філологічні трактати*. 2013. Т. 5. № 4. С. 84–89.

REFERENCES

1. Asvatsaturov H. O. Pedahohichnyi dyzain multymediinoho uroku. [Pedagogical design of a multimedia lesson]. URL.: http://vio.uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm/ [in Russian].
2. Bashmakov Y. A. Razrabotka kompiuternykh uchebnykov y obuchaiushchykh system. [Development of computer textbooks for students]. M.: Fylyn, 2003 [in Russian].
3. Bykov V. Y. Vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnyi protses vyshchoi shkoly. [Introduction of information technologies in the educational process of higher school]. New technical technologies, 1995, Vyp. 13, pp. 154–158. [in Ukrainian].
4. V. Yu. Bykov, V. M. Kukharenko, N. H. Syrotenko, O. V. Rybalko, Yu. M. Bohachkov, Tekhnolohiia stvorennia dystantsiinoho kursu. [Technology of creating a distance course]. Kyiv, Ukraina : Milenium, 2008. [in Ukrainian].
5. Hrytsenchuk O. O., Konevshchynska O. E., Kravchyna O. Ye. Informatsiini ta komunikatsiini tekhnolohii navchannia v systemi zahalnoi serednoi osvity zarubizhnykh krain: navch.-metod. posib. [Information and communication technologies of education in secondary general secondary education of foreign countries]. Kyiv, Pedahohichna dumka, 2012. [in Ukrainian].
6. Zhdanova E. V., Xarytonova O. V., Xromov S. S. K voprosu o kriteriyah otbora i otsenki veb-resursov v prepodavanii inostrannyih yazyikov i russkogo yazyika kak inostrannogo. [Guidelines on Criteria Select and evaluate web resources in the preparation of foreign languages and Russian as a foreign language]. Economics, statistics and computer science. 2012, Nr 3, pp. 8–15. [in Russian].
7. Kapytonova T. I. , Shchukyn A. M. Sovremennyie metodyi obucheniya inostrannomu yazyiku. [Modern methods of teaching foreign students language]. Moscow: Russkyi yazыk, 1979. [in Russian].
8. Zlativ L. M. Kompiuterna linhvodydaktyka u vykladanni movoznavchykh dystsyplin dlia studentiv-filolohiv. [Computer linguodidactics in teaching linguistic disciplines for students of philology]. Scientific notes of nat. University «Ostroh Academy». Series: psychology and pedagogy. Vip. 29, pp 116-120, 2014. [in Ukrainian].
9. Polat E. S., Bukharkyna M. Yu.,. Moyseeva M. V. Novyie pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemyi povyish. kvalif. ped. kadrov. [New pedagogical technologies]. Moscow: Akademyia, 2000. [in Russian].
10. Osova O. O. Theoretical and methodical principles of implementation of innovative technologies of teaching foreign languages in higher pedagogical educational institutions. [Theoretical and methodological principles of implementation of innovative technologies of foreign language teaching in higher pedagogical educational institutions], Dr. ped. sci. Kharkiv Pedagogical University, 2018. [in Ukrainian].
11. Shumenko O. A., Shypilova I. Yu. Vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii pid chas vykladannia inozemnykh mov. Filolohichni traktaty. [Using modern information and communication technologies in teaching oreign languages], Philological treatises. T. 5, № 4, pp. 84–89, 2013. [in Ukrainian].

UDC 377/378.09:74/75(477)"18/193"
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209313

Maryna BOICHENKO,
orcid.org/0000-0002-0543-8832
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Chair of Pedagogy
of A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
(Sumy, Ukraine) marinaver18@gmail.com

Andrii NYKYFOROV,
orcid.org/0000-0002-0576-980X
Candidate of Pedagogical Sciences,
Sculptor, Self-employed
(Sumy, Ukraine) novatatara@gmail.com

SIGNIFICANCE OF KHARKIV PRIVATE ART SCHOOL OF M. D. RAIEVSKA-IVANOVA IN THE DEVELOPMENT OF DECORATIVE ARTS TEACHING IN UKRAINE

The article highlights the influence of Kharkiv private art school and in particular its founder – the teacher, enlightener, artist Mariia Dmytrivna Raievska-Ivanova – on introduction of decorative and applied arts into the system of art education of Ukraine in the second half of the XIX century.

It is found out that Kharkiv art school played an important, leading role in the implementation of teaching decorative and applied arts on the lands of Ukraine that belonged to the Russian Empire during the period under study. The basic organizational foundations of teaching decorative and applied arts at Kharkiv art school in the second half of the XIX – early XX centuries were revealed: accessibility of education; opportunity to teach artistically gifted students; preparation of entrants to the Academies of Arts (St. Petersburg and leading European ones); introduction of adult education – masters-craftsmen of the leading types of traditional crafts in the region; opportunity to educate all persons who want to study visual arts. It is shown that students of the specified school had high level of preparation, as evidenced by participation of their creative works in art exhibitions of different levels, as well as at competitions in the methods of teaching fine arts at the Petersburg Academy of Fine Arts. The contribution of M. D. Raievska-Ivanova to laying the theoretical and methodological foundations of teaching decorative arts is highlighted, which she put into practice and published in textbooks "The experience of the program of teaching drawing in Sunday schools for artisans" (1895), "The ABC book of drawing for family and school" (1879), "Samples of ornament elements for technical schools" (1896) etc., the theoretical and methodological developments of which are still relevant for the educational process of the present day. The importance of establishing of the first in the region arts and crafts museum at the initiative of Mariia Dmytrivna was noted. The museum collections visualized art disciplines content.

It is concluded that due to orientation of the teachers towards new European trends in art education, artisans art education was introduced, which greatly influenced development of professional training of decorative arts specialists in Ukraine.

Key words: *art education, teaching decorative and applied arts, Kharkiv private art school, M. D. Raievska-Ivanova.*

Марина БОЙЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-0543-8832
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) marinaver18@gmail.com

Андрій НИКИФОРОВ,
orcid.org/0000-0002-0576-980X
кандидат педагогічних наук,
скульптор, незалежна професійна діяльність
(Суми, Україна) novatatara@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ ХАРКІВСЬКОЇ ПРИВАТНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ШКОЛИ М. Д. РАЄВСЬКОЇ-ІВАНОВОЇ У СТАНОВЛЕННІ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

Статтю присвячено з'ясуванню впливу Харківської приватної художньої школи й особисто її засновниці – педагога, просвітниці, художниці Марії Дмитрівни Раєвської-Іванової – в історії впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в систему художньої освіти України у другій половині XIX століття.

З'ясовано, що Харківська художня школа відіграла важливу, провідну роль у впровадженні навчання декоративно-прикладного мистецтва на землях України, які в досліджуваний період належали до складу Російської імперії. Виявлено основні організаційні засади навчання декоративно-прикладного мистецтва в Харківській художній школі у другій половині XIX – на початку XX століття: загальнодоступність навчання; можливість навчання художньо обдарованих учнів; підготовка охочих до вступу в академії мистецтв (Петербурзьку та провідні Європейські); запровадження навчання дорослих – ремісників-майстрів провідних видів традиційних ремесел регіону; можливість навчання всіх бажаючих самореалізуватися в образотворчій діяльності. Показано високий рівень підготовки учнів школи, про що свідчать відгуки про участь творчих робіт учнів у художніх виставках різних рівнів, а також на конкурсах із методики викладання образотворчого мистецтва в Петербурзькій академії вишуканих мистецтв. Зазначено внесок М. Д. Раєвської-Іванової в започаткування теоретико-методичних основ навчання декоративного мистецтва, що були втілені нею на практиці й опубліковані в навчальних посібниках, як-от: «Досвід програми про викладання малювання в недільних школах для ремісників» (1895), «Абетка малювання для сім'ї і школи» (1879), «Прописи елементів орнаменту для технічних шкіл» (1896) та інших, теоретико-методичні напрацювання яких є актуальними в навчально-виховному процесі до сьогодні. Відзначено важливість заснування при школі першого в регіоні художньо-ремісничого музею з ініціативи Марії Дмитрівни. Фонди музею унаочнювали зміст дисциплін художнього профілю.

Зроблено висновок, що завдяки орієнтації викладачів школи на нові європейські тенденції в мистецькій освіті було започатковано художню освіту ремісників, що значною мірою вплинуло на розвиток професійної підготовки митців декоративного мистецтва в Україні.

Key words: *художня освіта, навчання декоративно-прикладного мистецтва, Харківська приватна художня школа, М. Д. Раєвська-Іванова.*

Introduction. The activity of Kharkiv art school in the second half of the XIX – early XX centuries in the territory of Ukraine, which was under the rule of the Russian Empire during the studied period, greatly contributed to the development of such areas of national art education as fine arts and design. Equally important is the role of Kharkiv art school in the history of teaching of decorative and applied arts in the region under investigation, which requires a deep historical and pedagogical study.

Analysis of research. The analysis of recent publications in the context of this problem has showed that the beginning of the XXI century was marked by increased attention of scientists to the history of national culture, ethnology, traditional crafts of Ukrainians and genesis of art education. Thus, L. Sokoliuk (2012) and D. Khrysanfova (2008) explored the ways of development of Ukrainian design and domestic art-industrial education. A number of studies are devoted to regional peculiarities of art education development: in Kharkiv region (Zvenihorodska, 2011), in Kherson region (Hurich, 2014), in Left-bank Ukraine (Krasiuk, 2013) and others. The peculiarities of pedagogical training in art schools of Ukraine were covered by O. Hulei (2017), I. Malynina (2005), L. Rusakova (2017) and others. The pedagogical, cultural and educational activities of the founder of Kharkiv art school M. I. Raievska-Ivanova were considered by such scientists as V. Karnatsevych (2005), A. Starkova (2011), V. Titinok (2011) and others.

Purpose of the study: to reveal the significance of Kharkiv private art school of Mariia Dmytrivna Raievska-Ivanova in the introduction of teaching decorative and applied arts in the system of art education of Ukraine in the second half of the XI –early XX centuries.

Main material. We consider it necessary to emphasize that the study of the history of teaching decorative and applied arts in Ukraine is impossible without revealing the activities of Mariia Dmytrivna Raievska-Ivanova (1840–1912), the first woman in the Russian Empire, who received a diploma of art education in the St. Petersburg Imperial Academy, thanks to which she, in fact, received permission to open a private institution of art education in Kharkiv. The study of archival documents and the analysis of scientific works have made it possible to establish that M. Raievska-Ivanova was born in the village of Havrylivka, Barvinkove district, Kharkiv region, in a wealthy family; she received high-quality home education, studied in Europe (German language and literature – in Dresden; linguistics, history, zoology and geology – in Milan; attended a series of lectures in Prague and Sorbonne; learned drawing, painting and modeling at German artists-teachers Ergardt and

Kirchgod. Mariia Dmytrivna became one of the most educated women of the time (Rusakova, 2014).

In the second half of the XIX century, in connection with the rise of capitalism, in Ukraine arose the task of bringing closer art and industry, which depended on obtaining art education by folk artists. In order to attract artisans to professional art, in 1869 M. Raievska-Ivanova founded in Kharkov a "School of drawing and painting", which marked the beginning of art education in the North-Eastern Ukraine. Thanks to the experience gained abroad, M Raievska-Ivanova opened evening classes of technical drawing in her school (Khrysanfova, 2008). M. Raievska-Ivanova invited artisans to the Sunday classes because she considered drawing extremely useful for their professional development: "There are many Sunday and evening schools of drawing abroad, where artisans in their free time acquire knowledge that give them the opportunity to improve their crafts and make them more profitable for themselves", – noted the artist (Sokoliuk, 1987).

However, to improve the educational process, M. Raievska-Ivanova turned to the European experience: she visited art and technical schools in France and Germany, which had already achieved some success in this field. As a result, the school was oriented as an education institution containing both an artistic and technical base for the education of artisans (Zvenihorodska, 2011: 13–14).

It is important to note that the art school of M. Raievska-Ivanova was publicly accessible; it provided education for artistically gifted children from poor families who were exempt from payment (Malynina, 2005). Thus, the school provided initial artistic training to many future artists. In addition, the school gave "dilettantes" (amateurs willing to self-actualize in the artistic activities) the opportunity to study, which contributed to the spread of art education among the general public of Ukraine as part of the Russian Empire (Zvenihorodska, 2011: 82).

Along with artisans training, M. Raievska-Ivanova's school provided elementary training for artists, equipping them with necessary professional knowledge and practice for further entrance to the Academy of Arts. The graduates received a high level of knowledge and skills, which made it possible to continue their studies in the academies of arts around the world. The high level of students' preparation is confirmed by their creative works, that were exhibited at congresses of technical and vocational education, at the All-Russian exhibitions in Moscow, as well as at all local arts and crafts exhibitions. Besides, students' works of drawing and sketching were presented at the competitions in the methods of teaching fine arts at the St. Petersburg Academy of Fine Arts. Thus, in 1872, on the initiative of I. Kramskyi, the first competition of students' works among art schools was held. At the request of the Academic Commission, which supervised the work of art schools, for the establishment of a school, for a rational method of teaching art disciplines and for the considerable successes of students, Mariia was elected an "honorary free associate" of the St. Petersburg Imperial Academy of Arts (Rusakova, 2014). In 1882, students' works were highly appreciated by the expert committee at the All-Russian Exhibition of Art Schools, for which the Kharkiv school was awarded a second-class diploma (which corresponded to a silver medal). It is worth noting that in the aforementioned exhibition the Kharkov school was ahead of the well-known Stroganov school from Moscow (Hurich, 2014). Analysis of scientific works of M. Havrylova, Z. Hurich, O. Hulei, Yu. Zvenihorodska, I. Malynina, L. Rusakova, L. Sokoliuk allowed to outline the directions of students' preparation at Kharkiv school of drawing and painting and to group by types: 1) artisans; 2) students preparing for admission to the Academy of Arts or technical higher education institutions; 3) amateurs. These facts testify to the multidisciplinary nature of the school, which was the only education institution in the Russian Empire in the second half of the XIX – early XX centuries, which was marked by a comprehensive approach to the educational process.

According to the school charter, the purpose of the Kharkiv art school was to educate the painters in general and to familiarize them with application of arts to crafts in particular. No special training was required to enter the first year of study. Classes were designed for three departments: general arts training, additional classes and special classes. The main subject of the curriculum of the Kharkov school of drawing and painting (as in the St. Petersburg Imperial Academy of Arts) was drawing. In addition to the main subject, considerable attention was paid to painting, art history, modeling, natural sketching of plants, especially flowers, samples of Ukrainian stylized ornament. The peculiarity of working with the ornament in the art school of Raievska-Ivanova was the fact that training was conducted on the basis of national Ukrainian ornaments (Hulei, 2017: 12). The ornaments were studied in the historical sequence of styles, and for those wishing to do porcelain painting, wood burning and stamping was provided such an opportunity (Khrysanfova, 2008). Thus, according to the curriculum, the students thoroughly studied folk decorative art, which indicates upbringing of students' interest in the spiritual and artistic heritage of Ukrainians.

It should be noted that M. Raievska-Ivanova paid great attention to the development of methodological

foundations of teaching fine, decorative and applied arts. In particular, she published textbooks: "The ABC book of drawing for family and school" (1879), "Samples of ornament elements for technical schools" (1896a), in which the teacher developed a classification of ornaments by outlining their structural elements, thereby laying the foundations for the theoretical study of ornaments. Ornaments were taught not only to artisans, but also to painters, i.e. to those students who were preparing for admission to the academy (Sokoliuk, 2012). This indicates that M. Raievska-Ivanova considered the study of the ornaments of great importance both for preparation of specialists in arts and crafts, and for artists-painters.

The work "Experience of the program of teaching drawing at Sunday schools for artisans" (1895) enabled to analyze the content of teaching in several fields. Thus, the content of teaching Drawing included the notion of symmetry and proportional relations, such as drawing geometric figures, ornaments, plaster ornaments and molds of parts of a human face, hands, feet. The course of Painting began with the concept of color, drawing of plane ornaments, then the image of complex ornaments and still life, ended with sketches of living nature and sketches of figures in national costumes. The course of Sketcing included: geometric sketching, nature sketching, architectural sketching and sketching of machine parts (Raievska-Ivanova, 1895). The analysis of work has proved that: first, M. Raievska-Ivanova thoroughly elaborated the issue of training artisans in the field of decorative and applied arts, and second, for the elementary training of artisans she chose the same basics of fine arts as for the training of professional artists.

Six years of Raievska-Ivanova's study at the Dresden private school of Adolf Ergardt, and an orientation towards achievements of English art schools, led to introduction of drawing and painting in parallel with modeling of drawing originals (Karnatsevych, 2005: 155–158). After anatomical studies, the students moved on to drawing from nature. These were innovative steps for the general academic practice of teaching art within the Russian Empire.

It should be noted that in 1886, at the initiative of M. Raievska-Ivanova, the Kharkiv Art and Industrial Museum was opened, without which, as Mariia Dmytrivna believed, it would be impossible to conduct full-fledged classes at an art school (Sokoliuk, 1992). It is important that museum collections, in addition to paintings, were replenished with samples of decorative and applied arts content, including products of local centers of folk crafts (Hulei, 2017: 13). It should be noted that creation of this museum was the impetus for creation and development of other museums of artistic profile in the North-Eastern Ukraine. With the aforementioned purpose, the first library of art and teaching methods in Ukraine was opened at the Kharkiv art school of M. Raievska-Ivanova in 1893 (Titinok & Starkova, 2011). In 1895–1896, Mariia Dmytrivna lost her sight and transferred the school to the city administration. In the same year the Kharkiv art school (like all art schools of Ukraine) was granted the official right to train art teachers (Hurich, 2014). Each year, up to the period of the next reorganization into the School of Art (1907), the City Duma allocated up to one thousand rubles for the needs of the school, which was a quarter of the school expenses. In 1908, the State Duma approved the charter of the Kharkiv Art College. The purpose of the institution was to promote artistic development of the population, as well as to care for the education and development of artistic taste among local artisans. In 1912, on the basis of art school, the Art College, affiliated to the St. Petersburg Imperial Academy of Fine Arts, opened in Kharkiv.

In addition to M. Raievska-Ivanova and her husband S Raievskyi, the successful activity of the school was provided by artists-teachers: painters P. Kriukov, M. Pestrikov, M. Uvarov, K. Pinieiev, sculptors F. Natali, I. Jacobs, architect H. Shtokh, history of arts and styles was taught by O. Beketov, A. Derevytskyi, A. Stoianov, lectures on plastic anatomy were read by Pavlov and Znamenskyi (Zvenihorodska, 2011).

Thus, the beginning of the study of decorative art in Ukraine as part of the Russian Empire is connected with opening of M. D. Raievska-Ivanova's Kharkiv private art school in 1869 on the basis of mastering by the artisans of knowledge of such disciplines as drawing, painting, sculpture, plastic anatomy, sketching, history of art, different types of traditional crafts.

Results. Thus, summarizing the above mentioned, we'd like to emphasize that due to fruitful activity of the Kharkov art school and personally M. Raievska-Ivanova in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire in the second half of the XIX century there was introduced teaching of decorative art, which was marked by:

1) implementation of elementary academic art education in the preparation of artisans (study of the basics of fine arts);

2) introduction of professional disciplines teaching (drawing, painting, sculpture, art history, plastic anatomy, sketching, etc.) in the artisans training;

3) high professional level of teaching staff (painters, sculptors, architects, art critics);

4) introduction of teaching of theatrical-decoration art and various kinds of decorative and applied arts;

5) development of the theoretical and methodological works and visual aids (programs, manuals, tables, albums of ornaments);

6) use of library funds, established at the art school of the first library of arts and methodological literature to improve educational and methodological work;

7) active exhibition work (preparation of student works for participation in art and art-craft exhibitions and competitions of different levels);

8) use of museum collections created at the school museum in the educational process;

9) introduction of methodological and theoretical foundations of teaching decorative and applied arts (use of appropriate educational literature, introduction of innovative technologies, use of tables, visual aids).

Conclusions. Thus, due to fruitful activity of the Kharkov art school and personally M. Raievska-Ivanova, in the territory of Ukraine in the specified period teaching decorative arts was introduced on the basis of:

1) development of national culture and traditions;

2) use of the experience of leading European art schools.

The prospects for further scientific research include the analysis of organizational and methodological foundations of teaching decorative art at Kharkiv art school, as well as development of practical recommendations for the use of valuable historical and pedagogical experience in contemporary realities.

BIBLIOGRAPHY

1. Гулей О. В. Значення Харківської художньої школи в організації навчання декоративно-прикладному мистецтву на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2017. Vol. 58, pp. 12–15.
2. Гуріч З. В. Розвиток художньої освіти в початкових та середніх навчальних закладах херсонської губернії (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 21 с.
3. Звенігородська Ю. В. Традиії художньо-примислової освіти в Харкові. *Вісних Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура*. 2011. № 8. С. 13–17.
4. Карнацевич В. Л. Раевская-Иванова Мария Дмитриевна. *100 знаменитых харьковчан* / за заг ред. В. Л. Карнацевич. Харьков, 2005. С. 155–158.
5. Красюк І. О. Художня освіта на Лівобережній Україні другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2013. 20 с.
6. Малиніна І. О. Підготовка педагогічних кадрів у Харківській та Київський художніх школах України (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2005. 20 с.
7. Раевская-Иванова М. Д. Опыт программы по преподаванию рисования в воскресных классах для ремесленников. 1895. Харьков : Типо-литография Х. М. Аршавской. 9 с.
8. Русакова Л. І. Традиції приватної художньо-освітньої та громадської діяльності М. Раєвської-Іванової в Харківській художній школі другої половини XIX – початку XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи,* 2014. № 48. С. 253–259.
9. Русакова Л. І. Розвиток приватної художньої освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : авторреф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Кропивницький, 2017. 20 с.
10. Соколюк Л. Д. Видатна просвітниця, художник-педагог. *Образотворче мистецтво*. 1992. № 1. С. 26–29.
11. Соколюк Л. Д. К истории художественной жизни Харькова : эволюция Харьковской художественной школы во второй половине XVIII – начале XX в. : дисс. … канд. искусствоведения : 17.00.04. Москва, 1987. 186 с.
12. Соколюк Л. Д. Шляхи становлення українського дизайну. *Нариси з історії українського дизайну XX століття :* збірник статей / ред. М. І. Яковлева. Київ, 2012. С. 85–110.
13. Тітінок В. Ф., Старкова А. А. Творча особистість М. Д. Раєвської-Іванової в контексті освітнього та культурно-мистецького життя Харкова та України. *Сумцовські читання.* 2011. URL : http://museum.kh.ua/academic/sumtsovconference/2011/article.html?n=89.
14. Хрисанфова Д. В. Традиции Харьковской художественной высшей школы и их отражение в эмблематике Харьковской государственной академии дизайна и искусств. *Вісних Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура.* 2008. № 6. С. 139–144.

REFERENCES

1. Hulei, O. V. (2017). Znachennia Kharkivskoi khudozhnoi shkoly v orhanizatsii navchannia dekoratyvno-prykladnomu mystetstvu na Slobozhanshchyni u druhii polovyni XIX – na pochatku XX stolittia [The importance of the Kharkov Art School in the organization of teaching arts and crafts in Slobozhanshchina in the second half of the 19th - early 20th century]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Vol. 58,* 12-15 [in Ukrainian].
2. Hurich, Z. V. (2014). Rozvytok khudozhnoi osvity v pochatkovykh ta serednikh navchalnykh zakladakh khersonskoi hubernii (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Development of art education in elementary and secondary schools in Kherson province (second half of 19th - beginning of 20th century)]. (PhD Thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. Zvenihorodska, Yu. V. (2011). Tradyii khudozhno-prymyslovoi osvity v Kharkovi [Traditions of arts and crafts education in Kharkov]. *Visnykh Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv. Mystetstvoznavstvo. Arkhitektura. Vol. 8,* 13-17 [in Ukrainian].

4. Karnatsevich, V. L. (2005). Raevskaya-Ivanova Mariya Dmitrievna [Raievska-Ivanova Mariia Dmytrivna]. *100 znamenitykh kharkovchan*. V. L. Karnatsevich (Ed.). Kharkov [in Russian].

5. Krasiuk, I. O. (2013). Khudozhnia osvita na Livoberezhnii Ukraini druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia [Art education in the Left Bank Ukraine in the second half of 19 th - early 20th century]. (PhD Thesis), Kirovohrad [in Ukrainian].

6. Malynina, I. O. (2005). Pidhotovka pedahohichnykh kadriv u Kharkivskii ta Kyivskyi khudozhnikh shkolakh Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Training of pedagogical staff in Kharkiv and Kyiv art schools of Ukraine (second half of the 19th - beginning of the 20th century)]. (PhD Thesis), Kharkiv [in Ukrainian].

7. Raievska-Ivanova, M. D. (1895). Opyt programmy po prepodavaniyu risovaniya v voskresnykh klassakh dlya remeslennikov [Artisan Sunday Teacher Program Experience]. Kharkov : Tipo-litografiya Kh.M. Arshavskoy [in Russian].

8. Rusakova, L. I. (2014). Tradytsii pryvatnoi khudozhno-osvitnoi ta hromadskoi diialnosti M. Raievskoi-Ivanovoi v Kharkivskii khudozhnii shkoli druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia [Traditions of private artistic, educational and public activity of M. Raievska-Ivanova in Kharkiv Art School of the second half of the 19th - beginning of the 20th centuries]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, *Vol. 48*, 253-259 [in Ukrainian].

9. Rusakova, L. I. (2017). Rozvytok pryvatnoi khudozhnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Development of private art education in Ukraine (second half of 19th - beginning of 20th century)]. (PhD Thesis), Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

10. Sokoliuk, L. D. (1992). Vydatna prosvitnytsia, khudozhnyk-pedahoh [Outstanding educator, artist-teacher]. *Obrazotvorche mystetstvo, Vol. 1*, 26-29 [in Ukrainian].

11. Sokoliuk, L. D. (1987). K istorii khudozhestvennoy zhizni Kharkova: evolyutsiya Kharkovskoy khudozhestvennoy shkoly vo vtoroy polovine XVIII – nachale XX v. [On the history of the artistic life of Kharkiv: evolution of the Kharkiv art school in the second half of the 18th - early 20th centuries]. (PhD Thesis), Moskva [in Russian].

12. Sokoliuk, L. D. (2012). Shliakhy stanovlennia ukrainskoho dyzainu [Ways of Ukrainian design development]. *Narysy z istorii ukrainskoho dyzainu XX stolittia*. M. I. Yakovleva (Ed.). Kyiv, 85-110 [in Ukrainian].

13. Titinok, V. F., Starkova A. A. (2011). Tvorcha osobystist M. D. Raievskoi-Ivanovoi v konteksti osvitnoho ta kulturno-mystetskoho zhyttia Kharkova ta Ukrainy [The creative personality of M. D. Raievska-Ivanova in the context of educational and cultural-artistic life of Kharkiv and Ukraine]. *Sumtsovski chytannia*. Retrieved from http://museum.kh.ua/academic/sumtsovconference/2011/article.html?n=89 [in Ukrainian].

14. Khrisanfova, D. V. (2008). Traditsii Kharkovskoy khudozhestvennoy vysshey shkoly i ikh otrazhenie v emblematike Kharkovskoy gosudarstvennoy akademii dizayna i iskusstv [Traditions of the Kharkiv art higher school and their reflection in the emblem of the Kharkiv State Academy of Design and Arts]. *Visnikh Kharkivskoï derzhavnoï akademiï dizaynu i mistetstv. Mistetstvoznavstvo. Arkhitektura*. *Vol. 6,* 139-144 [in Russian].

УДК 792.028.071.5:793.32
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209314

Катерина БОРТНИК,
orcid.org/0000-0002-3905-4108
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри режисури драматичного театру
Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського
(Харків, Україна) bortnyk_ev@ukr.net

МЕТОД ФЕЛЬДЕНКРАЙЗА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВУ СТУДЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНИХ ЗВО

У статті проаналізовано зміст та провідні аспекти Методу Фельденкрайза (FM), зокрема «Усвідомлення через рух» (ATM), як однієї з найбільш доцільних соматичних технік у навчанні танцювальному мистецтву студентів театральних закладів вищої освіти. Визначено, що цей метод широко використовується в зарубіжній театральній та хореографічній практиці, але досі не знайшов належного застосування в українській мистецькій педагогіці, хоча його використання може значно підвищити ефективність опанування танцювальних дисципліни майбутніми акторами та режисерами. Обґрунтування цього аспекту і склало мету означеного дослідження. Встановлено, що FM спрямовує дії виконавця на пошук внутрішніх відчуттів, сприяє винайденню нових можливостей тіла та альтернативних способів реалізації мети через дослідницький потенціал руху, що в межах навчання студентів театральних закладів вищої освіти є істотною інновацією, оскільки FM являє рух як функцію мозку. Це робить опанування програмних завдань танцювальних дисциплін усвідомленим та комфортним, створює необхідну мотивацію до навчання, підвищує його ефективність. У контексті досліджуваної техніки визначено нову функцію викладача, який більше апелює до свідомості студентів, ніж використовує метод особистого показу. Доведено, що ATM полегшує адаптацію тіла до нової танцювальної лексики, що надзвичайно важливо з огляду на поетапне опанування студентами різних видів хореографії; підвищує здатність більш широкого розуміння простору; сприяє налагодженню контакту з іншими виконавцями. Обґрунтовано, що застосування FM надасть студенту нових можливостей акторської виразності в танці, розкриє рухомо-пластичний потенціал ролі, дозволить створювати танцювально-пластичні характеристики певного образу чи емоції в межах загального хореографічного малюнку, що складає основну мету танцювальних дисциплін.

Ключові слова: *Метод Фельденкрайза, танцювальні дисципліни, студенти театральних вишів, викладач, рух, тіло.*

Kateryna BORTNYK,
orcid.org/0000-0002-3905-4108
Candidate of Art Criticism, Associate Professor,
Associate Professor of Drama Theater
of Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts
(Kharkiv, Ukraine) bortnyk_ev@ukr.net

FELDENKRAIS METHOD AS AN INNOVATIVE TEACHING METHOD OF THE DANCING ART TO STUDENTS OF THEATRE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article analyzes the content and key aspects of the Feldenkrais Method (FM), in particular "Awareness through Movement" (ATM), as one of the most appropriate somatic techniques in teaching dance to students of theatre institutions of higher education. It is determined that this method is widely used in foreign theatre and choreographic practice, but has not found a proper application in Ukrainian art pedagogy yet, although its use can significantly improve the effectiveness of mastering the dance course by future actors and directors. This aspect provides justification of the purpose of this study. It has been established that FM orchestrates the performer in search of inner feelings, contributes to the invention of new capabilities of the body and alternative ways to accomplish the goal through the research potential of the movement, which is a significant innovation within the training of students of theatre institutions of higher education, because FM represents the movement as a function of the brain. This makes mastering the program tasks of dance courses conscious and comfortable, creates the necessary motivation to learn, and increases its efficiency. In the context of the studied technique, a new function of the teacher is defined, which appeals more to the awareness of students rather than using the method of direct demonstration. It is proved that ATM facilitates the adaptation of the body to the new dance vocabulary, which is extremely important in the view of the gradual mastery of different types of choreography by the students; increases the ability of a broader understanding of space; helps to get across to other performers. It is substantiated that the use of FM will give the student new opportunities for acting expression in dance, will reveal kinetic flexibility and stretching role potential, will enable to create flexibility and stretching dance characteristics of a certain image or emotion within the general choreographic pattern, which is the main purpose of dance courses.

Key words: *Feldenkrais Method, dance courses, students of theatre institutions of higher education, dance teacher, movement, body.*

Постановка проблеми. Система викладання танцю в українських театральних зво включає опанування студентами основ класичного, історико-побутового, народно-сценічного та сучасного танців і є важливою складовою частиною професійної освіти майбутнього актора або режисера. У сучасних соціальних та культурних умовах розвитку молодого покоління практика навчання танцювальному мистецтву потребує ретельного перегляду й трансформації, адже з появою інших нових соціальних інститутів та людських типів способи мислення молоді значно змінилися в бік західного кругозору та індивідуалізму, що необхідно враховувати і в навчальному процесі, тим більше якщо мова йде про творчу особистість актора або режисера, значна частина яких доволі емотивні. Крім того, студенти театральних зво мають вельми різні хореографічні здібності та фізичні дані (деякі взагалі приступають до навчання без попереднього хореографічного досвіду), що впливає на формування в студентів неоднозначного ставлення до танцювальних дисциплін, тому важливо враховувати індивідуальні особливості з метою досягнення необхідних результатів. Підхід до процесу навчання танця має стати особистісно-орієнтованим, а отже методи, що базуються виключно на відтворенні продемонстрованого викладачем матеріалу, стають не ефективними. З огляду на це, викладання танця потребує певної оптимізації, що можливо реалізувати шляхом залучення до навчального процесу соматичних практик, серед розмаїття яких Feldenkrais Method (Метод Фельденкрайза, надалі – FM) є найбільш доцільним, тому що його доволі безпретензійна сутність робить цей метод гранично доступним для студентів театральних зво. Тому інтеграція FM у танцювальну практику акторів та режисерів може значно підвищити ефективність їх професійного навчання.

Аналіз досліджень. FM неодноразово ставав предметом дослідження в зарубіжній театральній та хореографічній педагогіці. Перший напрям представлений роботами Р. Аллена (Richard Allen), Д. Хенкок (Dianne Hancock), А. Квестела (Alan Questel), К. В. Уорслі (Cave Victoria Worsley) тощо; Другий – статтями З. Ковіча (Zoran Kovich), Л. МакКелан (Lodi McClellan), Дж. Рош та А. Хадді (Jennifer Roche & Avril Huddy), С. Фортін та У. Лонг (Sylvie Fortin & Warwick Long) та ін., які склали основу для проведення нашого дослідження. Так З. Ковіч вивчає особливості використання FM професійними танцівниками для виховання спритності як засобу швидкої адаптації до нової танцювальної лексики (Kovich, 2007). С. Фортін та У. Лонг надають аргументовану критику традиційного хореографічного навчання та досліджують засоби адаптації до нього FM, що створює нові перспективи навчального процесу. Дж. Рош та А. Хадді актуалізують запровадження соматичних технік, зокрема FM у професійне навчання танцівників контемпорарі. Л. МакКелан (Lodi McClellan) переконливо доводить доцільність інтеграції методу в балетний клас та порушує питання переосмислення позиції педагога у відповідності з реорганізацією викладання класичного танцю (McClellan, 2014). Однак FM не знайшов належного місця в науковому дискурсі вітчизняної мистецької педагогіки, зокрема не визначено його роль у танцювальній практиці студентів театральних вишів. Доцільність впровадження деяких аспектів FM у програми курсів акторської майстерності як нового інструменту в роботі над створенням образу проаналізовано у статті В. Стрельчук та І. Іващенко.

Мета статті – обґрунтувати ефективність застосування Методу Фельденкрайза в навчанні танця студентів театрального вишу.

Виклад основного матеріалу. FM – це соматична техніка, створена доктором фізико-математичних наук, інженером та реабілітологом Моше Фельденкрайзом у 1950-х рр. з метою відновлення природної грації, підвищення фізичної та розумової активності людини через регенерацію зв'язків між руховими ділянками кори головного мозку й мускулатурою. Отже, дослідження рухів надає можливість відчути всі складові тіла (скелет, м'язи, зв'язки, суглоби) та розширити «образ себе», що є ефективним шляхом до розвитку кінестезійного почуття руху. М. Фельденкрайз зазначав, що «образ себе складається з чотирьох компонентів, що беруть участь у кожній дії. Це рух, відчуття, почуття та мислення. ... Наприклад, для того щоб думати, людина повинна ... відчувати свій фізичний стан щодо поля тяжіння. Таким чином, рух … і відчуття залучені в думання» (Фельденкрайз, 2001: 12). Це виховує здатність рухатися з мінімумом зусиль і максимумом ефективності завдяки усвідомленню своїх дій, розширяє діапазон руху, дозволяє рухатися легше, звільняє тіло від больових відчуттів, затисків, зайвих зусиль і насильства над собою, запобігає травматизму та усуває його наслідки.

Метод Фельденкрайза складається із двох систем: «Функціональна інтеграція» («Functional Integration») та «Усвідомлення через рух» («Awareness Through Movement», які дають можливість поліпшити діапазон і якість рухів. Перша пов'язана з м'яким мануальним впливом на

виконавця, друга складається з послідовностей і комбінацій рухів з усними вказівками до їх виконання і наступним їх виконанням як фізично, так і в думках. «Функціональна інтеграція» використовується під час індивідуальних занять, «Усвідомлення через рух» (АТМ – абревіатура від англійської назви)– індивідуальних та групових і не вимагає тактильного контакту, тому є доцільнішою та зручнішою для застосування її в системі навчання танцювальному мистецтву.

FM широко застосовується в навчальних програмах мистецьких вишів Західної Європи та Америки: «У 1996 році Дж. Ньюелл запустив першу британську навчальну програму для професійних акторів за методом Фельденкрайза. Інноваційний семінар у навчальній програмі Королівського коледжу Холлоуея (Лондонський університет) став курсом з фізичного театру, розробленим за методом Фельденкрайза ... Р. Кейвом. Деякі інші університети Великобританії також включили метод Фельденкрайза в навчальні програми виконавських мистецтв ... У даний час відомі західні театральні актори і режисери розробили засновані на Фельденкрайзі навчальні курси і тренінги: вони викладаються в багатьох провідних мистецьких закладах у країнах Західної Європи і Сполучених Штатах Америки ...» (Стрельчук, Іващенко, 2019: 83). Тож доцільно використати цей досвід і в українських театральних вишах, зокрема на заняттях з танцювальних дисциплін.

FM сприяє поліпшенню самоорганізації та самостійності, пропонуючи виконавцю стежити за зв'язком рухів як під час їх виконання, так і під час відпочинку. Фаза спокою, яка може тривати до однієї хвилини між двома-трьома хвилинами руху, звільняє від необхідності стежити за великою кількістю складної на перших етапах інформації, що надається під час уроку АТМ, і надає можливість інтегрувати кінестетичний зворотній зв'язок (наприклад, розпізнавати ступінь звичного м'язового тонусу або відрізняти вагу від напруги). Заспокоєння думок періодом спокою готує розум і тіло до появи внутрішніх відчуттів, живої зосередженої уваги та нової енергії. Так студенту надається час, щоб звільнити реактивні патерни, виявити нові варіанти руху й закріпити урок.

На відміну від традиційних методів хореографічної педагогіки, спрямованих на тренування м'язів шляхом багатократного повтору вправ з докладанням максимальних зусиль на їх виконання та досягнення результату, FM, де рух представляється не як функція м'язів, а як функція мозку, спрямований на поступове збалансоване опанування танцювальних рухів, вправ та комбінацій шляхом їх усвідомленого комфортного нецільового виконання без непотрібних зусиль та больових відчуттів.

Наприклад, класичний танець, без якого неможливо досягти успіхів у засвоєнні інших видів хореографії, вимагає виконання зовсім неприродніх рухів. Спроби студентів одразу відтворити те, що з легкістю демонструє викладач, зазвичай не тільки істотно відрізняються від зразка, а й викликають надзвичайний дискомфорт у тілі, і, зрештою, певна частина учнів, не спостерігаючи власного прогресу, втрачає інтерес до танцю та перестає відвідувати заняття. Це є наслідком того, що традиційно викладачі керуються принципами «незручно – значить правильно», «біль – це природньо, головне робити все в повну силу», вимагаючи від студентів максимально правильного відтворення необхідного руху з докладанням граничних зусиль. Але, якщо використовувати FM, де «… будь-яка поза прийнятна, якщо вона не суперечить закону природи…» (Фельденкрайз, 2001: 54), студентів можна націлити на процес поступового «вироблення» правильного руху, активізувати їх дослідницький потенціал, змінити засіб їх мислення шляхом створення певного алгоритму проміжних рухів, що приведе до прикінцевого результату: «… необхідно відокремити мету, яка буде досягнута, від самого процесу навчання. Важливий процес і він має бути безцільним» (Roche, Huddy, 2015: 151). При цьому не обов'язково використовувати суворо встановлену послідовність цих проміжних рухів, головне, щоб не виникало відчуття неправильного виконання, непродуктивної самокритики, страху невдачі. АТМ дозволяє зосередитися не на самому русі та його формі, а на усвідомленні тілесних та сенсорних відчуттів, що надасть повноцінний особистий досвід, відчуття комфорту та задоволення від процесу навчання, впевненості в собі, що в подальшому сприятиме більш легкому виконанню надзвичайно складної для акторів та режисерів лексики класичного танцю. Таким чином, загальноприйнятому ваганівському принципу «від простого до складного» буде передувати принцип «від найпростішого до простого».

Крім того, зважаючи на те, що в межах однієї групи навчаються студенти не тільки з різною психікою та розумовими здібностями, а й з кардинально відмінними фізичними даними, набуває актуальності індивідуальне навчання. Але через зміни навчальних планів та скорочення годин у зво не передбачаються індивідуальні заняття з танцювальних дисциплін, тому викладач змушений пропонувати загальний клас, виходячи

з усереднених можливостей групи. За таких умов за допомогою АТМ фактично реалізується індивідуальний підхід у навчанні, адже кожному надається можливість досліджувати рухи у власному темпі, обов'язково починаючи з повільного виконання, а вже потім чергуючи швидкість, при цьому кількість повторень також має зростати поступово. Згідно вказівок М. Фельденкрайза у своєму практичному керівництві, кількість повторів руху має зростати поступово: «Починайте, повторюючи кожен рух по десять разів, поступово збільшуйте до двадцяти п'яти разів, відповідно до інструкції, даної в самому уроці. Часом можна і бажано повторювати певні рухи сотні разів, як можна повільніше і якомога швидше; пам'ятайте тільки, що робити швидко – не означає поспішати» (Фельденкрайз, 2001: 51).

Це дозволить кожному ефективно сприймати новий матеріал, відпустити непотрібні амбіції, отримати мотивацію до подальшого вдосконалення, а розширення спектру рухів на пізніших етапах дозволить з легкістю та впевненістю створити малюнок необхідного образу, втілити будь-який настрій або емоцію танцювально-пластичними засобами не шляхом копіювання зразків, а через набутий власний досвід, що сприятиме не зображальності, а виразності танцю та підкресленню творчої індивідуальності, що так важливо у творчому середовищі.

Такий метод засвоєння матеріалу також є корисним, коли студенти мають певні захворювання, пов'язані з опорно-рухомим апаратом, звичайно, у допустимих нормах (серед студентів театрального вишу є такі, що не відповідають вимогам до занять хореографією через плоскостопість, незначні викривлення хребта, відсутність виворотності або гнучкості, маленький «танцювальний крок» або стрибок), але це не заважає їм здобувати акторську або режисерську професію), або перебувають у періоді травм, коли неприпустимо перевантажувати проблемну ділянку тіла. Навчання за методом Фельденкрайза не тільки надає можливість рухатися безпечно, доки триває період відновлення, а й сприяє усуненню фізичних недоліків. Ефективність руху при цьому не знижується, а набуває інших характеристик, оскільки він у першу чергу пов'язаний з усвідомленням, і дії студента спрямовані на пошук різноманітних відчуттів та зміну звичних зразків руху. У цілому АТМ насамперед впливає на здатність долати обмеження розумового процесу, позбавлятися від звичних моделей мислення та руху, що сприяє самовдосконаленню, значно збагачує та робить цікавішим творчий процес. Зрештою підійти до усвідомлення тіла можна не тільки за допомогою аналізу рухів, але й думок та їх функціонування, що також не суперечить FM.

Окрім роботи над власною особистістю, АТМ сприятиме й налагодженню взаємодії з партнером та іншими виконавцями під час парних та групових танців, при чому техніка забезпечує взаємодію не тільки через руки, а й через усе тіло, простір і навіть підлогу. Коли робота поширюється на два або більше тіла, весь комплекс сприйняття і розуміння одного «я» переноситься на інший щабель. Це дозволяє створити контакт на високому емоційному рівні, що не тільки покращує психологію партнерських взаємин, а взагалі вельми корисно в театральному мистецтві, де від акторського ансамблю багато в чому залежить сприйняття сценічного твору, його художнє та естетичне значення.

Використовувати FM доречно в будь-якому виді хореографії та стилі танцю, тому що головне, щоб студенти зрозуміли принцип АТМ, у якому пріоритет віддається сприйняттю тіла, а не певній естетиці та полягає в розширенні спектра навичок з метою досягнення оптимального виконання танцювального стилю. Крім того, ця техніка полегшує адаптацію тіла до нових рухів, зважаючи на те, що студенти поетапно опановують кожен вид хореографії. Навчання розпочинається з викладання класичного та історико-побутового танців, потім додається народно-сценічний й на останньому етапі – сучасний танець. Кожен вид хореографії передбачає певні відмінності в роботі опорно-рухового апарату, і повинен пройти певний час, доки студенти адаптуються до виконання нової хореографічної лексики. При цьому в одних ця адаптація відбувається швидко, інші довгий час не можуть впоратися з новими рухами. Особливо це помітно, коли студенти знайомляться з сучасним танцем та різними його напрямами, де працюють зовсім інші групи м'язів. Цей аспект став предметом дослідження З. Ковіча, який, спираючись на працю М. Бернштейна «Про спритність та її розвиток», стверджує, що швидкість адаптації пов'язана зі спритністю – здатністю «... адаптувати рухові навички до нових умов. Спритність – це "... моторна здатність швидко знайти правильне рішення проблеми в будь-якій ситуації ... "» (Kovich, 2007: 1–2). Далі автором визначені основні аспекти виховання спритності: багаторазовий повтор рухів, що сприяє фіксації всіх адаптивних реакцій самого руху на зміни зовнішніх умов; запам'ятовування відчуттів, необхідних для виконання певної навички; пошук різних способів успішного виконання руху (Kovich, 2007: 3), що і становить мету навчання.

У такому контексті значно змінюється функція викладача, адже в першу чергу він має виявити, сформулювати та інтерпретувати глибоко суб'єктивне тілесне знання у сферу об'єктивного, щоб стимулювати активність студентів та спрямувати їхні дії на дослідження кінестетичного відчуття рухів. Діяльність викладача трансформується у творчий акт винайдення способів інтенсифікації мисленнєвих процесів учнів та вдосконалення їх пропріоцепції, прийомів модернізації здатностей керувати рухами та відчуттями, а отже, й тілом, засобів пошуку можливостей використання пластично-танцювального тексту в процесі створення образу та вираження необхідного емоційного стану. Це може досягатися за допомогою пропонування студентам пошуку різних способів досягнення мети, порівняння відчуттів різних рухомих трансформацій, спрямування уваги на відчуття руху, опису руху скелета при пошуку певного відчуття, посилення самоаналізу, виконання повторюваних рухів, використання тактильного контакту з партнером з подальшою фіксацією відчуттів тощо, що зрештою можна виконувати в контексті певного образу. Тобто викладач передає свій досвід не тільки шляхом особистого показу з подальшою вимогою виключно фізичного відтворення, а й за допомогою усних настанов, апелюючи до свідомості студентів. На цьому акцентує на своїх уроках У. Лонг, прагнучи такої демонстрації хореографічного матеріалу, що передає ідею відчуття під час руху: «"Я зацікавлений в тому, щоб ви вилучили те, що має для вас значення, а не просто копіювали мене". Це основа, що сприяє ідеалізму функції, а не ідеалізму зображення» (Fortin, Long, 2004: 44). Такий підхід значно сприятиме трансформації педагогічної культури вищої школи, позбавить систему навчання стереотипності, у межах якої і студенти, і викладачі перебуватимуть у загальному дослідницькому процесі.

Включення FM у сучасну систему вищої театральної освіти дозволить оптимізувати не тільки навчання танцювального мистецтва, а й зробить ефективнішою загальну підготовку студента, сприятиме вдосконаленню його контакту з викладачем: «…соматично обґрунтовані методи навчання танцям, ймовірно, будуть більш ефективними, якщо вони стануть основою навчальної програми для студентів. При цьому студенти і викладачі будуть брати участь у загальній культурі навчання й підготовки» (Roche J., Huddy A., 2015: 152–153). Це може стати предметом подальших досліджень в українській театральній та хореографічній педагогіці.

Висновки. Таким чином, Метод Фельденкрайза, зокрема АТМ, є вельми корисним для використання в навчанні танцювального мистецтва студентів театральних зво. Звернення уваги на внутрішні відчуття через дослідницькі послідовності руху відкриє нові можливості фізичної організації, дозволить віднайти альтернативні способи реалізації наміру в межах будь-якого виду хореографії або танцювального стилю та почати рухатися витончено й граціозно, орієнтуючись не стільки на наслідування певного зразка, скільки на самовираження. Завдяки АТМ створюється нова концепція мислення та відчуття тіла й розуму, а також їх взаємозв'язку, а відсутність обмежень на самореалізацію та прагнення конкретної мети зробить процес опанування танцю комфортним, цікавим, невимушеним та безболісним, особливо враховуючи кардинально відмінні фізичні дані, розумові здібності, емоційну сферу акторів та режисерів, чия підвищена чутливість сприятиме покращенню ефективності перцепції запропонованого матеріалу. Використання FM значно розширить спектр рухів та відчуттів, підвищить знатність більш широкого розуміння простору, відкриє нові аспекти взаємодії з учасниками танцювальної дії. Увесь набутий досвід зрештою реалізується в необмежені можливості створення танцювально-пластичних характеристик того чи іншого образу, втілення будь-якого емоційного стану, створення злагодженого акторського ансамблю, що вельми необхідно у творчому процесі театрального вишу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стрельчук В., Іващенко І. Метод Фельденкрайза в контексті розвитку інституціональних моделей акторського навчання XXI ст. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство.* Вип. 40. Київ : КНУКіМ, 2019. С. 82–86.

2. Фельденкрайз М. Осознавание через движение. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2001. 151 с.

3. Fortin S., Long W. Integrating the Feldenkrais Method within Dance Technique Class. *The Feldenkrais Journal.* Vol. 17, 2004. P. 41–53.

4. Kovich, Z. Promoting Dexterity in Technical Dance Training using the Feldenkrais Method. *Feldenkrais Research Journal.* Vol. 3, 2007. 6 p. URL : http://iffresearchjournal.org/system/files/4-Kovich__IFF_Vol3_2007.pdf (date of the application: 28.04.2020).

5. McClellan L. Exploring Self Image: The Feldenkrais Method and Ballet. *The Feldenkrais Method of somatic education,* 2014. URL : https://www.feldenkraisguild.com/article_content.asp?edition=1&section=20&article=102 (date of the application: 02.05.2020).

6. Roche J., Huddy A. Creative adaptations: integrating Feldenkrais principles in contemporary dance technique to facilitate the transition into tertiary dance education. *Theatre, Dance and Performance Training.* Vol. 6(2), 2015. 145–158.

REFERENCES

1. Strelchuk V., Ivashchenko I. Feldenkrais Method v konteksti rozvytku instytutsionalnykh modelei aktorskoho navchannia XXI st. [The Feldenkrais Method in the context of institutional models development in actor training in the 21st century]. Bulletin of KNUKiM. Series in Arts. Issue 40. Kyiv: KNUKiM, 2019. P. 82–86 [In Ukrainian].

2. Feldenkrais M. Osoznavanie cherez dvizhenie [Awareness through Movement]. Moscow: Institute for Humanitarian Research, 2001. 151 p. [In Russian].

3. Fortin S., Long W. Integrating the Feldenkrais Method within Dance Technique Class. The Feldenkrais Journal. Vol. 17, 2004. P. 41–53

4. Kovich Z. Promoting Dexterity in Technical Dance Training using the Feldenkrais Method. *Feldenkrais Research Journal.* Vol. 3, 2007. 6 p. URL: http://iffresearchjournal.org/system/files/4-Kovich__IFF_Vol3_2007.pdf (date of the application: 28.04.2020)

5. McClellan L. Exploring Self Image: The Feldenkrais Method and Ballet. *The Feldenkrais Method of somatic education*, 2014. URL: https://www.feldenkraisguild.com/article_content.asp?edition=1&section=20&article=102 (date of the application: 02.05.2020)

6. Roche J., Huddy A. Creative adaptations: integrating Feldenkrais principles in contemporary dance technique to facilitate the transition into tertiary dance education. *Theatre, Dance and Performance Training.* Vol. 6(2), 2015. 145–158

УДК 374.31
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209315

Костянтин БУЛАГА,
orcid.org/0000-0002-6315-9348
викладач
Полтавської дитячої музичної школи № 1 імені П. І. Майбороди
(Полтава, Україна) kostyabylaga@ukr.net

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті автор розкриває сутність принципів навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу, які визначають специфіку роботи викладачів (балетмейстерів) під час організації навчальної діяльності вихованців. З'ясовано, що процес навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу будується на таких принципах: систематичності й послідовності; руху від простого до складного; наочності; поєднання вербальних і невербальних факторів впливу; свідомості; доступності; міцності знань; індивідуального підходу; поєднання традицій і новаторства; багаторазового повторення та варіативності; міжпредметних зв'язків; сенситивності; підвищення якості навчання; активізації творчої діяльності; гуманізації, демократизації та оптимізації педагогічного процесу; співвідношення усвідомленого й інтуїтивного способів пізнання; ампліфікації; природовідповідності; орієнтації на духовний розвиток вихованців у процесі хореографічної діяльності; емоційного способу пізнання; розвитку свідомого ритмічного чуття; спрямованості на вдосконалення підготовленості. Виявлено, що ці принципи усталені для побудови процесу навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу, вони закладаються кожним педагогом-хореографом у власні авторські програми й методики навчання хореографії, і ігнорувати їх, прагнучи досягти визначеної мети, безперечно, не варто. Їхній зміст охоплює найочевидніші й взаємопов'язані проблеми організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, пов'язані зі складністю та полікомпонентністю досліджуваного феномена «навчальна діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу». Дотримання зазначених принципів та їхня реалізація в освітньому хореографічному процесі визначає специфіку роботи викладачів (балетмейстерів) із вихованцями дитячого хореографічного колективу під час навчання мистецтву танцю. Водночас ці принципи слугують орієнтиром для пошуку оптимальних дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, здатних позитивно вплинути на якість отриманого навчального результату.

Ключові слова: *хореографія, принцип, навчання, дитячий хореографічний колектив, вихованці дитячого хореографічного колективу.*

Konstantin BULAGA,
orcid.org/0000-0002-6315-9348
Teacher
of Poltava Children's Music School № 1 named after P. I. Mayboroda
(Poltava, Ukraine) kostyabylaga@ukr.net

PRINCIPLES OF TEACHING CHOREOGRAPHY OF PUPILS OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHICAL COLLECTIVE

In the article the author reveals the essence of the principles of teaching the choreography of the pupils of the children's choreographic team, which determine the specifics of the work of teachers (choreographers) in organizing the educational activities of the pupils. It is found out that the process of teaching the choreography of the children of the children's choreographic team is based on the following principles: systematic and consistency; movement from simple to complex; clarity; combination of verbal and non-verbal factors of influence; consciousness; accessibility; strength of knowledge; individual approach; a combination of tradition and innovation; repeated repetition and variability; cross-curricular links sensitivity; improving the quality of training; activation of creative activity; humanization, democratization and optimization of the pedagogical process; the balance of conscious and intuitive ways of knowing; amplification; nature compliance; orientation on the spiritual development of pupils in the process of choreographic activity; emotional way of knowing; development of conscious rhythmic sensation; focus on improving preparedness. It is revealed that these principles are established for the process of teaching the choreography of the children of the choreographic collective, they are embedded by each teacher-choreographer in their own programs and teaching methods of choreography, and to ignore them in order to achieve a certain goal, is certainly not worth it. Their content covers the most obvious and interrelated problems of organizing the educational activities of the pupils of the children's choreographic team, related to the complexity and multicomponentity of the phenomenon of study of the educational activity of the children of the choreographic team. Adherence to these principles and their implementation in the educational choreographic process determines the specifics of the work of teachers (choreographers) with the pupils of the children's choreographic team during the study of dance art. At the same time, these principles serve as a guide to the search for optimal didactic conditions for organizing the educational activities of the pupils of the children's choreographic team, which can positively influence the quality of the obtained educational result.

Key words: *choreography, principle, training, children's choreographic team, pupils of children's choreographic team.*

Постановка проблеми. Сучасний стан реформування позашкільної освіти в Україні як важливого складника вітчизняної системи освіти й ті вимоги, що висуваються до її змісту, змушують докорінно змінити форми, навчальні методики, педагогічні технології в закладах позашкільної освіти. Нагальність цього питання пов'язана й з ефективним упровадженням оновленої законодавчо-нормативної бази вітчизняного освітнього простору (Конституція України, закони України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року), що значною мірою залежить від комплексного розв'язання завдань стосовно побудови цілей (розвиток здібностей дітей і молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури й спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності), принципів, реалізації основних напрямів позашкільної освіти.

Реалізація мистецького напряму позашкільної освіти, який забезпечує набуття вихованцями спеціальних мистецьких виконавських компетентностей у процесі активної мистецької діяльності, розвиток особистості дитини, становлення її індивідуальності, розвиток сприйнятливості, почуттів, реалізацію обдарованості, мистецьких здібностей тощо, неможлива без посилення уваги до опанування дітьми мистецтва хореографії. У зв'язку із цим актуальне вивчення наукових засад запровадження хореографічної діяльності в життя дітей, пошук дієвих механізмів, методів і технологій організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Аналіз досліджень. Досліджуючи з позиції дидактики царину хореографічного мистецтва як сукупність музики й рухів, танців, хороводів, ігор, вправ, системи тренування тощо, що адаптована або розроблена для дітей, доцільна й доступна для сприймання та переживання дитиною, призначена для виконання дітьми, має яскраво виражені образний зміст і музику, ігрові сюжети, просту й чітку форму, влучні назви рухів і танців, містить елементи зображувальності й наслідування, можливості для образної танцювальної імпровізації (Н. А. Бугаєць (2013 рік), В. М. Волчукова (2013 рік), Р. В. Захаров (1976 рік), О. В. Ліманська (2013 рік), М. М. Марушка (2012 рік), О. В. Мартиненко (2012 рік), О. М. Пархоменко (2016 рік), А. І. Пилипенко (2013 рік), О. М. Тіщенко (2013 рік), П. І. Фриз (2017 рік), А. С. Шевчук (2016 рік) та інші), доходимо висновку, що учені виокремлюють широкий спектр принципів, якими педагоги-хореографи керуються у своїй професійній діяльності під час роботи з хореографічними колективами. Водночас для нас важливо з'ясувати принципи навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу.

Мета статті – виявити й схарактеризувати принципи навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи психолого-педагогічні проблеми навчання хореографії, функціонування дитячого хореографічного колективу, який складають діти різного віку, специфіку роботи педагогів-хореографів, було з'ясовано, що у своїй роботі викладач (балетмейстер) керується низкою принципів, одні з яких загальновідомі дидактичні, інші ж відбивають специфіку, притаманну процесу навчання мистецтву хореографії.

Узагальнення здобутків науковців щодо дослідження різних аспектів хореографічної освіти уможливлює виокремлення низки дидактичних і специфічних принципів навчання мистецтву хореографії в дитячому хореографічному колективі. Так, відомий дидактичний принцип *систематичності й послідовності* набуває важливого значення в роботі викладача (балетмейстера), оскільки він забезпечує навчання вихованців колективу в системі поетапного засвоєння знань, умінь і формування хореографічних навичок. В аналізованому аспекті доцільне твердження О. Я. Ростовського, згідно з яким принцип систематичності й послідовності сприяє безперервному формуванню у вихованців дитячого хореографічного колективу поглядів, еталонів, зацікавленості у сфері хореографічного мистецтва, музично-естетичного світогляду, емоційно-вольових якостей, творчого потенціалу, професійних (майстерницьких) умінь і навичок, що вимагає чіткої структуризації навчальної діяльності, її декомпозиції та окремих смислових фрагментів із метою поетапного засвоєння учнями (Ростовський, 1997).

Цей принцип у розрізі хореографічної освіти передбачає наявність прямого зв'язку між здобуттям знань і покроковим опануванням хореографічною технікою. Заради створення сприятливої атмосфери для засвоєння вихованцями танцювальних умінь і навичок, поглиблення та закріплення зв'язків між окремими танцювальними рухами викладач (балетмейстер) повинен детально продумувати послідовність побудови навчального процесу, формуючи систему взаємопов'язаних тренувальних вправ і завдань. Відповідно до цього принципу, навчальний

процес має бути організовано в послідовному розвитку від знань до вмінь, а від умінь – до навичок. Доречність впровадження принципу в роботу з дитячими хореографічними колективами також зумовлена врахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів, яка напряму залежить від розвитку особистості відповідно до вікових груп (Мартиненко, 2012; Марушка, 2012; Пархоменко, 2016).

Спорідненим у хореографічній освіті до принципу систематичності й послідовності є *принцип руху від простого до складного,* згідно з яким процес вивчення нового матеріалу повинен базуватися на раніше засвоєних знаннях, тобто кожен новий рух є основою для наступного й містить складові елементи попередніх вправ. Відповідно до результатів дослідження А. І. Пилипенко, цей принцип базується на поступовому й рівномірному розвитку знань та вмінь учнів і вимагає організації послідовного вивчення танцювальних вправ у порядку нарощування складності структурних елементів. Авторка звертає увагу на відносність понять «просте» й «складне» й визначає їх відповідно до рівня підготовки вихованців хореографічного колективу та їхнього рухового досвіду (Пилипенко, 2013). О. В. Мартиненко, М. М. Марушка, А. С. Шевчук виокремлюють два взаємопов'язані вектори впровадження в процес навчання хореографії вихованців різних вікових категорій принципу руху від простого до складного: ускладнення техніки виконання вивченого матеріалу або ж збільшення кількості структурних елементів композиції. Незалежно від обраного напряму реалізації, такий принцип забезпечує вдосконалення танцювальної діяльності й формування творчих умінь учнів, усесторонню хореографічну підготовку (Мартиненко, 2012; Марушка, 2012; Шевчук, 2016). Відзначимо, що вираження динаміки росту вимог відбувається шляхом поступового ускладнення техніки виконання та розширення компонентів хореографічних композицій, що вимагає постійного й поетапного підвищення навантаження. Пропонуючи вправи до виконання, не варто перевищувати можливості учнів, хоча водночас занадто легкі вправи не забезпечать очікуваного результату. Тому, готуючись до уроку, викладач (балетмейстер) має виробити методи навчання, які приведуть колектив до найвищих результатів.

Упровадження в процес навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу *принципу наочності* забезпечує розвиток розумової діяльності учнів, створює мотиваційний стимул до отримання інформації, формує вміння суміщати конкретне з абстрактним, поєднувати теоретичні знання з їхньою практичною реалізацією. Застосування такого принципу в хореографічній освіті сприяє засвоєнню мови танцю, рухів, правильного положення тіла з врахуванням естетичних і стильових вимог хореографічної школи (Фриз, 2017). Варто відзначити доцільність впровадження цього принципу не лише на початкових стадіях навчання, а й рекомендувати його застосування впродовж усього навчально-виховного процесу, що суттєво впливає на його якість. Також вченими зазначено, що знання та вміння, отримані в процесі спостереження, глибші й міцніші (Мартиненко, 2012).

Ми погоджуємося з ученими, що будь-який показ потребує словесного супроводу й підкріплення обговоренням. Це передбачено *принципом поєднання вербальних і невербальних факторів впливу*. Слушною з цього приводу є думка педагогів-хореографів, згідно з якою «слово, якщо воно логічно звернене до мистецтва володіння танцем, до його суті й змісту, інколи буває сильнішим за будь-який показ» (Волчукова й ін., 2013; Фриз, 2017; Шевчук, 2016). Водночас заняття з вихованцями дитячого хореографічного колективу не повинні супроводжуватися лише вербальними засобами, оскільки без використання наочних прийомів, що надають практичний досвід, знання учнів не будуть повноцінними. Тому процес навчання хореографії повинен взаємодоповнюватися вербальними й невербальними компонентами, що забезпечить усестороннє засвоєння навчального матеріалу. Науковці наголошують, що не варто недооцінювати словесні чи наочні методи навчання, лише їхнє пропорційне поєднання забезпечить успішне вивчення хореографічних творів.

Формування у вихованців хореографічного колективу свідомого ставлення до занять, зацікавленості у вивченні танцювального мистецтва, вміння правильно рухатися та здатності до самооцінки передбачає *принцип свідомості.* Як зазначає Н. В. Чашечнікова, застосування принципу свідомості в хореографічній освіті спонукає учнів до осмисленого відношення до опанування технікою виконання танців, а відповідно й до вдосконалення супутніх умінь. Свідоме ставлення до вивчення хореографічної майстерності забезпечить динамічний розвиток навичок виконання танцювальних творів і прискорить процес реалізації цих умінь на професійному рівні в рамках конкурсів, фестивалів, концертних виступів та інших (Чашечнікова, 2012). Вважаємо, що ефективність засвоєння знань, умінь і навичок залежить також

від рівня активності на заняттях із хореографії, які проводяться в умовах високої емоційності й фізичних навантажень. Завдання педагога-хореографа – забезпечити у вихованців продукування саме свідомої активності, бо вона є орієнтиром на досягнення результату.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що робота педагога-хореографа з різними віковими групами повинна бути зорієнтована на *принцип доступності,* який вимагає врахування фізіологічних і психологічних особливостей вихованців під час подачі навчального матеріалу й постановки перед ними доступних по складності завдань. Виконання вправ має відбуватися із чіткою орієнтацією на анатомічні особливості учнів, оскільки, маючи феноменальну здатність до відтворення, дитина зможе повторити майже будь-який рух за викладачем, але в силу фізичної неготовності існує висока ймовірність отримати травму. Доступність у хореографічній освіті вбачається в розучуванні танцювальних композицій, поділяючи її на окремі складові частини (певні положення тіла, фази рухів) (Волчукова й інші, 2013; Мартиненко, 2012; Шевчук, 2016).

Аналіз професійної діяльності педагогів-хореографів (науково-педагогічних працівників кафедр хореографії педагогічних закладів вищої освіти, позашкільних мистецьких освітніх закладів, відомих хореографів) у контексті їхньої роботи з хореографічними колективами дає підстави вважати, що система навчання танцю будується на реалізації *принципу міцності,* який передбачає систематичне повторення на кожному занятті вивченого раніше матеріалу й поступове його ускладнення. Головна ознака впровадження такого принципу відбивається в ґрунтовному закріпленні набутих знань, удосконаленні результатів і готовності застосувати їх на практиці. Процес повторення вивчених вправ необхідно збагачувати елементами уточнення та вдосконалення деталей виконання. Враховуючи такі вимоги принципу міцності, роботу над вивченням техніки танцю необхідно будувати таким чином, щоб новий матеріал подавався лише після того, як отримані раніше знання міцно та якісно засвоєні, а рухові навички відпрацьовані до автоматизму (Мартиненко, 2012; Пархоменко, 2016; Шевчук, 2016).

Під час організації навчання мистецтву танцю педагоги-хореографи в роботі з учнями звертають увагу на застосування *принципу індивідуального підходу*, основний зміст якого полягає у врахуванні особливостей кожного вихованця, підбір індивідуальних методів і форм навчання відповідно до вікових можливостей. Варто відзначити, що кожна людина має свій унікальний голос, міміку, пластику, темп, почуття ритму, вербальну лексику, рівень фізичної та психологічної підготовки. Тому педагог-хореограф зобов'язаний дослідити й вивчити психологічні, фізичні й творчі якості своїх учнів, оскільки орієнтація на індивідуальні особливості відіграє суттєву роль у побудові навчально-виховної системи заняття (Фриз, 2017; Шевчук, 2016). Реалізація цього принципу потребує розробки системи організації навчання, за якої забезпечується повноцінний та усесторонній розвиток здібностей, умінь і навичок учнів у гармонії з розвитком їхньої фізичної активності через застосування методів педагогічного впливу, зорієнтованих на емоційні, фізичні й рухові особливості індивіда.

Принцип поєднання традицій і новаторства, на якому будують свою роботу педагоги-хореографи, передбачає збереження культурної спадщини народу й донесення цих здобутків до вихованців хореографічного колективу, внаслідок чого навчальний процес буде продуктивнішим та ефективнішим. Саме хореографічна спадщина дає поштовх до творчості, в той час як новаторство виражається через осмислення та узагальнення попереднього досвіду, його синтез у нове. Так, модернізація класичних стилів і створення на їх базі абсолютно нових напрямів неабияк оживила сучасну хореографію, відкривши нові можливості розвитку танцю, але забезпечивши збереження взаємозв'язків із їхніми джерелами (Фриз, 2017; Хе, 2017; Шевчук, 2016).

Як відомо, повторення – найдієвіший спосіб закріпити вже вивчений матеріал і набути вміння. Так, шляхом впровадження вказаного методу в хореографічній освіті в роботі викладача (балетмейстера) реалізується *принцип багаторазового повторення та варіативності,* який забезпечує формування рухових умінь і спеціальних хореографічних знань в учнів за умови, що здобуті знання відтворюються регулярно, а не тоді, коли виявилася прогалина у вивченому (Пилипенко, 2013). Цей принцип забезпечує і виховну функцію, оскільки має за мету привчити вихованців хореографічного колективу до регулярної та систематизованої роботи. Заняття має часові рамки, тому постає питання не лише в тому, яку кількість повторень вивченого необхідно запланувати викладачу (балетмейстеру), а й в тому, як розрахувати необхідні інтервали для відпочинку. Оптимальна кількість повторень залежить від мети навчання, складності й об'єму поданого матеріалу, вікової групи вихованців, що впливає

на тривалість занять та їхню кількість впродовж навчального року.

У процесі навчання хореографії реалізується *принцип міжпредметних зв'язків*. Відомий дослідник розвитку хореографії Р. В. Захаров відзначає багатогранність хореографії як напрямку мистецтва й вказує на її специфіку, яка вимагає опанування не лише технікою танцю, а й знань анатомії, музики, психології, філософії, літератури, етики й естетики, культурології, іноземної мови й іншого. (Захаров, 1976). Ми погоджуємося з дослідником, який дає пояснення цього твердження: так, щоб розкрити художній образ у танці, необхідні знання образотворчого мистецтва; осягнути особливості розвитку того чи іншого виду танцю допоможуть знання історії; для опанування методики виконання рухів знадобляться знання анатомії та фізіології людини; музична грамотність забезпечить уміння складати танцювальні твори, а література покликана давати натхнення для творчості. Знання іноземних мов взагалі набувають ключового значення, оскільки основна термінологія класичного й народно-сценічного танців базується на французькій мові, а термінологія бальної хореографії походить з англійської.

Дослідження А. С. Шевчук переконують, що важливе значення в хореографічній освіті дітей має *принцип сенситивності,* тобто своєчасне залучення дітей до хореографічної діяльності. Дійсно, кожна дитина має потяг до музики й рухової активності, хоча не кожному природою закладено талант, і не всі вихованці хореографічних шкіл стануть артистами балету. Тому основне завдання цього принципу під час активної діяльності, зокрема музично-рухової та хореографічної, вчасно виявити й розкрити природні дані дітей. Така вікова особливість називається сенситивним періодом, в який розвиток природних задатків учнів в особливості й спеціальні здібності є найрезультативнішими. У хореографії таким періодом вважається вік від чотирьох до шести років. Саме в цей час діти найвідкритіші до розвитку пластики, відчуття ритму й загальних танцювальних здібностей. Вчасне залучення учнів до хореографічного мистецтва й підтримка їх у розвитку сприятиме виявленню художніх умінь, розвитку самостійності, залученню до творчості. Також дослідниця виокремлює *принцип ампліфікації,* який забезпечує можливість дитячого розвитку через розширення кола мистецької діяльності, а саме шляхом хореографії. Так, варто погодитися, що заняття танцями повинні бути збагачені різноманітними творчими завданнями, зорієнтованими на особистісні потреби й можливості вихованців. Відзначає авторка й *принцип природовідповідності*, реалізація якого спрямована на врахування вікових особливостей вихованців та їхні індивідуальні можливості, вподобання та потреби. Саме завдяки орієнтації на цей загальновідомий дидактичний принцип, кожен педагог-хореограф у своїй роботі з дітьми прагне забезпечити на заняттях високий рівень емоційно-пізнавальної активності, підтримати зацікавленість та ініціативу учнів (Шевчук, 2016).

Аналіз праць учених, таких, як Н. А. Бугаєць (2013 рік), В. М. Волчукова (2013 рік), О. В. Ліманська (2013 рік), М. М. Марушка (2012 рік), О. В. Мартиненко (2012 рік), О. М. Тіщенко (2013 рік), П. І. Фриз (2017 рік), А. С. Шевчук (2016 рік), свідчить про використання в процесі навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу *принципу підвищення якості навчання*, реалізація якого вимагає опанування на високому рівні хореографічною лексикою, ґрунтовних знань історії танцю, розвитку різних хореографічних течій, опанування вихованцями навичками саморефлексії та самооцінки. Окрім цього, в навчальний процес варто впровадити підсумкові контрольні заходи, які дозволять учням оцінити свій реальний рівень підготовки й окреслити перспективи подальшого розвитку.

О. М. Пархоменко розкриває сутність *принципу активізації творчої діяльності* в процесі вивчення хореографії, вказуючи на необхідність організації активної та різнобічної навчальної діяльності, що має за мету забезпечити глибше пізнання хореографічного мистецтва. Вочевидь, спираючись на такий принцип, викладач (балетмейстер) має можливість розкрити своїм вихованцям загальні орієнтири розвитку хореографічної культури, забезпечити формування в дітей відповідних особистих хореографічних якостей (Пархоменко, 2016).

Навчальні програми більшості хореографічних колективів розроблені з урахуванням *принципу гуманізації, демократизації та оптимізації педагогічного процесу,* в зміст якого закладено формування доброзичливих і турботливих взаємовідносин із вихованцями, увагу й повагу в спілкуванні з ними, підтримку віри у власні сили й успіх, відсутність тиску на волю та самовиявлення дитини. В рамках такого принципу забезпечується емоційно-комфортний клімат на заняттях з установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками; викладач (балетмейстер) та учні мають працювати в тандемі, що сприятиме створенню оптимальних умов для опанування мистецтвом танцю (Шевчук, 2016).

Визначено, що робота викладачів (балетмейстерів) із вихованцями дитячого хореографічного колективу будується також із використанням *принципу співвідношення усвідомленого й інтуїтивного способів пізнання*, який зорієнтований на усвідомлення емоційних вражень, отриманих від танцю, побудованого через набір засобів показу. На думку О. Я. Ростовського, основна задача принципу полягає у виокремленні найбільш кульмінаційних елементів танцювальної композиції та їхньому поєднанні в логічній послідовності. Сутність усвідомленого пізнання вимагає від вихованців здатності зрозуміти й визначити особистісний зміст твору, керуючись своїми знаннями хореографії, жанрово-стильовими уявленнями та системою художніх цінностей. Однак, емоційного усвідомлення твору можна чекати лише тоді, коли хореографічна композиція буде сприйматися не як набір випадкових рухів, а як організований процес із встановленими зв'язками й взаємозалежністю між всіма його складовими (Ростовський, 1997).

Розглядаючи принципи навчання танцю, О. М. Пархоменко визначає *принцип орієнтації на духовний розвиток вихованців у процесі хореографічної діяльності*, реалізація якого відбувається шляхом естетичного виховання учнів і формування в них зацікавленості до хореографічного мистецтва, що сприяє підвищенню рівня теоретичної підготовки, а відповідно й духовному розвитку (Пархоменко, 2016).

Дидактика виокремлює ряд загальних дидактичних принципів, але кожен навчальний предмет має свої особливості, специфіку, свої принципи навчання. Так само й хореографія на основі загальних дидактичних принципів виробила власні, що відповідають її специфіці й забезпечують організацію навчання танцю не просто як предмет, а як живе образне мистецтво. До таких можна віднести *принцип емоційного способу пізнання* (трансформація дидактичного принципу *емоційності навчання*). У науковій літературі з питань хореографічної підготовки зустрічаються різні погляди на роль емоцій і почуттів у танці. Так, на думку вчених, вони чинять вплив на всі види діяльності людини як невимушений компонент, водночас виконуючи різні функції. Вплив емоцій і почуттів відбивається на процесі як усвідомлення та оцінки ситуації, так і ухвалення рішення та прийняття результатів (Мартиненко, 2012; Шевчук, 2016).

Ученими доведено, що весь людський організм реагує на вплив музики, що проявляється в її сприйнятті через рухи, які є основним засобом проявлення ритмічності й сприйняття творів. Тому доцільним у хореографічній освіті вважається принцип *розвитку свідомого ритмічного чуття*, який забезпечує емоційне реагування на музику, розвиток відчуття ритму й музикального слуху, симулює творчу уяву й мислення. Саме забезпечення цих якостей сприятиме прояву емоційного забарвлення рухів учнів, які стануть чіткішими й виразнішими (Хе, 2017). Специфіку роботи викладачів (балетмейстерів) у процесі навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу характеризує необхідність створення сприятливих умов для усвідомлення вихованцями сенсу навчання хореографії та самовдосконалення, що можливо під час реалізації *принципу спрямованості на вдосконалення підготовленості.* Як зазначає В. Г. Тодорова, цей принцип кардинально новий для традиційної педагогіки, але може вважатися специфічним і широко розповсюдженим у галузі хореографічної освіти й спортивної підготовки. Він базується, насамперед, на засадах інноваційної педагогічної думки й направлений на переосмислення основних освітніх підходів реалізації процесу навчання мистецтву хореографії та спортивної підготовки. Таким чином, орієнтуючи вихованців на ціннісне відношення до хореографічного мистецтва, забезпечується усвідомлення ними суті такого виду мистецтва й формування їхньої особистісної усвідомленої позиції через удосконалення техніки виконання різних складних хореографічних елементів, розвиток індивідуального амплуа й артистизму (Тодорова, 2017).

Висновки. Резюмуючи, підкреслимо, що розглянуті принципи є усталеними для побудови процесу навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу, вони закладаються кожним педагогом-хореографом у власні авторські програми й методики навчання хореографії, і ігнорувати їх, прагнучи досягти визначеної мети, безперечно, не варто. Їхній зміст охоплює найочевидніші й взаємозалежні проблеми організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, пов'язані зі складністю та полікомпонентністю досліджуваного феномена «навчальна діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу». Дотримання зазначених принципів та їхня реалізація в освітньому хореографічному процесі визначає специфіку роботи викладачів (балетмейстерів) із вихованцями дитячого хореографічного колективу під час навчання мистецтву танцю. Водночас ці принципи слугують нам орієнтиром до пошуку оптимальних дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного

колективу, здатних позитивно вплинути на якість отриманого навчального результату. Подальші наукові розвідки й дослідження будуть присвячені вивченню дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волчукова В. М., Бугаєць Н. А., Лімaнська О. В., Тіщенко О. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Основи курсу : навчально-методичний посібник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 47с.
2. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. Москва : Искусство, 1976. 351 с.
3. Мартиненко О. В. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом : навчальний посібник. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. 232 с.
4. Марушка М. М. Прийоми імпровізації та акторської майстерності на уроках хореографії як одна з умов творчої реалізації учнів. *Молодь і ринок.* 2012. № 8 (91). С. 152–155.
5. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
6. Пилипенко А. І. Конкретизація педагогічних принципів у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2013. № 1 (1). С. 63–73.
7. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 234 с.
8. Тодорова В. Г. Концепція хореографічної підготовки у спорті. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2017. № 2 (28). С. 43–50.
9. Фриз П. І. Формування особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва. *Молодь і ринок.* 2017. № 9. С. 44–48.
10. Хе Сюефей. Методика вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії. *Естетика і етика педагогічної дії :* збірник наукових праць. 2017. № 15. С. 132–140.
11. Чашечнікова Н. В. Формування зацікавленості молодших школярів до занять народними танцями в позашкільних закладах освіти. *Наук. вісник Ужгород. ун-ту. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2012. № 25. С. 221–223.
12. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : навчально-методичний посібник. 3-тє вид., зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.

REFERENCES

1. Volchukova, V. M., Buhaiets, N. A., Limanska, O. V., Tishchenko, O. M. (2013). *Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom. Osnovy kursu : navch.-metod. posib. [Methods of work with the choreographic team. Course Basics: a textbook]* Kh. : KhNPU imeni H. S. Skovorody. [in Ukrainian]
2. Zakharov, R. (1976). *Zapysky baletmeistera [Choreographer's notes].* M.: Yskusstvo. [in Russian]
3. Martynenko, O. V. (2012). *Teoriia ta metodyka roboty z dytiachym khoreohrafichnym kolektyvom : navch. posib. [Theory and methodology of work with children's choreographic team]* Donetsk : LANDON-KhKhI. [in Ukrainian]
4. Marushka, M.M. (2012). Pryiomy improvizatsii ta aktorskoi maisternosti na urokakh khoreohrafii yak odna z umov tvorchoi realizatsii uchniv. [Techniques for Improvisation and Acting in Choreography as a Condition for Students' Creative Realization] *Molod i rynok*, 8 (91), 152-155. [in Ukrainian]
5. Parkhomenko, O.M. (2016). *Formuvannia baletmeisterskykh umin maibutnikh uchyteliv khoreohrafii u protsesi fakhovoi pidhotovky*. *[Formation of ballet master's skills of future choreography teachers in the process of professional training* (Thesis for a Degree Candidate of Pedagogical Sciences)] (Dys. kand. ped. nauk). Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia. [in Ukrainian]
6. Pylypenko, A. I. (2013). Konkretyzatsiia pedahohichnykh pryntsypiv u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv khoreohrafii. [Specification of pedagogical principles in professional training of future choreography teachers] *Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia*, 1 (1), 63-73. [in Ukrainian]
7. Rostovskyi, O. Ya. (1997). *Pedahohika muzychnoho spryimannia: navch.-metod. posibnyk. [Pedagogy of musical perception: a textbook]* Kyiv: IZMN. [in Ukrainian]
8. Todorova, V. (2017). Kontseptsiia khoreohrafichnoi pidhotovky u sporti. [Concept of choreographic training in sport] *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport,* 2(28), 43–50. [in Ukrainian]
9. Fryz, P. (2017). Formuvannia osobystosti molodshoho shkoliara zasobamy khoreohrafichnoho mystetstva. [Formation of junior high schoolboy's personality by means of choreographic art] *Molod i rynok,* 9, 44-48. [in Ukrainian]
10. Khe, Siuefei. (2017). Metodyka vdoskonalennia muzychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv khoreohrafii. [Methods of improving the musical training of future choreography teachers.] *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii: zb. nauk. pr.,* 15, 132– 140. [in Ukrainian]
11. Chashechnikova, N. V. (2012). Formuvannia zatsikavlenosti molodshykh shkoliariv do zaniat narodnymy tantsiamy v pozashkilnykh zakladakh osvity. [Formation of younger students' interest in folk dance classes in out-of-school educational establishments] *Nauk. visnyk Uzhhorod. un-tu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota,* 25, 221-223. [in Ukrainian]
12. Shevchuk, A.S. (2016). *Dytiacha khoreohrafiia : navch.-metod. posibnyk. [Children's choreography: a textbook]* 3-tie vyd., zi zmin. ta dopovn. Ternopil : Mandrivets. [in Ukrainian]

УДК 81'243'272
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209316

Поліна ВАСІЛЬЄВА,
orcid.org/0000-0003-3813-1172
аспірант кафедри іноземної мови
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) vadik.polinka@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПІДХОДИ, ПОШУКИ, РІШЕННЯ

У статті розглядається іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови й проблема взаємозв'язку іншомовної комунікативної та професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Розглянуто загальні мовні компетентності й доведено, що саме іншомовна комунікативна компетентність відрізняє учителя іноземних мов. Проаналізовано поняття іншомовної комунікативної компетентності й розглянуто її зміст. Доведено, що іншомовна комунікативна компетентність є важливим компонентом комунікативної культури й невіддільним складником підготовки сучасних фахівців для подальшого застосування набутих знань, умінь, навичок та особистісних якостей в іншомовному середовищі, здійснення міжмовної, міжкультурної та міжособистісної комунікації. З'ясовано, що формування іншомовної комунікативної компетентності полягає в такому опануванні іноземною мовою, яке дозволяє використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації особистих ділових контактів і подальшої професійної самоосвіти й самовдосконалення. Проведено дефінітивний розгляд терміну «іншомовна комунікативна компетентність». Здійснено аналіз джерел досліджуваної теми й виокремлено чинники формування на практиці іншомовної комунікативної компетентності. Особлива увага приділена публікаціям вітчизняних фахівців з теми за останні двадцять років. Доведено, що іншомовна комунікативна компетентність становить важливу й невіддільну складову частину професійної компетентності вчителя іноземної мови. Конкретизована мета формування іншомовної комунікативної компетентності. Досліджено різні підходи до трактування поняття іншомовної комунікативної компетентності й виокремлено три основних підходи до розуміння поняття іншомовної комунікативної компетентності на основі публікацій вітчизняних фахівців. Розроблено власну дефініцію поняття на основі проведеного дефінітивного аналізу.

Ключові слова: *іноземна мова, іншомовна комунікативна компетентність, майбутній вчитель іноземної мови.*

Polina VASILIEVA,
orcid.org/0000-0003-3813-1172
Postgraduate Student of the Foreign Languages Department
of the Zaporizhzhya National University
(Zaporizhzhya, Ukraine) vadik.polinka@gmail.com

THE PROBLEM OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE: APPROACHES, SEARCHING, SOLUTIONS

The article discusses foreign language communicative competence of future teachers of foreign language and the problem of interconnection of foreign language communicative and professional competence of the future teacher of foreign languages. General language competences were considered and it was proved that foreign language communicative competence is what distinguishes a foreign languages teacher. The definition "foreign language communicative competence" and its content was analyzed. It was proved that foreign language communicative competence is an important component of communicative culture and an integral part of the preparation of modern specialists for further application of the acquired knowledge, skills and personal qualities in the foreign language environment, carrying out of interlingual, intercultural and interpersonal communication. It was clarified that the formation of the foreign language communicative competence is in such knowledge of the foreign language, which allows to use it to satisfy professional needs, to realize personal business contacts and further professional self-education and self-development. The definition analyses of the term "foreign language communicative competence" was carried out. The analysis of sources and recent publications of the subject has been carried out and the factors of forming of the foreign language communicative competence in practice were distinguished. Special attention was paid to the publications over the last twenty years. It was proved that foreign language communicative competence is an important and integral part of the professional competence of the teacher of foreign language. The goal of the formation of the foreign language communicative competence was specified. Different approaches to the definition of the foreign language communicative competence were researched three main approaches to the understanding of the notion of foreign language communicative competence were distinguished on the basis of the publications of the domestic researchers. Own definition of the notion was defined on the basis of the definition analyses.

Key words: *foreign language, foreign language communicative competence, future teacher of foreign language in primary school.*

Постановка проблеми. Згідно з визначенням, наведеним у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну й подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (Про вищу освіту: Закон України, 2014).

Також необхідно зазначити, що це поняття розглядається й у Національній рамці кваліфікацій України, де визначено, що компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, а результатом навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання (Національна рамка кваліфікацій).

Щодо мовних компетентностей, Департаментом Європейського Союзу було розроблено документ «Загальноєвропейські компетентності опанування іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка», згідно з яким «мовна (комунікативна) компетентність реалізується у видах діяльності й діях, спрямованих на породження та сприйняття текстів у зв'язку з певними темами й сферами спілкування та із застосуванням відповідних стратегій», визначає здатність людини до розв'язання завдань спілкування в різних умовах з урахуванням різних обмежень і цілеспрямовано формується в процесі навчання мовам (Ніколаєва, 2003:8).

В узагальненому вигляді вищезгадані мовні компетентності зумовлюють наступні здатності: розуміти на слух автентичні тексти різних жанрів, читати автентичні тексти різних жанрів із різним рівнем розуміння, реалізувати комунікацію в письмовій та усній формі й так далі.

Відповідно до теми нашого дослідження, розглядаючи питання про професійну компетентність учителя іноземних мов, можна стверджувати, що саме відрізняє цього вчителя. Це – сформована іншомовна комунікативна компетентність.

Аналіз досліджень. Вагомий внесок у розвиток іншомовної комунікативної компетентності вчителя були зроблені зарубіжними й вітчизняними науковцями, такими, як Л. В. Біркун, Р. Джонсон, І. О. Зимня, Г. А. Китайгородська, С. В. Козак, Е. І. Пассов, В. В. Сафонова, Д. Хаймс та інші. Детальніше питання компетентності розглядається в працях вчених і науковців І. Ф. Ісаєва, І. А. Зязюна, О. Є. Ломакіна, В. В. Нестерова, І. П. Підласого, В. А. Сластьоніна, В. М. Ягупова й інших.

Мета статті – розглянути різні підходи до трактування поняття іншомовної комунікативної компетентності й розробити власну дефініцію такого поняття на основі проведеного дефінітивного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Натепер проблема формування іншомовної комунікативної компетентності є предметом багатьох досліджень. Існує чимало визначень поняття (Таблиця 1).

Як можна побачити з Таблиці 1, проблема визначення іншомовної комунікативної компетентності була і є предметом розгляду дослідників. Можна виділити декілька підходів до цього визначення.

Представники першого підходу розглядають іншомовну комунікативну компетентність як наявність знань іноземної мови, а також умінь і досвіду розв'язання типових комунікативних завдань (О. В. Тинкалюк, І. А. Вяхк).

О. В. Тинкалюк, зокрема, визначає цей термін як знання мови, високий рівень практичного опанування як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід опанування мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації (Тинкалюк, 2008: 55).

Своєю чергою І. А. Вяхк розширює поняття та твердить, що іншомовна комунікативна компетентність – це наявність фонетичних, лексичних, граматичних знань і здатність застосовувати ці знання на практиці, а також сформованість комунікативних умінь у говорінні, читанні, письмі, аудіюванні. Також вчена наголошує, що, формуючи іншомовну комунікативну компетентність здобувачів освіти, слід забезпечити їх мовними засобами іноземної мови, за допомогою яких вони можуть реалізувати всі функції спілкування: інформаційну (пізнавальну, когнітивну), регулятивну (спонукальну), емоційно оцінну (ціннісно-орієнтаційну), етикетну. Не менш важливим завданням є навчити здобувачів освіти виходити з положення за браком іншомовних мовних засобів (компенсаторними вміннями) – використовувати перифраз, замінювати потрібне слово синонімом і тому подібне. Необхідно створити умови для набуття ними мінімального досвіду з розв'язання типових комунікативних завдань: запитати інформацію, повідомити інформацію, пояснити інформацію, сприйняти й зрозуміти сприйняту інформацію; спонукати до чогось, попросити про щось, запропонувати щось, порадити, домовитись про щось, сприйняти спонукання та відреагувати на нього; виразити думку,

оцінку, виразити почуття, емоції, доказувати, переконувати, відчути задоволення/незадоволення та інші почуття від сприйнятої інформації; звернутись, почати розмову, виразити інтерес до співрозмовника, уважно слухати й чути, підтримати розмову, закінчити її, привітати зі святом, подякувати, виразити співчуття. Потрібно озброїти студента соціокультурними й краєзнавчими знаннями й

Таблиця 1

Автор	Рік	Визначення
1. Козак С. В.	2001	Сформована в процесі навчання іноземної мови здатність вільно й адекватно (відповідно до соціально-рольових ситуацій професійної діяльності) розуміти й продукувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями й знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичними вміннями й навичками, які забезпечують перцептивно-комунікативну й інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови.
2. Кліменко Е. В.	2004	Результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відбивають лінгвістичний, професійно контекстуальний, психологічний, соціальний і ситуативний стан мови як засіб професійного спілкування у сфері фінансів та особистісного спілкування
3. Павленко О. О.	2005	Інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної та професійної компетенцій, який передбачає опанування мовою та професійно орієнтованим мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, що мають високий рівень комунікативно-професійної компетенції), розв'язання завдань щодо формування позитивного іміджу організації або особи
4. Галицька М. М.	2006	Інтегративна професійна характеристика особистості, що визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця щодо його іншомовної комунікативної компетенції та включає потреби, мотиви, психологічні якості, предметні й інтелектуальні знання, уміння та навички, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову для виконання професійних завдань
5. Андрієнко А. С.	2007	Здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури відповідно до національних цінностей, норм та уявлень; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; обирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку й культуру інших народів у межах полілогу культур
6. Тинкалюк О. В.	2008	Знання мови, високий рівень практичного опанування як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід опанування мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації
7. Баришнікова С. Н.	2008	Інтегративна особливість особистості, що характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок з іноземної мови й формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності, що має складну структуру й постає як взаємодія та взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію
8. Ніколаєва С. Ю.	2013	Здатність успішно розв'язувати завдання взаємодії та взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування
9. Вяхк І. А.	2013	Наявність фонетичних, лексичних, граматичних знань і здатності застосовувати ці знання на практиці, а також сформованість комунікативних умінь у говорінні, читанні, письмі, аудіюванні.
10. Єфімова О. М.	2014	Складне, інтегральне особистісне утворення, що уможливлює здатність здобувача освіти комунікувати в процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, а також створювати й управляти дискурсами
11. Бегека Д. А.	2015	Інтегроване багаторівневе утворення в структурі особистості, яке набуто в результаті навчання. Також дослідниця долучає до компонентів іншомовної комунікативної компетентності професійно орієнтоване мовлення, вільне спілкування та опанування термінологією професійного спрямування, мовленнєвими зразками, нормами граматики
12. Волошина О. С.	2019	Здатність повноцінно спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формах у різноманітних ситуаціях для розв'язання завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії

дати йому можливість застосувати їх на практиці. Необхідно цілеспрямовано формувати в студента позитивне ставлення до вивчення іноземної мови (Вяхк, 2013: 27).

Існує також інший підхід до визначення іншомовної комунікативної компетентності, представники якого вважають, що це певне інтегроване утворення особистості, яке передбачає опанування іноземною мовою, набуте в результаті навчання та визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця (О. О. Павленко, М. М. Галицька, С. Н. Баришнікова, О. М. Єфімова, Д. А. Бегека).

Так, наприклад, О. О. Павленко стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність є інтегрованим компонентом комунікативного менеджменту, комунікативної та професійної компетенцій, який передбачає опанування мовою та професійно орієнтованим мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, що мають високий рівень комунікативно-професійної компетенції), розв'язання завдань щодо формування позитивного іміджу організації або особи (Павленко, 2005: 14).

Подібної думки дотримується і М. М. Галицька, але трактує поняття іншомовної комунікативної компетентності як інтегративну професійну характеристику особистості, що визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця щодо його іншомовної комунікативної компетенції та містить потреби, мотиви, психологічні якості, предметні й інтелектуальні знання, вміння та навички, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову для виконання професійних завдань (Галицька, 2006: 184).

На думку С. Н. Баришнікової, іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративна особливість особистості, яка характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок з іноземної мови й формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності, що має складну структуру й постає як взаємодія та взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію (Барышникова, 2005: 3).

Своєю чергою О. М. Єфімова називає іншомовну комунікативну компетентність складним, інтегральним особистісним утворенням, що уможливлює здатність здобувача освіти комунікувати в процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, а також створювати й управляти дискурсами (Єфімова, 2014: 9).

Дослідницю підтримує Д. А. Бегека й визначає іншомовну комунікативну компетентність як інтегроване багаторівневе утворення в структурі особистості, яке набуто в результаті навчання. Також дослідниця долучає до компонентів іншомовної комунікативної компетентності професійно орієнтоване мовлення, вільне спілкування та опанування термінологією професійного спрямування, мовленнєвими зразками, нормами граматики (Бегека, 2015: 5).

Існує також підхід, представники якого вважають, що іншомовна комунікативна компетентність є здатністю розуміти носіїв мови й вільно здійснювати міжкультурне й професійно спрямоване спілкування (С. В. Козак, А. С. Андрієнко, С. Ю. Ніколаєва, О. С. Волошина).

С. В. Козак, наприклад, вважає, що іншомовна комунікативна компетентність є сформованою в процесі навчання іноземної мови здатністю вільно й адекватно (відповідно до соціально-рольових ситуацій професійної діяльності) розуміти й продукувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно з теоретичними положеннями й знаннями, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичним вмінням і навичками, які забезпечують перцептивно-комунікативну й інтеракційно-комунікативну функції спілкування за допомогою засобів іноземної мови. (Козак, 2001: 12).

Своєю чергою А. С. Андрієнко стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність – це здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури відповідно до національних цінностей, норм та уявлень; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; обирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку й культуру інших народів у межах полілогу культур (Андриенко, 2007: 16).

Тобто, на думку А. С. Андрієнко, сутністю іншомовної комунікативної компетентності є здатність взаємодіяти саме з носіями мови й здійснювати міжкультурне спілкування, обираючи необхідні способи в кожній конкретній ситуації. Таким чином, учена дещо звужує розуміння цього поняття та підкреслює саме міжкультурний аспект іншомовної комунікативної компетентності.

Подібної думки дотримується і С. Ю. Ніколаєва й розглядає поняття іншомовної комунікативної компетентності як здатність успішно розв'язувати завдання взаємодії та взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування (Ніколаєва, 2013: 36).

Також О. С. Волошина стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність – це здатність повноцінно спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формах у різноманітних ситуаціях для розв'язання завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії (Волошина, 2019: 7).

Існують також вчені, які дотримуються зовсім іншої думки щодо визначення іншомовної комунікативної компетентності. Так, Е. В. Кліменко розглядає іншомовну комунікативну компетентність як результат затрачених зусиль, спрямованих на формування таких іншомовних знань і вмінь, які відбивають лінгвістичний, професійно контекстуальний, психологічний, соціальний і ситуативний стан мови як засобу професійного спілкування у сфері фінансів та особистісного спілкування (Клименко, 2004: 63).

Л. А. Онуфрієва розкриває особливості формування іншомовної комунікативної компетентності. Вона зазначає, що здобувачі освіти часто не бачать сенсу в опануванні іноземною мовою поряд із фаховими дисциплінами, а тому мають низьку мотивацію до вивчення іноземної мови. Однак за відповідної організації занять з іноземної мови (використання автентичного матеріалу; організація не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій, у тому числі й особистісно-групового спілкування – виступи перед аудиторією з проєктами, повідомленнями, доповідями й іншим, зміна умов спілкування, його контексту (місця, часу, простору, кількості співрозмовників тощо)) забезпечується вищий рівень опанування вміннями й навичками іншомовного спілкування (Онуфрієва, 2011: 727).

Зі свого боку Н. І. Костенко вказує на важливість зв'язку іншомовної комунікативної компетентності з професійною та доводить, що ефективність роботи фахівця значною мірою залежить від того, наскільки в загальній структурі його предметно-технологічної підготовки інтегровано мовленнєву компоненту, а процес формування іншомовної професійної компетентності передбачає «накладання» іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань. Формування іншомовної комунікативної компетентності, на думку дослідниці, передбачає «накладання» іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, а викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» має змістовно спрямовуватися на досягнення загальної мети навчання здобувача освіти – формування його професійної компетентності (Костенко, 2012: 86).

Висновки. Отже, проаналізувавши основні визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності, ми дійшли висновку, що можна виділити три основних підходи до такого поняття. Згідно з першим підходом, іншомовна комунікативна компетентність – це знання мови, вміння та навички, високий рівень практичного опанування як вербальними, так і невербальними засобами мови, що формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності. Представники другого підходу вважають, що іншомовна комунікативна компетентність – це складне інтегральне особистісне утворення, яке уможливлює здатність здобувача освіти комунікувати в процесі іншомовного спілкування та набуте в результаті навчання. Згідно з третім підходом, іншомовна комунікативна компетентність – це здатність вільно й адекватно здійснювати міжкультурне спілкування та взаємодіяти з носіями іншої мови й культури, а також розв'язувати завдання міжособистісної та міжкультурної взаємодії.

Таким чином, зважаючи на особливості вищезгаданих визначень, ми погоджуємося з представниками третього підходу й вважаємо, що іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя – це здатність особи успішно комунікувати, провадити професійну й подальшу навчальну діяльність особи іноземною мовою згідно із завданнями ситуацій іншомовного спілкування в різноманітних міжкультурних ситуаціях з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов на-Дону, 2007. 26 с.

2. Барышникова С. Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2005. 24 с.

3. Бегека Д. А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.

4. Волошина О. С. Підготовка вчителя початкових класів до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами тестових технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2019. 24 с.

5. Вяхк І. А. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 227 с.

6. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 369 с.

7. Єфімова О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 29 с.

8. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273с.

9. Клименко Е. В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов: дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2004. 200 с.

10. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2001. 224 с.

11. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2012. № 5. С. 86–89.

12. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

13. Онуфрієва Л. А. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів-майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. Вип. 12. С. 727–739.

14. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед.. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.

15. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

16. Тинкалюк О. В. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2008. Вип 24. С. 53–63.

17. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341-2011-п / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text.

REFERENCES

1. Andrienko A. S. Razvitie inoyazichnoy professionalnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza (na osnove keditno-modulnoy tekhnologii obucheniya) [The development of foreign language communicative competence of the students of technical higher educational establishment (on the basis of credit and module learning]: avtoref. dis… kand. ped. nauk: 13.00.08. Rostov n/D, 2007. 26 p [in Russian].

2. Barishnikova S. N. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii v sisteme obucheniya inoyazichnoy rechevoy deyatelnosti studentov meditsinkikh vuzov [The formation of communicative competence in the system of learning of foreign speaking activity of the medical students]: avtoref. dis… kand. ped. nauk:13.00.08. Saratov, 2005. 24 p [in Russian].

3. Begeka D. A. Pidgotovka maybutnikh magitriv filologii do formuvannya fakhovoi kompetentnosti studentiv pedagogichnogo universitetu [The preparation of future masters of philology to the formation of professional competence of the students of pedagogic university]: avtoref. dis… kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2015. 20 p [in Ukrainian].

4. Voloshina O. S. Pidgotovka vchitelya pochatkovikh klasiv do otsinyuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti molodshikh shkolyariv zasobami testovikh tekhnologiy [The preparation of an elementary school teacher to the evaluation of the foreign language communicative competence of elementary school pupils by means of test technologies]: avtoref. dis… kand. ped. nauk:13.00.04. Kropivnitskiy, 2019. 24 p [in Ukrainian].

5. Vyakh I. A. Umovi formuvannya inshomovnoiy komunikativnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv u galuzi informatsiynikh tekhnologiy [The conditions of foreign language communicative competence formation of future specialists in the field of information technologies]: dis… kand. ped. nauk: 13.00.04 –Vinnitsya, 2013. 227 p [in Ukrainian].

6. Galitska M. M. Formuvannya u studentiv vischikh navchalnikh zakladiv sferi turizmu gotovnosti do inshomovnogo spilkuvannya [The preparation of the students of the higher education establishment in the field of tourism to foreign communication]: dis… kand. ped. nauk 13.00.04. K., 2006. 369 p [in Ukrainian].

7. Efimova O. M. Formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti kursantiv vuschikh viyskovikh navchalnikh zakladiv [The formation of foreign language communicative competence of cadets of higher education establishments]: avtoref. dis… kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv – 2014, 29 p [in Ukrainian].

8. Zagalnoevropeyski Rekomendatsii z movnoyi osviti: vivchennya, vikladannya, otsinyavannya [General European recommendations to the language education: learning, teaching, evaluation]/ Naukovii redactor ukrainskogo vidannya doctor ped..nauk, prof. S. Yu. Nikolaeva. K.:Lenvit, 2003-273 p [in Ukrainian].

9. Klimenko E. V. Formirovanie inoyazichnoy professionalnoy komunikativnoy kompetentnosti buduschikh finansistov [The formation of foreign language professional communicative competence of future financiers]: dis… kand. ped. nauk: 13.00.08. Kaluga, 2004. 200 p [in Russian].

10. Kozak S. V. Formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsii maybutnikh fakhivtsiv morskogo flotu [The formation of foreign language communicative competence of future marine specialists]: dis… kand. ped. nauk: 13.00.04. Odesa, 2001. 224 p [in Ukrainian].

11. Kostenko N. I. Osoblivosti formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilologichnikh spetsialnostey. Zbirnik naukovikh prats Khmelnitskogo institute sotsialnikh tekhnologiy Universitetu

«Ukraina» [The peculiarities of the formation of foreign language communicative competence of non-philological students. Scientific works of the Khmelnitskiy university of social technologies of the university “Ukraine”]. 2012. № 5. 86–89 pp [in Ukrainian].

12. Metodika navchannya inozemnikh mov i kultur: teoriya I praktika [The methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice] 4 / O. B. Bigich, N. F. Borisko, G. E. Boretska / za zagalnoyu red. S. Yu. Nikolaevoiyi. K.: Lenvit, 2013. 590 p [in Ukriainian].

13. Onufrieva L. A. Psikhologichni osoblivosti formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti u studentiv –maybutnikh vipusknikiv nemovnikh spetsialnostey VNZ. Problemi suchanoyi psikhologii: zb. nauk. Prats Kamyanets Podilskogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psikhologii im. G.S Kostyuka NAPN Ukraini [Psycological peculiarities of the formation of foreign language communicative competence of the students future graduates of non-language specialities of higher education establishments. The problems of modern psychology. Scientific works of the Kamyanets Podilskiy national university named after Ivan Ogienko, Institute of psychology named after G. S Kostuyk in Ukraine] / za red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufrievoyi. Kamyanets Podilskiy: Aksioma, 2011. Vip. 12. 727–739 pp [in Ukrainian].

14. Pavlenko O. O. Formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsii fakhivtsiv mitnoyi sluzhbi v sistemi neperevnoyi profesiynoyi osviti [The formation of foreign language communicative competence of customs specialists in the system of continuous professional education]: avtoref. dis… kand. ped. nauk: 13.00.04. K., 2005. 40 p [in Ukrainian].

15. Pro vischu osvitu: Zakon Ukraini vid 01.07.2014 № 1556-VII [About higher education: The Law of Ukraine from 01.07.2014 Nr. 1556-VII. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

16. Tinkalyuk O. Sutnist I struktura inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv nemovnikh spetsialnostey vischikh navachalnikh zakladiv [The essence and structure of foreign language communicative competence of the students of non-language specialties of higher education establishments]. Visnik Lvivskogo universitetu. Seriya.2008. Vip 24. 53–63 pp [in Ukrainian].

17. Natsionalna ramka kvalifikatsiy [Elektonniy resurs] [National qualifications framework. Electronic resource]. – http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/show/1341-2011-%D0%BF.

УДК 37.091.33:069.4/.5-021.131
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209317

Тетяна ВАСЮТІНА,
orcid.org/0000-0003-0253-1932
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) tetyana.vasyutina@gmail.com

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито значення термінів «музейна педагогіка» та «віртуальна екскурсія», окреслено можливості використання вчителем екскурсій у музеях для навчання та виховання учнів сучасної початкової школи. Особливо актуальним цей вид роботи став із посиленням технічної оснащеності закладів освіти та із запровадженням дистанційного навчання.

У багатьох інформаційних ресурсах вченими охарактеризовано модель музейно-педагогічного процесу (форми роботи з відвідувачами, принципи спілкування тощо) та структура музейного середовища (особистісна, матеріальна, організаційна). Опираючись на них, у статті проілюстровано взаємозв'язок музеїв м. Києва та їхніх можливостей із очікуваними результатами навчання учнів 1–4 класів НУШ, представлених у сучасних нормативних документах.

Особливо цінними для роботи вчителя є віртуальні екскурсії у славетних музеях світу, які дають можливість працювати з музейним середовищем як під час уроків, так і в позаурочній діяльності. На прикладі додатка Google Arts and Culture нами доведено можливості роботи з експонатами музею на різних предметах початкової школи. Наприклад, для молодших школярів буде цікавою віртуальна екскурсія в музеї Bata Shoe Museum (Toronto, Canada), головною цінністю якого є колекція взуття. Ці музейні експонати стануть об'єктом вивчення на уроках літературного читання, дизайну і технологій, мистецтва, на яких учні зможуть створити рекламу для виставки, стати дизайнером власного взуття, навчитися оздоблювати його елементами з різних видів декоративно-прикладного мистецтва.

Важливим моментом у музейній педагогіці, віртуальних чи реальних екскурсіях є загальні методи та форми роботи з учнями початкових класів у процесі та після їх проведення. Найпоширеніші види такої роботи пов'язані з усним і письмовим мовленням, виготовленням тематичних виробів і фотозвітів, виконання проєктних робіт за змістом екскурсії в музеї, створенням змінних стендів у кабінетах, проведенням рольових ігор тощо.

Ключові слова: *музейна педагогіка, віртуальні екскурсії.*

Tetiana VASIUTINA,
orcid.org/0000-0003-0253-1932
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Pedagogy and Methods of Primary Education
of National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) tetyana.vasyutina@gmail.com

DIDACTIC POSSIBILITIES OF MUSEUM PEDAGOGY AND VIRTUAL EXCURSIONS IN TEACHING JUNIOR STUDENTS

The article explaines the meaning of the terms "museum pedagogy" and "virtual tour", describes possibilities for teachers to use museum tours in order to teach and educate students of modern primary school. This type of work has become especially relevant due to strengthening of technical equipment of educational establishments and implementation of distance learning.

Many information resources describe the model of the museum-pedagogical process (forms of work with visitors, principles of communication, etc.) and the structure of the museum environment (personal, material, organizational). Referring to them, the article illustrates the relationship between Kyiv museums, their capabilities with the expected learning results of 1–4 NUS grades students represented in modern regulations.

Especially valuable for teacher's work are virtual tours of the world's most prominent museums, which provide an opportunity to work with their environment both during the lessons and extracurricular activities. Due to Google Arts and Culture application, we proved the possibilities of working with museum exhibits at various primary school lessons. For example, virtual tour of the Bata Shoe Museum (Toronto, Canada) will be interesting for junior students, the main value of which is its collection of shoes. These museum exhibits will be studied at the literary reading lessons, design and technology, art, where students will be able to create exhibition advertising, become a designer of their own shoes, learn to decorate them with various art and crafts' elements.

An important point of the museum pedagogy, virtual or real excursions are general methods and forms of work with primary school students during the process and after them. The most common types of such work are connected with oral and written speech, manufacturing of thematic products and photo reports, project works based on the content of the museum tour, making stand with variable topics in the classrooms, conducting of role-playing games etc.

Key words: *museum pedagogy, virtual excursions.*

Постановка проблеми. Упровадження Державного стандарту початкової освіти та Концепції НУШ вимагає від вчителя пошуку нових форм, методів і засобів навчання учнів, які би забезпечили ефективну реалізацію їх мети та головних завдань. Чільне місце у цьому відводиться екскурсіям і проєктним роботам, що мають на меті забезпечити належний рівень опанування учнями змістом Типових освітніх програм та уникнення поверховості та формалізму під час роботи. Однією з форм організації освітнього процесу, яка широко використовується у сучасній практиці та є можливою для віртуального проведення, є екскурсія в музей.

Аналіз досліджень. Впродовж останніх десятиліть до глосарію педагогів увійшло поняття «музейна педагогіка», котру дослідники тлумачать як прикладну та науково-суспільну дисципліну, предметом вивчення якої є зміст, форми, методи та засоби організації освітнього процесу у музеї.

Використанню засобів музейної педагогіки в освітньому просторі закладів освіти давно приділяється увага з боку багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, проблеми розвитку музейно-педагогічної діяльності, історії та сучасного стану музейної педагогіки, розробки навчальних музейно-педагогічних програм, форм і методів роботи музеїв з учнями стали предметом ґрунтовних досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів, методистів (В. Бабарицької, О. Дудар, Р. Маньковської, Б. Райкова, О. Топилко та ін.). Становленню і розвитку музейної педагогіки як науки присвятили свої праці М. Вовк, Г. Гогіберідзе, М. Чесняк та ін.; методику ознайомлення дошкільників та учнів початкової школи з музеями та розширення освітнього середовища навчальних предметів музейними засобами висвітлили у своїх роботах Ю. Віговська, Т. Олексенко, Н. Рижова, О. Мандебура та інші вчені; можливості музейної педагогіки в аспекті регіонального культурологічної освіти студентів досліджувала І. Чиркова; на важливості екскурсійної діяльності у професійній діяльності вчителя акцентують увагу В. Гашкова, Т. Стручаєва, О. Мандебура, Я. Макарчук та інші дослідники (Васютіна, 2015: 26).

Г. Гогоберідзе, досліджуючи теоретичні передумови формування музейної педагогіки, описує розроблену Б. Столяровим модель музейно-педагогічного процесу, до структури якої входять:

1. складники музейно-педагогічного процесу (музейне середовище, навколомузейний простір, музейна будівля, експозиція, експонат, глядач, музейний педагог);

2. форми музейно-педагогічного процесу (екскурсія, заняття в музейній аудиторії або студії, лекція);

3. методологічна основа музейно-педагогічного процесу (діалог із пам'ятником, музейним педагогом, міжособистісний діалог учасників педагогічного процесу);

4. принципи спілкування (партнерські відносини вчителя й учня з опорою на їхній життєвий досвід; інтерактивний: людина запам'ятовує тільки те, що робить; комплексний: задіяні логіко-аналітичний, чуттєвий, психомоторний канали сприйняття; вільний вибір змісту і форм сприйняття інформації) (Гогоберідзе, 2016).

У цьому зв'язку **мета статті** полягає у висвітленні можливостей музейної педагогіки у навчанні учнів початкової школи на різних предметах та особливостей роботи з музейними експонатами у під час екскурсій та у післяекскурсійній роботі.

Виклад основного матеріалу. Опираючись на вищезазначену структуру моделі музейно-педагогічного процесу, проілюструємо взаємозв'язок музеїв м. Києва та їхніх можливостей з очікуваними результатами навчання учнів 1–4 класів НУШ, представлених у Типовій освітній програмі за ред. О. Савченко (Типова, 2019), на прикладі предмету «Я досліджую світ» (табл. 1).

Окреме місце в сучасній музейній педагогіці займають віртуальні екскурсії, увага до яких значно посилилася з упровадженням дистанційного навчання. Зокрема, Є. Александрова під віртуальною екскурсією розуміє «організаційну форму навчання, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів (музеїв, парків, вулиць міст тощо) з метою створення умов для самостійного спостереження, збору необхідних фактів» (Алексанорова, 2010: 22). Ю. Кулінка характеризує віртуальну екскурсію як комбінацію панорамних фотографій (сферичних або циліндричних), коли перехід від однієї панорами до іншої здійснюється через активну зону (їх називають точками прив'язки або точками переходу), які розміщуються безпосередньо на зображеннях, а також з урахуванням плану туру. Все це може доповнюватися озвучуванням переднього плану і фонової музикою, а за необхідності – і звичайними фотографіями, відеороликами, flash-роликами, планами турів, поясненнями, контактною інформацією та ін. (Кулінка, 2015: 44). За визначенням О. Подлінявої: «Віртуальна екскурсія – це організаційна форма навчання, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально

Таблиця 1

Можливості музеїв м. Києва для оволодіння здобувачами освіти 1–4 класів очікуваними результатами навчання (за Типовою освітньою програмою під кер. О. Савченко 1–4 класи)

Музеї Києва	Очікувані результати навчання здобувачів освіти	Тема і зміст програми «Я досліджую світ»
Національний художній музей	*Має уявлення* про видатних українців і їхні досягнення; *має уявлення* і виявляє практично турботу про своє оточення, про довкілля та культурну спадщину.	*Людина і суспільство (1–2 кл.)* Пізнання свого краю, історії, символів держави. Внесок українців у світові досягнення. *Людина (3–4 кл.)* Благодійність як прояв добра і співчуття (на прикладі митців).
Музей книги і книгодрукування	*Наводить* приклади виробів, які допомагають людині в побуті, приклади винаходів людства; *пояснює* можливості людини; значення знань, освіти, працелюбства в досягненні успіхів і спілкуванні.	*Людина і світ (1–2 кл.)* Рукотворні тіла, матеріали та їхні властивості. Винаходи людства та їх вплив на життєдіяльність людини. *Людина (3–4 кл.)* Обговорення можливостей досягнення успіху, планів на майбутнє, переборення труднощів у житті. *Людина і природа (3–4 кл.)* Властивості та використання матеріалів у різних сферах діяльності людини (будівництві, виробництві паперу й енергії, продуктів харчування, побутових приладів тощо).
Національний музей історії України	*Знає* зміст основних символів держави (Гімну, Прапора, Герба, рідної мови); зміст народних символів; *виявляє* інтерес до пізнання символіки інших держав; *цікавиться* історією і культурою свого краю; накопичує відповідну інформацію.	*Людина в суспільстві (3–4 кл.)* Турбота кожного про оточення, довкілля, історичну та культурну спадщину. Пам'ятки твого краю. Моделювання різних соціальних ролей (учень – учитель – директор школи – продавець – екскурсовод – водій – міліціонер).
Музей іграшки	*Розпізнає* рукотворні тіла у найближчому оточенні; *називає* матеріали (деревину, гуму, папір, метал тощо), з яких виготовляють рукотворні тіла.	*Людина і природа (1–2 кл.)* Рукотворні тіла, матеріали та їхні властивості. Винаходи людства та їх вплив на життєдіяльність людини.
Музей історичних коштовностей	*Описує* речі побуту, мистецтва тощо; *наводить* приклади використання людиною природничо-наукових знань; матеріалів і виробів із них; місцевих виробництв.	*Людина і природа (3–4 кл.)* Властивості та використання матеріалів у різних сферах діяльності людини (будівництві, виробництві паперу й енергії, продуктів харчування, побутових приладів тощо).
Музей води	*Розповідає* про поширення води на планеті, використання води людиною, значення повітря для рослин, тварин, людини; *пояснює* значення води у природі; зміни станів води; необхідність охорони водойм і догляду за ґрунтом; *Описує* способи очищення води та практикує деякі з них (відстоювання, фільтрування); *діліться інформацією* з іншими щодо вживання достатньої кількості води щодоби, користі прогулянок на свіжому повітрі; *моделює* кругообіг води у природі; *застосовує* знання для економного використання води у побуті; *пояснює* наслідки забруднення водойм, повітря, ґрунтів, знищення лісів та інших небезпек, спричинених діяльністю людини.	*Людина і природа (1–2 кл.)* Повітря. Вода. Водойми рідного краю. *Людина і природа (3–4 кл.)* Вода у природі. Різноманітність водойм. Три стани води. Колообіг води у природі. Очищення води. Вплив діяльності людини на природу. Негативний вплив людини на природу. Екологічні проблеми планети. Забруднення довкілля: джерела і способи запобігання (будівництво очисних споруд, зменшення кількості побутового сміття, сміттєпереробні заводи та ін.). Діяльність людини, що допомагає збереженню природи.

Продовження таблиці 1

Музеї Києва	Очікувані результати навчання здобувачів освіти	Тема і зміст програми «Я досліджую світ»
Музей спортивної слави України	*Наводить* приклади звичаїв інших народів, світових досягнень; співробітництва країн.	*Людина і світ (3–4 кл.)* Славетні українці, їхній внесок у світову науку, культуру, спорт.
Національний природничий музей НАНУ	Має уявлення про виникнення, будову й еволюцію Землі; описує її рослинний і тваринний світ; робить висновки про її минуле та сучасне.	*Людина і природа (1–2 кл.)* *Людина і природа (3–4 кл.)* Увесь зміст тем.
Музей народної архітектури і побуту в с. Пирогів	*Розпитує і збирає* інформацію про свій край і державу, історичні події, відомих осіб; *виявляє інтерес* до пізнання минулого і сучасного України; участі у відзначенні пам'ятних подій, державних і народних свят; *виявляє* патріотичні почуття, шанобливе ставлення до символів держави традицій і звичаїв твого краю.	*Людина в суспільстві (1–2 кл.)* Пізнання свого краю, історії, і символів держави. *Людина і світ (3–4 кл.)* наводить приклади звичаїв інших народів, світових досягнень; співробітництва країн; *Людина у суспільстві (3–4 кл.)* Господарська діяльність людей твого краю. Сучасні народні ремесла твого краю. *Людина і природа* Рукотворні тіла та матеріали, їхні властивості. Використання рукотворних матеріалів у побуті. Винаходи людства та їх вплив на життєдіяльність людини.

існуючих об'єктів із метою створення умов для самостійного спостереження, збору необхідних фактів тощо. Перевагами її є доступність, можливість повторного перегляду, наочність і багато іншого» (Подліняєва, 2017: 402).

Як показав наш досвід, такий вид роботи уможливлює відвідування найвідоміших музеїв світу як на уроках, так і в позаурочній діяльності. Входячи у віртуальний простір музею, школярі можуть за допомогою навігатора здійснювати прогулянку залами, переглядати експонати із близької відстані, оцінювати зміст і основну ідею експозицій, вивчати різні види та жанри мистецтва, досягнення людей у галузі науки і техніки, історичні знахідки та документи тощо.

Для з'ясування можливостей використання вчителем початкової школи віртуальних екскурсій музеями у професійній діяльності нами було проаналізовано можливості додатка Google Arts and Culture для навчання молодших школярів (табл. 2).

Окремим пунктом у музейній педагогіці є післяекскурсійна робота зі здобувачами освіти. Незалежно від того, яка тематика реальної чи віртуальної екскурсії, існують загальні методи та форми роботи зі школярами. Зважаючи на вікові особливості учнів початкової школи, до них відносять: створення тематичних фотоальбомів і коментування елементів на відповідних темах уроків; навчальні проекти за результатами побаченого в музеї; виготовлення змінних стендів у кабінетах; створення усних монологічних висловлень (розповіді, опису, міркування, есе) самостійно та з опорою на музейні матеріали, озвучення їх на відповідних уроках; рольові ігри, перетворення та інсценізація побаченого та прочитаного на текстових носіях; створення власних текстів за змістом експонатів; виготовлення виробів за ідеями та схемами експонатів і презентація їх на заняттях; розробка тематичних плакатів, словників-довідників і т. д.; проведення практичних робіт з ілюстрування побаченого; створення медіапродуктів до важливих дат і подій (у країні, в родині, класі) на основі музейних експонатів (наприклад, соціальної реклами до річниці Другої світової війни, Дня волонтера чи до Дня писемності тощо). Також забезпечується розуміння значення медіа-продукції, яка є основою музейного середовища, та формування уміння працювати з нею: візуальної (тексту, малюнку, фотографій на стендах музеїв); аудіальної (музичних експонатів, радіо, аудіогідів); аудіовізуальної (ТБ, кіно, анімації, Інтернету (як об'єктів вивчення в тематичних музеях і засобів передачі інформації в музеї), музичних екскурсій).

Висновки. Таким чином, музейна педагогіка за вмілого методичного керівництва та післяекскур-

Таблиця 2

Дидактичні можливості віртуальних екскурсій музеями світу в роботі вчителя початкових класів

Музей	Що зацікавить учнів	На яких предметах можна використовувати	Орієнтовні теми, для вивчення яких можуть використовуватися музейні експонати
German Museum of Tecnology, Berlin, German	Колекція винаходів, що демонструють історичні зв'язки з культурою і побутом. Наприклад, прототип залізничної колії та візок, що по ній рухався, XVI ст. Перша згадка про візки для перевезення каменю зустрічається у працях древньогрецького автора Агатархідеса (208–131 рр. до н.е.)	Я досліджую світ Дизайн і технології	Винаходи людства та їх вплив на життєдіяльність людини. Машини і механізми. Транспорт, історія розвитку. Професії людей у давнину і нині. Дизайн-проєктування – моделювання та конструювання. Композиція виробу. Діяльність населення у різних країнах світу. Світ професій.
Bata Shoe Museum, Toronto, Canada	Колекція взуття	Літературне читання Дизайн і технології Мистецтво	Групова робота (створення реклами виставки за алгоритмом (у групі, індивідуально), аналіз впливу реклами на вчинки людей. Дизайнерське проєктування – моделювання та конструювання. Елементарна стилізація форм та оздоблювальних елементів різних видів декоративно-прикладного мистецтва
MuMa, Le Havre, France	Колекція картин	Літературне читання Мистецтво	Завдання на образне уявлення побаченого; розвиток фантазії через взаємодію мистецтв («Бачу картину, намальовану поетом» та ін.). Зображення графічними та живописними матеріалами (традиційними та сучасними). Розміщення зображень на аркуші, у просторі, компонування елементів композиції (площинна, об'ємна), відтворення плановості простору у площинних зображеннях.
Guggenheim bilbao, Bilbao, Spain	Колекція сучасних творів мистецтва Інсталяція «The matter of time», Richard Serra	Літературне читання Мистецтво	Сприймання, аналіз, інтерпретація, рефлексія різних видів медіа-продукції: візуальної (тексту, малюнка, фотографіяї). Заохочення дітей до творчості виконання різноманітних завдань, вправ для розвитку фантазії, образного мислення і мовлення. Сприймання творів різних видів мистецтва. Виразні засоби (елементи мови) різних видів мистецтва. Вербальна характеристика змісту творів, які мають зображальну програму, яскраво виражену жанрову основу
American Museum of Natural History, New York, NY, USA	Колекції гірських порід, дорогоцінного каміння. Тварин (наприклад, «Синій кит» Whale model, hall of Ocean Life, Alex J. Rota)	Літературне читання Я досліджую світ	Рольові ігри: диктор, журналіст, розповсюджувач візуальної інформації. Заохочення дітей до творчості виконання різноманітних завдань, вправ для розвитку фантазії, образного мислення і мовлення. Земля – спільний дім для всіх людей. Уявні подорожі в інші країни (проект) Охорона природи.

Продовження таблиці 2

Музей	Що зацікавить учнів	На яких предметах можна використовувати	Орієнтовні теми, для вивчення яких можуть використовуватися музейні експонати
Galeria de Arte Urbana, Lisbon, Portugal	Колекція графіті Наприклад, The Modern Family. MR. DHEO Barcelos Rooster, FLIX.	Літературне читання Математика Мистецтво	Заохочення дітей до творчості виконання різноманітних завдань, вправ для розвитку фантазії, образного мислення і мовлення. Кут. Види кутів: прямі, гострі, тупі. Створення різних конструкцій із геометричних фігур Виразні засоби (елементи мови) різних видів мистецтва. Виховні ситуації на основі творів мистецтва (обговорення сюжетів, характерів, вчинків, дій персонажів, створюваних мистецькими засобами).
Science Museum, London, UK	Галерея «Атмосфера»	Українська мова Я досліджую світ Мистецтво	Аналіз та інтерпретація (розкриття змісту) почутого. Відтворення змісту почутого творчо. Вибір і використання інформації з почутого для створення власних висловлень. Співробітництво людей у питаннях збереження природи та життя. Охорона природи. Причиново-наслідкові зв'язки у природі. Дослідження довкілля. Проведення паралелей між явищами довкілля і художніми образами в різних видах мистецтва.
CAFA Art Museum, China	Колекція творів мистецтва різних жанрів (наприклад, Stroking the Cat, Xu Beihong)	Українська мова Мистецтво	Створення усних монологічних висловлень (розповідь, опис, міркування, есе) самостійно та з опорою на дидактичні матеріали. Знайомство з різновидами та жанрами образотворчого мистецтва. Виразні засоби (елементи мови) різних видів мистецтва. Участь в обговоренні мистецького твору з використанням знайомих мистецьких термінів.
German Historical Museum, Berlin, German	Колекція історичних текстових і кіноматеріалів (наприклад, масова еміграція з Європи у США)	Літературне читання Мистецтво	Виконання творчих завдань на основі сприймання різних творів мистецтва (з допомогою вчителя). Створення розповідей, історій за прочитаним, побаченим із різним ставленням (доведення своєї думки). Екранні мистецтва

сійної роботи з експонатами забезпечує: розвиток в учнів здатності до сприймання, аналізу, інтерпретації та рефлексії почутого і побаченого у музеях; творче відтворення змісту експоната через засоби літератури, технологій, образотворчого мистецтва; вибір і використання інформації про експонат для створення власних висловлювань, виробів, творів мистецтва різних видів і жанрів. Тому використання музейної педагогіки у професійній діяльності дозволяє вчителю повноцінно реалізовувати завдання навчальних предметів і розвивати в учнів пізнавальний інтерес до освітнього процесу загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова Є. В. Віртуальна екскурсія як одна з ефективних форм організації навчального процесу. *Історія України*. 2010. № 10. С. 22–24.

2. Васютіна Т. М. Роль природничого музею у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Матеріали Міжнар. наук. конф. «Природничі музеї та їх роль в освіті на науці».* Київ : Вид-во КНУ імені Т. Г. Шевченка, 2015. С. 26 −29.

3. Гогоберидзе Г. М., Чесняк М. Г. Теоретические предпосылки формирования музейной педагогики. *Сборник научных трудов Северо-Кавказского ГТУ. Серия «Гуманитарные науки».* № 4. URL: http://www.ncstu.ru/.

4. Кулінка Ю. Підготовка студентів до проведення віртуальних екскурсій на уроках трудового навчання (технології). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2015. Вип. 52. С. 44–50. URL: nbuv.gov.ua›j-pdf›Ppps_2015_52_9 (дата звернення: 03.05.2020).

5. Подліняєва О. О. Віртуальна екскурсія у роботі вчителя. URL: http://spec.vntu.edu.ua/conf/pdf/conf402−415.pdf (дата звернення: 03.05.2020).

6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna% 20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf.

7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna% 20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf.

8. Google Arts and Culture. URL: https://artsandculture.google. com/?hl=uk.

REFERENCES

1. Aleksandrova Ye. V. Virtual'na ekskursiya yak odna z efektyvnykh form orhanizatsiyi navchal'noho protsesu. [Virtual tour as one of the effective forms of organization of the educational process]. *History of Ukraine.* 2010. № 10. P. 22–24 [in Ukrainian].

2. Vasyutina T. M. Rol' pryrodnychoho muzeyu u pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. [The role of the Natural History Museum in the training of future primary school teachers]. *Proceedings of the International Scientific Conference "Natural Museums and their role in science education".* Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv Publishing House, 2015. P. 26–29 [in Ukrainian].

3. Hohyberydze H. M., Chesnyak M.H. Teoretycheskye predposylky formyrovanyya muzeynoy pedahohiky. [Theoretical background of the formation of museum pedagogy]. *Collection of scientific papers of SevKavSTU. Series "Humanities".* № 4. URL: http://www.ncstu.ru/ [in Russian].

4. Kulinka Yu. Pidhotovka studentiv do provedennya virtual'nykh ekskursiy na urokakh trudovoho navchannya (tekhnolohiyi). [Preparing students for virtual tours in the lessons of labor training (technology)]. *Psychological and pedagogical problems of rural school.* Issue 52, 2015. P. 44–50. URL: nbuv.gov.ua›j-pdf›Ppps_2015_52_9 [in Ukrainian].

5. Podlinyayeva O. O. Virtual'na ekskursiya u roboti vchytelya. [Virtual tour in the work of the teacher]. URL: http://spec.vntu.edu.ua/conf/pdf/conf_402−415.pdf [in Ukrainian].

6. Typova osvitnya prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1–2 klas. [Educational program standard developed under the guidance of Savchenko O. Ya. for grades 1–2]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf [in Ukrainian].

7. Typova osvitnya prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3–4 klas. [Educational program standard developed under the guidance of Savchenko O. Ya. for grades 3–4]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf [in Ukrainian].

8. Google Arts and Culture. URL: https://artsandculture.google.com/ ?hl=uk.

УДК 378.14:355.23
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209320

Назарій ВЕРБИН,
orcid.org/0000-0002-1977-3471
кандидат педагогічних наук,
начальник кафедри теорії, методики
та організації фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури
та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) nazariyv@ukr.net

Вадим ШЕМЧУК,
orcid.org/0000-0001-8873-0443
кандидат педагогічних наук,
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури
та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) va.shem@ukr.net

Юрій МУШТАТОВ,
orcid.org/0000-0002-7831-7345
старший науковий співробітник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) mushtatovu@ukr.net

Олександр КОРНІЄНКО,
orcid.org/0000-0002-5433-8184
старший викладач кафедри теорії, методики
та організації фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури
та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) 1968kod8691@ukr.net

Євген МАЛАХОВ,
orcid.org/0000-0001-7630-5386
викладач кафедри теорії, методики
та організації фізичної підготовки і спорту
Навчально-наукового інституту фізичної культури
та спортивно-оздоровчих технологій
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського
(Київ, Україна) jekanuch@i.ua

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ РУКОПАШНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ, НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ АРМІЇ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Важливою сьогодні є підготовка майбутніх офіцерів для Збройних Сил України (ЗСУ) та Національної гвардії України НГУ, адже саме офіцерський «корпус» у системі бойової підготовки військовослужбовців здійснює навчання підлеглого особового складу. Високий рівень сформованості професійних компетентностей у майбутніх офіцерів забезпечує ефективне виконання службово-бойових завдань, особливо тих, які пов'язані із силовим захопленням (ліквідацією) ворога. Головною метою роботи є здійснення порівняльного аналізу бойового потенціалу технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії Російської Федерації. Визначення бойового потенціалу технічного арсеналу армійського рукопашного бою (АРБ) майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії Російської федерації (РФ) дозволить внести корективи у програми рукопашної підготовки військовослужбовців силових структур України, що забезпечить фізичну і тактичну перевагу під час безпосереднього ведення двобою з ворогом.

У дослідженні здійснено порівняльний аналіз бойового потенціалу технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ. Встановлено, що рівень технічного арсеналу АРБ знаходиться у допустимих межах (суттєва перевага відсутня). Перевагу під час безпосередньої рукопашної сутички майбутніх офіцерів (військовослужбовців) ЗСУ, НГУ із військовослужбовцем армії РФ можливо здобути лише за рахунок індивідуального високого рівня сформованості навичок АРБ. Крім цього, науково-дослідною групою визначені прогалини у технічному арсеналі, які знижують рівень готовності майбутніх офіцерів (військовослужбовців) ЗСУ, НГУ до рукопашної сутички із супротивником. У керівних документах з організації фізичної підготовки у ЗСУ, НГУ, а також військовослужбовців армії РФ немає таких техніко-тактичних елементів (прийомів, дій): тактичних пересувань у стійці та в положенні лежачи; прийомів самозахисту в положенні лежачи; прийомів визволення від захватів у положенні лежачи; прийомів обеззброєння в положенні лежачи; тактичних комбінацій (зв'язок) у стійці та партері; контрприйомів у стійці й у положенні лежачи.

Ключові слова: *бойовий потенціал, військовослужбовці, освітній процес, майбутні офіцери, порівняльний аналіз, професійна підготовка, компетентності, рукопашний бій, техніко-тактичний арсенал.*

Nazarii VERBYN,
orcid.org/0000-0002-1977-3471
Ph.D of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Theory, Methods and Organization of Physical Training and Sports
of the Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies
of the National Defense University of Ukraine
named after Ivan Chernyakhovsky
(Kyiv, Ukraine) nazariyv@ukr.net

Vadym SHEMCHUK,
orcid.org/0000-0001-8873-0443
Ph.D of Pedagogical Sciences,
Head of Research Department of Physical Education Development, Special Physical Training and Sports
of the Research Center of Problems of Physical Education, Special Physical Training and Sports
of the Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies
of the National Defense University of Ukraine
named after Ivan Chernyakhovsky
(Kyiv, Ukraine) va.shem@ukr.net

Yurii MUSHTATOV,
orcid.org/0000-0002-7831-7345
Senior Researcher at the Research Department for the Development of Physical Education,
Special Physical Training and Sports
of the Research Center for Problems of Physical Education, Special Physical Training and Sport
of the Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies
of the National Defense University of Ukraine
named after Ivan Chernyakhovsky
(Kyiv, Ukraine) mushtatovu@ukr.net

Oleksandr KORNIYENKO,
orcid.org/0000-0002-5433-8184
Senior Lecturer of the Department of Theory, Methods and Organization of Physical Training and Sports of the Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky (Kyiv, Ukraine) 1968kod8691@ukr.net

Yevhen MALAKHOV,
orcid.org/0000-0001-7630-5386
Lecturer of the Department of Theory, Methods and Organization of Physical Training and Sports of the Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky (Kyiv, Ukraine) jekanuch@i.ua

THE RESULTS OF THE EXPERIMENTAL VALIDATION OF THE SYSTEM OF CLOSE COMBAT TRAINING OF THE FUTURE OFFICERS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE, NATIONAL GUARD OF UKRAINE AND SERVICEMEN OF THE ARMY OF THE RUSSIAN FEDERATION

It is important today to train future officers for the Armed Forces of Ukraine (AFU) and the National Guard of Ukraine (NGU), because it is the officer corps in the system of combat training of servicemen that provides training for subordinate personnel. The high level of professional competency formation of future officers ensures the effective performance of combat missions, especially those related to the enemy's force capture (elimination). The main purpose of the work is to carry out a comparative analysis of the combat potential of the technical arsenal of service-applied melee combat of future officers of the AFU, NGU and servicemen of the Army of the Russian Federation. Determining the combat potential of the technical arsenal of army melee combat (AAMC) of future officers of the AFU, the NGU and servicemen of the Russian Federation (RF), will allow to make adjustments in the programs of melee training for military personnel of the military structures, which will provide a superior physical combat.

As a result of the study, a comparative analysis of the combat potential of the technical arsenal of service-applied melee combat of future officers of the AFU, the NGU and servicemen of the Russian Army was made. It is established that the level of the AAMC's technical arsenal is within acceptable limits (there is no significant advantage). The advantage during the direct melee of the future officers (servicemen) of the AFU, the NGU with the military personnel of the Russian Federation can be gained only at the expense of the individual high level of formation of AAMC skills. In addition, the research team identified gaps in the technical arsenal, which reduce the level of readiness of future officers (servicemen) of the AFU, NGU to fight with the enemy. In the guidance documents on the organization of physical training in the AFU, NGU, as well as military personnel of the RF there are no following technical and tactical elements (techniques, actions): tactical movements in the stand and in the lying position; techniques of self-defense in lying position; methods of release from grips in a lying position; methods of disarmament in the supine position; tactical combinations (ties) in the rack and ground; countermeasures in the stand and in the supine position.

Key words: *combat potential, servicemen, educational process, future officers, comparative analysis, training, competences, hand-to-hand combat, technical and tactical arsenal.*

Постановка проблеми. На систему фізичної підготовки військовослужбовців Збройних Сил України та Національної гвардії України здійснюють вплив такі фактори: рівень суспільно-політичного й економічного розвитку країни; розвиток науково-технічного прогресу; зміст і вектор військової доктрини держави, який радикально впливає на концепцію бойової підготовки військовослужбовців; стан наукового обгрунтування фізичної підготовки й ефективність функціонування фізичного виховання у країні.

Слід також зауважити, що найбільш специфічними факторами, які безпосередньо впливають на систему фізичної підготовки військовослужбовців і майбутніх офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ) і Національної гвардії України (НГУ), є: вимоги сучасного загальновійськового бою до фізичного розвитку військовослужбовців; особливості комплектування й організації силових структур; рівень фізичного розвитку призовників; характер і ступінь впливу навчально-бойової (службово-бойової) діяльності на фізичний рівень розвитку військовослужбовців, у т. ч. й курсантів – майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ.

Під час виконання завдань за призначенням важливого значення набуває рівень володіння армійським рукопашним боєм, який відрізняється за своїм техніко-тактичним арсеналом (бойовим

потенціалом) від спортивного розділу, а також від поліцейського напряму (Максимчук, Забродський, Хацаюк, Гаркавий, Оленченко, 2019: 1).

Доцільно відзначити, що високий рівень володіння армійським рукопашним боєм (АРБ) забезпечує успіх під час ближнього бою над ворогом. Крім цього, досконале володіння техніко-тактичним арсеналом АРБ забезпечує психофізичну перевагу над супротивником за різних умов службово-бойової діяльності військовослужбовців зазначених вище силових структур (Хацаюк, Оленченко, Корольов, Кравченко, 2019: 2), що підкреслює актуальність обраного напряму дослідження.

Аналітико-статистичні дані підсумків виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями ЗСУ та НГУ свідчать про те, що збільшилася кількість випадків травмувань і загибелі особового складу. Значна кількість зазначених випадків трапляється під час застосування заходів фізичного впливу проти злочинців (ворога) за різних умов службово-бойової діяльності, нерідко екстримальної, а це потребує внесення відповідних змін у програми професійної підготовки військовослужбовців і майбутніх офіцерів ЗСУ і НГУ.

Важливою сьогодні є підготовка майбутніх офіцерів для ЗСУ та НГУ, адже саме офіцерський склад у системі бойової підготовки військовослужбовців здійснює навчання підлеглого особового складу у підпорядкованих підрозділах. Високий рівень сформованості професійних компетентностей у майбутніх офіцерів забезпечує ефективне виконання службово-бойових завдань, особливо тих, які пов'язані із силовим захопленням (ліквідацією) ворога (Любчич, Кужелович, 2019: 3).

Підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації осіб офіцерського складу для ЗСУ та НГУ здійснюється відповідно до законодавства України у вищих військових навчальних закладах ЗСУ та НГУ. Сучасний етап реформування вищих військових навчальних закладів освіти ЗСУ та НГУ до стандартів НАТО (Козій, Тарасюк, 2019: 4) передбачає внесення змін до наявних програм рукопашної підготовки майбутніх офіцерів, що забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням.

У свою чергу, визначення бойового потенціалу технічного арсеналу АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії Російської федерації (РФ) дозволить внести корективи у програми рукопашної підготовки військовослужбовців силових структур України, забезпечивши фізичну і тактичну перевагу під час безпосереднього ведення двобою з ворогом.

Дослідження виконано відповідно до зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536).

Аналіз досліджень. Питанням розвитку й удосконалення службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами ЗСУ та НГУ (МВС України) присвячені роботи: С. А. Антоненка, Д. В. Бондарева, Н. В. Буреня, О. А. Гаркавого, П. М. Годлевського, Б. А. Максимчука, О. В. Молокова, С. В. Номеровського, В. В. Попадьїна, О. В. Саратовського та інших учених. У наукових працях зазначених вище авторів розкриваються технічні аспекти формування військово-прикладних навичок рукопашного бою. Однак ці роботи не передбачають висвітлення напрямів розвитку й удосконалення тактичних складників ведення двоборства із супротивником, що потребує додаткових досліджень.

Цікавими, на наш погляд, є навчально-методичні посібники: «Бойова система рукопашного бою підрозділів спеціального призначення» (Любчич, Анацький, Пилипець, Турчинов, 2019: 5), «Базові положення та елементи основних видів підготовки за Бойовою армійською системою (БАрС)» (Овчарук, 2016: 6), у яких на високому науково-методичному рівні викладені складники техніки та тактики застосування заходів фізичного впливу (АРБ) військовослужбовцями НГУ та ЗСУ за різних умов службово-бойової діяльності. Однак зазначені видання не знаходяться у правовому полі та потребують відповідних планових робіт із їхньої легалізації відповідно до чинного законодавства.

Під час подальшого моніторингу спеціальної науково-методичної літератури в обраному напрямі дослідження нашу увагу привернули навчально-методичні посібники: «Методика застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями НГУ» (Максимчук, Забродський, Хацаюк, Гаркавий, Оленченко 2019: 1) та «Методика застосування больових прийомів в партері військовослужбовцями внутрішніх військ МВС України» (Хацаюк, 2010: 7). У зазначених навчальних виданнях викладені технічні складники рукопашної підготовки майбутніх офіцерів НГУ. Крім цього, методичні рекомендації в інтерпретації зазначених вище учених дозволяють доповнити зміст технічного арсеналу військовослужбовців ЗСУ і НГУ та можуть бути впроваджені у відповідні інструкції (настанови), які регламентують організацію системи фізичної підготовки (рукопашної підготовки) в силових структурах України.

Незважаючи на значну кількість робіт у обраному нами напрямі дослідження, зазначені вище науково-методичні видання лише частково забезпечують формування навичок АРБ, оскільки не передбачають використання техніко-тактичних елементів досліджуваного єдиноборства в освітньому процесі майбутніх офіцерів за різних змодельованих варіативних умов двоборства із супротивником, що потребує додаткових досліджень і внесення відповідних змін у програми спеціальної фізичної підготовки (рукопашної підготовки) майбутніх офіцерів ЗСУ і НГУ, особливо командного напряму підготовки.

Моніторинг спеціальної науково-методичної літератури (інтернет-джерел) у напрямі розвитку й удосконалення службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців армії Російської Федерації висвітлений у наукових працях В. Р. Булачека, Г. А. Івахненка, А. А. Кадочникова, С. П. Кіреєва, С. С.Прокопчука, А. Р. Ротенберга, О. І. Тьорла, О. В. Флуда, Н. Г. Цеда, Л. Л. Шаповаленка та інших фахівців. Крім цього, цікавими за своїм бойовим потенціалом є розробки учених: В. П. Сущенка, А. В. Ворожейкіна (Сущенко, Ворожейкін, 2016: 8), С. М. Ашкіназі (Ашкіназі, 2014: 9) та ін.

Питання системи рукопашної підготовки військовослужбовців ЗСУ (Настанова НСТ-Т 01.035.001-2013 (01), 2014: 10), НГУ (Лещеня, Орленко, Мелешко, Забродський, 2019: 11) та армії РФ (Настанова «НФП-2009», 2009; 12) відображені у відповідних керівних документах, які знаходяться у правовому полі та є обов'язковими для використання у системі професійної підготовки представників силового блоку України та Росії.

Важливим є той факт, що у більшості публікацій бойовий потенціал АРБ розкритий лише у технічному напрямі, а це потребує відповідної модернізації відповідно до вимог сьогодення та наявного бойового досвіду. Зазначене вище актуалізує пошук і впровадження в освітній процес майбутніх офіцерів (військовослужбовців) ЗСУ та НГУ сучасних методик (педагогічних технологій) розвитку й удосконалення ефективного бойового потенціалу, який при безпосередньому фізичному контакті із військово-службовцями РФ («бойовиками» ДНР, ЛНР) створить відповідну техніко-тактичну (психофізичну) перевагу, що забезпечить особисту безпеку й успішне виконання завдань за призначенням військовослужбовцями силових структур і спеціальних служб України.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз бойового потенціалу технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії Російської Федерації.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

– провести аналіз науково-методичної літератури (інтернет-джерел) у напрямі розвитку й удосконалення службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ;

– здійснити моніторинг керівних документів з організації рукопашної підготовки у ЗСУ, НГУ та армії РФ;

– провести порівняльний аналіз бойового потенціалу технічного арсеналу армійського рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети та завдань дослідження була створена науково-дослідна група, до якою увійшли фахівці службово-прикладних єдиноборств і провідні учені у галузі педагогіки (фізичного виховання різних груп населення) силових структур і спеціальних служб України: К. В. Ананченко, Н. Б. Вербин, О. Д. Корнієнко, Р. І. Любчич, Є. В. Малахов, О. В. Хацаюк, О. О. Хацаюк, В. А. Шемчук).

Дослідженння організовано у два етапи (2019–2020 рр.). На першому етапі (вересень – жовтень 2019 р.) сформовано науково-дослідну групу, проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) з обраного напряму дослідження та відпрацьовано план подальших дій, спрямованих на досягнення мети роботи. На другому етапі дослідження (листопад 2019 – березень 2020 рр.) здійснено порівняльний аналіз бойового потенціалу технічного арсеналу АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ.

Сучасний розвиток озброєння та військової техніки визначає компексні характеристики взаємодії поняття «людина – озброєння». Водночас на бойовий потенціал військового формування значний вплив здійснюють якісні характеристики офіцерів штабу та командирів різних рівнів, що підкреслює актуальність організації якісного й усестороннього освітнього процесу (процесу формування професійних компетентностей) майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ командного напряму підготовки. Крім цього, бойовий потенціал АРБ доцільно розглядати як інтеграцію незалежних один від одного різних показників і факторів.

За вищезазначеного підходу відпадає необхідність додаткового розрахунку статичного потенціалу в умовах застосування заходів фізичного впливу під час виконання завдань за призначенням.

Крім цього, слід також зауважити, що бойовий потенціал військовослужбовця є загальним показником характеристик якостей кожного бійця та характеризує його бойові можливості та навички, які проявляються під час різних видів загальновійськового бою. Важливим є і те, що бойовий потенціал для кожного військовослужбовця визначається його індивідуальними фізичними та розумовими здібностями і наявним бойовим досвідом.

Надалі відповідно до моніторингу керівних документів з організації рукопашної підготовки в ЗСУ, НГУ та армії РФ членами науково-дослідної групи проведено порівняльний аналіз бойового потенціалу (БП) технічного арсеналу АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ (рис. 1–4). Порівняльний аналіз здійснено за методикою експертної оцінки фахівцями службово-прикладних єдиноборств (n=21) за 5-бальною шкалою оцінювання, де 5 – максимальний бал, 1 – мінімальний.

Слід зауважити, що порівняльний аналіз БП технічного арсеналу АРБ здійснено згідно зі стандартною класифікацією прийомів і дій, включених до програми рукопашної підготовки досліджуваних військовослужбовців (Лещеня, Орленко, Мелешко, Забродський, 2019: 11).

За результатами, викладеними на рис. 1, встановлено що положення приготування до бою у представників ЗСУ, НГУ та армії РФ знаходяться в одинакових значеннях, але спостерігається зниження техніки тактичних пересувань у стійці військовослужбовцями ЗСУ, на відміну від представників НГУ та армії РФ, що потребує корекції зазначеної техніки представників ЗСУ. Крім цього, спостерігається перевага у тактичних пересуваннях у положенні лежачи військовослужбовців

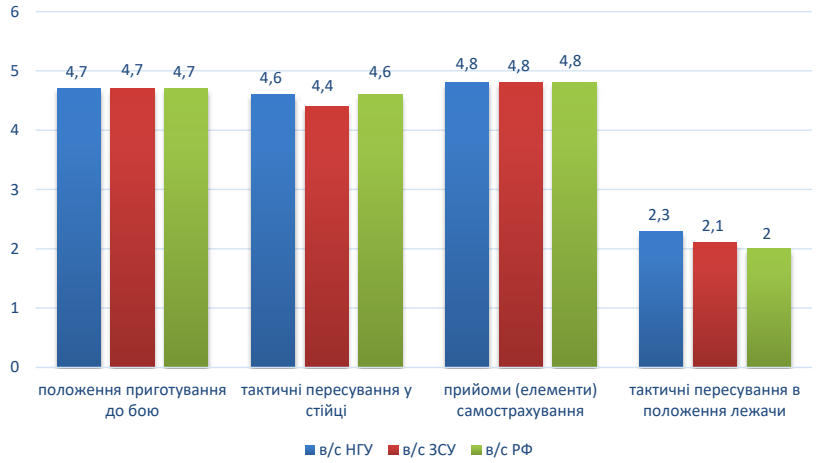


Рис. 1. Порівняльний аналіз БП технічного арсеналу «Підготовчі прийоми та дії» АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ

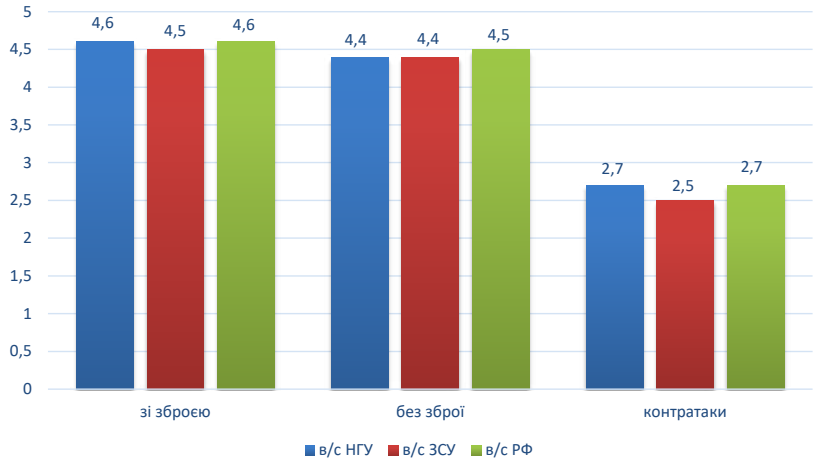


Рис. 2. Порівняльний аналіз БП технічного арсеналу «Прийоми нападу» АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ

НГУ, ЗСУ на відміну від представників армії РФ, але отримані показники експертної оцінки свідчать про недостатній рівень сформованості зазначених професійних компетентностей. Достатньо на високому рівні у представників усіх досліджуваних груп сформовані військово-прикладні навички самострахування.

Як видно з рис. 2, техніка прийомів бою зі зброєю у представників НГУ та армії РФ на 0,1% вища, ніж у представників ЗСУ, що відповідним чином із погляду математичної статистики та практичного застосування прийомів бою не є значною перевагою, але потребує відповідних рішень і доопрацювань у напрямі розширення зазначеного арсеналу. Негативним показником відображені прийоми бою без зброї, у представників армії РФ цей показник на 0,1% вищий, ніж у військовослужбовців ЗСУ та НГУ, що на фоні утоми під час двобою призведе до поразки зазначених вище військовослужбовців. Зазначений негативізм потребує відповідних переопрацювань наявного технічного і тактичного арсеналу представників ЗСУ та НГУ.

Відповідно до результатів, викладених на рис. 3, занепокоєння викликають технічні дії представників ЗСУ, пов'язанні із прийомами захисту без зброї та прийомами обеззброєння супротивника (при уколах багнетом автомата, при ударах ножем, при погрозі пістолетом), які на 0,1% гірші, на відміну від представників НГУ та армії РФ, що потребує корекції їх програми рукопашної підготовки.

Шляхом порівняльного аналізу бойового потенціалу технічного блоку «Спеціальні прийоми та дії» (рис. 4) АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ встановлено, що загалом рівень коефіцієнта ефективної переваги у досліджуваних знаходиться на одинаковому рівні.

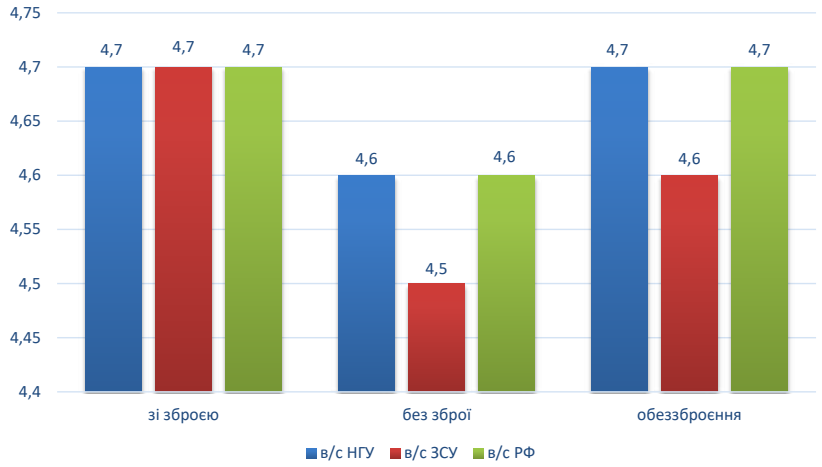


Рис. 3. Порівняльний аналіз БП технічного арсеналу «Прийоми захисту» АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ

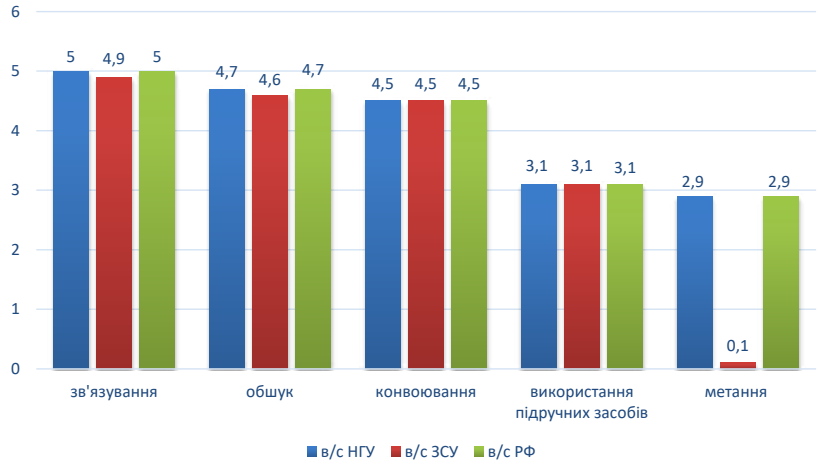


Рис. 4. Порівняльний аналіз БП технічного арсеналу «Спеціальні прийоми та дії» АРБ майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії РФ

Однак викликає занепокоєння відсутність у керівних документах із організації фізичної підготовки у ЗСУ напряму метання ножів, малої піхотної лопатки (іншої метальної зброї), що зменшує ефективність їх бойового потенціалу на відміну від військовослужбовців НГУ та армії РФ. Слід також зауважити, що експертами під час обговорення зазначених вище результатів думки з перевагою в один голос схилилися до того, що військовослужбовцям необхідно уміти метати ніж, малу піхотну лопатку, але лише у крайньому разі.

Крім цього, за результатами (рис. 1–4) проведеного нами порівняльного аналізу об'єкта і предмета дослідження членами науково-дослідної групи визначені тактичні домінанти представників «силового блоку» України та РФ (табл. 1). Слід також зауважити, що у багатьох наукових працях (Г. Д. Василенко, Д. С. Грищенко, С. В. Лещеня, Р. І. Любчич, Б. А. Максимчук, О. Н. Мальцев, О. А. Моргунов, О. В. Пристинський, О. В. Хацаюк, А. М. Чух, О. А. Ярещенко та ін.) по тактиці застосування заходів фізичного впливу представниками «силового блоку» України важливе місце займає питання про складні тактико-технічні дії. Іншими словами, питання, яке цілеспрямовано відображає вигідні умови для здобуття переваги над супротивником (враховуючи єдино правильну технічну дію). На жаль, у наукових працях зазначених вище дослідників службово-прикладних єдиноборств не враховуються такі технічні елементи, як зайняття вигідного положення готовності до бою, а також створення вигідного захвату та позбавлення можливості супротивника здійснити свій захват.

Зазначені у табл. 1 види тактичної підготовки до застосування заходів фізичного впливу необхідно враховувати під час побудови тренувального процесу з рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ. Це дозволить створити техніко-тактичну перевагу під час двоборства із супротивником під час виконання завдань за призначенням.

Таким чином, у тактиці армійського рукопашного бою існують фрагменти класифікації на рівні створення динамічних ситуацій для проведення основної технічної дії та окремі предметні рекомендації з тактичних дій у різних варіативних умовах рукопашної сутички із противником як у представників ЗСУ, НГУ, так і у військовослужбовців армії Російської Федерації.

Висновки. У дослідженні здійснено порівняльний аналіз бойового потенціалу технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів ЗСУ, НГУ та військовослужбовців армії Російської Федерації. Членами науково-дослідної групи встановлено, що рівень технічного арсеналу армійського рукопашного бою знаходиться у допустимих межах (суттєва перевага відсутня). Перевагу під час безпосередньої рукопашної сутички майбутніх офіцерів (військовослужбовців) ЗСУ, НГУ із військовослужбовцем армії РФ можливо здобути лише за рахунок індивідуального високого рівня сформованості навичок армійського рукопашного бою.

Також нами визначені прогалини у технічному арсеналі, які знижують рівень готовності майбутніх офіцерів (військовослужбовців) ЗСУ, НГУ до рукопашної сутички із супротивником. У керівних документах з організації фізичної підготовки у ЗСУ, НГУ, а також військовослужбовців армії РФ немає таких техніко-тактичних елементів (прийомів, дій): тактичних пересувань у стійці та в положенні лежачи; прийомів самозахисту в положенні лежачи; прийомів визволення від захватів у положенні лежачи; прийомів обеззброєння в положенні лежачи; тактичних комбінацій (зв'язок) у стійці та партері; контрприйомів у стійці та у положенні лежачи.

Вважаємо, що змістовий модуль «Рукопашний бій» повинен бути виведений в окрему навчальну дисципліну з підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ (командного напряму підготовки), що дозволить підвищити рівень виконання завдань за призначенням. Крім цього, доцільною є розробка методичних рекомендацій по застосуванню

Таблиця 1

Тактичні елементи армійського рукопашного бою представників військовослужбовців ЗСУ, НГУ та армії РФ

Види тактичної підготовки до застосування заходів фізичного впливу		
Наступальна	**Захисна**	**Контратакуюча**
Придушенням: технікою, тактикою, фізичними якостями, вольовими якостями	Маневруванням: технікою, тактикою, фізичними якостями, позами, навколо місця ведення сутички (місцевості, ділянці та ін.) ведення двобою	Маскуванням: техніки, тактики, фізичних якостей, психічного стану

тактичних комбінацій армійського рукопашного бою військовослужбовцями ЗСУ та НГУ за різних умов службово-бойової діяльності. Важливим також є здійснення постійного моніторингу науково-методичних напрацбвань у напрямі рукопашної підготовки представників «силового блоку» різних країн.

Отже, задання та мета дослідження досягнуті, результати дослідження впроваджені у практику рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ та НГУ. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають відпрацювання пропозицій щодо удосконалення системи перевірки військовослужбовців ЗСУ та НГУ з рукопашної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максимчук Б. А., Забродський С. С., Хацаюк О. О., Гаркавий О. А., Оленченко В. В. Методика застосування заходів фізичного впливу військово-службовцями Національної гвардії України : навчально-методичний посібник. Харків : НАНГУ, 2019. 95 с.
2. Хацаюк О. В., Оленченко В. В., Корольов А. І., Кравченко О. В. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 17. Т. 2. С. 215–226.
3. Любчич Р. І., Кужелович В. І. Використання засобів, методів та форм фізичної підготовки при формуванні професійної компетентності курсантів та військовослужбовців НГУ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65. Т. 2. С. 70–78.
4. Козій І. В., Тарасюк Т. Г. Стандарти НАТО. URL: https://rpr.org.ua/-news/standarty-nato-prohres-vprovadzhennia-v-ukraini/.
5. Любчич Р. І., Анацький Р. В., Пилипець О. В., Турчинов А. В., Забродський С. С. Бойова система рукопашного бою підрозділів спеціального призначення : навчально-методичний посібник. Харків : НАНГУ, 2019. 160 с.
6. Овчарук І. С. Базові положення та елементи основних видів підготовки за Бойовою армійською системою (БАрС). Ч. 1 : навчально-методичний посібник. Одеса : Військова академія, 2016. 103 с.
7. Хацаюк О. В. Методика застосування больових прийомів в партері військово-службовцями внутрішніх військ МВС України : навчальний посібник. Харків : АВВМВСУ, 2010. 180 с.
8. Сущенко В. П., Ворожейкин А. В. Показатели, определяющие готовность инструкторов по рукопашному бою силовых структур к педагогической деятельности. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2016. № 142/12. С. 127–130.
9. Ашкинази С. М. Педагогические условия, правила и факторы эффективного обучения рукопашному бою. *Теория и практика физической культуры*. 2014. С. 14–19.
10. Настанова НСТ-Т 01.035.001-2013 (01) : затв. наказом Ген. Штабу ЗСУ від 11 лютого 2014 р. № 35. *Про затвердження Тимчасової настанови з фізичної підготовки в Збройних Силах України*. 2014. С. 156.
11. Лещеня С. В., Орленко І. П., Мелешко А. О., Забродський С. С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України. Інструкція / за заг. ред. О. Н. Мальцева. Київ, 2014. С. 140.
12. Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации : утв. приказом Министра обороны РФ від 21 квітня 2009 р. № 200. *НФП-2009*. 2009. С. 140.

REFERENCES

1. Maksymchuk B. A., Zabrodskyi S. S., Khatsaiuk O. O., Harkavyi O. A., Olenchenko V. V. Metodyka zastosuvannia zakhodiv fizychnoho vplyvu viiskovo-sluzhbovtsiamy Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Methods of application of measures of physical influence by servicemen of the National Guard of Ukraine] : navch.-metod. posib. Kharkiv : NANHU, 2019. 95 p. [in Ukrainian].
2. Khatsaiuk O. V., Olenchenko V. V., Korolov A. I., Kravchenko O. V. Formuvannia viikovo-prykladnykh navychok rukopashnoho boiu u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Formation of military-applied skills of hand-to-hand combat in future officers of the National Guard of Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*. 2019. № 17. T. 2. P. 215–226. [in Ukrainian].
3. Liubchych R. I., Kuzhelovych V. I. Vykorystannia zasobiv, metodiv ta form fizychnoi pidhotovky pry formuvanni profesiinoi kompetentnosti kursantiv ta viiskovosluzhbovtsiv NHU [The use of the means, methods and forms of physical training in the formation of professional competence of cadets and servicemen of NGU]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2019. № 65. T. 2. P. 70–78. [in Ukrainian].
4. Kozii I. V., Tarasiuk T. H. Standarty NATO [NATO standards]. URL: https://rp-r.org.ua/standarty-nato-prohres-vprovadzhennia-v-ukraini/ [in Ukrainian].
5. Liubchych R. I., Anatskyi R. V., Pylypets O. V., Turchynov A. V., Zabrodskyi S. S. Boiova systema rukopashnoho boiu pidrozdiliv spetsialnoho pryznachennia [Special-purpose melee combat system] : navch.-metod. posib. Kharkiv : NANHU, 2019. 160 p. [in Ukrainian].
6. Ovcharuk I. S. Bazovi polozhennia ta elementy osnovnykh vydiv pidhotovky za Boiovoiu armiiskoiu systemoiu (BArS) [Basic provisions and elements of the main types of training in the Army Combat System (BARS)]. Ch. 1 : navch.-metod. posib. Odesa : Viiskova akademiia, 2016. 103 p. [in Ukrainian].
7. Khatsaiuk O. V. Metodyka zastosuvannia bolovykh pryiomiv v parteri viiskovo-sluzhbovtsiamy vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy [Methods of application of painful techniques in the ground floor by servicemen of the Interior Ministry of Internal Affairs of Ukraine] : navch. posib. Kharkiv : AVVMVSU, 2010. 180 p. [in Ukrainian].

8. Sushchenko V. P., Vorozheikyn A. V. Pokazately, opredeliaiushchye hotovnost ynstruktorov po rukopashnomu boiu sylovukh struktur k pedahohycheskoi deiatelnosty [Indicators that determine the readiness of instructors in hand-to-hand combat of power structures for pedagogical activity]. Uchenue zapysky unyversyteta ymeny P.F. Leshafta. 2016. № 142/12. P. 127–130. [in Russian].

9. Ashkynazy S. M. Pedahohycheskye uslovyia, pravyla y faktoru effektyvnoho obuchenyia rukopashnomu boiu [Pedagogical conditions, rules and factors of effective training in hand-to-hand combat]. *Teoryia y praktyka fyzycheskoi kulturu*. 2014. P. 14–19. [in Russian].

10. Nastanova NST-T 01.035.001-2013 (01) [NST-T Guide 01.035.001-2013 (01)]: zatv. nakazom Hen. Shtabu ZSU vid 11.02.2014 r. № 35. Pro zatverdzhennia Tymchasovoi nastanovy z fizychnoi pidhotovky v Zbroinykh Sylakh Ukrainy. 2014. P. 156. [in Ukrainian].

11. Leshchenia S. V., Orlenko I. P., Meleshko A. O., Zabrodskyi S. S. Instruktsiia z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Instruction on the organization of physical training in the National Guard of Ukraine]. *Instruktsiia* / za zah. red. O. N. Maltseva. Kyiv, 2014. P. 140. [in Ukrainian].

12. Nastavlenye po fyzycheskoi podhotovke v Vooruzhennukh Sylakh Rossyiskoi Federatsyy [Physical Training Instruction in the Armed Forces of the Russian Federation] : utv. prykazom Mynystra oboronu RF vid 21.04.2009 r. № 200. NFP-2009. 2009. P. 140. [in Russian].

УДК 378.14:371
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209321

Алла ВЕРЕМЧУК,
orcid.org/0000-0002-3458-9584
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
педагогічного факультету
Рівненського державного гуманітарного університету
(Рівне, Україна) 1010bios1989@gmail.com

СУЧАСНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті розкрито теоретичні засади впровадження креативного підходу як засобу формування та розвитку креативної особистості. Проаналізовано законодавчу базу України з питань освіти та визначено сучасні тенденції педагогічної освіти. Окреслено, що освітній простір України знаходиться в процесі модернізації шляхом зміни концепції освіти та її кінцевих результатів. Наразі актуальним у вищій і фаховій перед вищій освіті є студентоцентроване навчання, що передбачає застосування нових підходів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, з метою розвитку їхніх професійних і особистісних якостей. Визначено, що таким підходом, який у найбільш повній мірі відповідає освітнім тенденціям та запитам суспільства, є креативний підхід у навчанні. У статті проаналізовані поняття «підхід до навчання» та «креативність». Охарактеризовано креативність як внутрішній ресурс людини, який може проявлятись як в особистісній (побутовій) сфері людини, так і в професійній діяльності людини. Здійснено аналіз праць науковців щодо впровадження в навчальний процес креативного підходу. На основі аналізу наукових праць систематизовано основні особливості креативного підходу, розкрито його мету, ключові слова, виразні процесуальні ознаки, функції суб'єктів освітнього процесу. Досліджено, що креативний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на забезпечення формування і розвитку особистісної і професійної креативності. Охарактеризовано актуальність розвитку креативності майбутніх учителів початкової ланки освіти. Вона зумовлена загальними тенденціями реформування початкової освіти, взаємопов'язаністю понять «креативний учитель» – «креативний учень», необхідністю учителя початкової школи оригінально вирішувати педагогічні проблеми, важливістю раціонально використовувати та адаптувати інноваційні технології навчання.

Ключові слова: *креативність, студентоцентрованість, підхід до навчання, професійна освіта, майбутній учитель початкової школи.*

Alla VEREMCHUK,
orcid.org/0000-0002-3458-9584
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Primary Education Pedagogy
of the Pedagogical Faculty
Rovenskiy State Hummanitarian University
(Rivne, Ukraine) 1010bios1989@gmail.com

MODERN MEASURING OF PEDAGOGICAL EDUCATION: CREATIVE APPROACH

The theoretical principles of introducing a creative approach as a means of forming and developing a creative personality are revealed in the article. The legislative framework of Ukraine on education is analyzed and current trends in pedagogical education are identified. It is outlined that the educational space of Ukraine is in the process of modernization by changing the concept of education and its final results. At the moment, student-centered training is relevant in higher and professional before higher education, which involves the use of new approaches in the professional training of future professionals, in order to develop their professional and personal qualities. It is determined that such an approach, which is the most fully in line with the educational tendencies and demands of the society, is a creative approach to learning. The article analyzes the concepts of "approach to learning" and "creativity". Creativity is characterized as an internal human resource that can manifest itself in the personal (household) sphere of the person as well as in the professional activity of the person. The works of scientists concerning the introduction of creative approach into the educational process are analyzed. On the basis of the analysis the main features of the creative approach are systematized, its purpose, keywords, expressive procedural features, functions of the subjects of the educational process are revealed. It is researched that the creative approach involves directing the educational process to ensure the formation and development of personal and professional creativity. The urgency of the development of creativity of future teachers of elementary level of education is characterized. It is driven by the general tendencies of reforming primary education, the interconnectedness of the concepts of "creative teacher" - "creative learner", the need for elementary school teachers to solve pedagogical problems originally, the importance of rational use and adaptation of innovative teaching technologies.

Key words: *creativity, student-centeredness, approach to learning, professional education, future elementary school teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний освітній простір України перебуває у процесі реорганізації та удосконалення (Закон України «Про освіту» (2017 р.) (Закон України «Про освіту, 2017), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013). Про це також свідчать нововведення, що відбуваються у кожній ланці освіти: зокрема, у початковій школі (Концепція Нової української школи, 2016), загальній середній освіті (Закон України «Про загальну середню освіту» (Закон України «Про загальну середню освіту, 1999), фаховій передвищій освіті (Закон України «Про фахову передвищу освіту» (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019), та у вищій школі (Закон України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Зміни, що відбуваються, мають на меті не лише модернізацію організаційних основ освітньої діяльності, а й зміну самої концепції освіти, стратегічна мета якої полягає у становленні творчо-гуманітарної особистості як цілісного суб'єкта педагогічного процесу.

У контексті реформування вищої та фахової передвищої освіти наразі актуальним є студентоцентроване навчання. За визначенням Т. О. Кудрявцевої «це процес якісної трансформації освітнього середовища для студентів та інших осіб, які навчаються, метою якого є розширення їх автономії і здатності до критичного мислення на основі результативного підходу, що передбачає нові підходи до розробки навчальних програм, викладання та навчання» (Кудрявцева, 2020). Таким чином, студентоцентроване навчання передбачає розвиток у студентів здатності критично мислити, бути конкурентоздатними, вирішувати ефективно професійні завдання, що передбачає застосування нових підходів до навчання, які сприятимуть розвитку особистості студента. Такою важливою якістю, яка допоможе майбутньому фахівцю сформувати перелічені вище компетентності, є креативність. У цьому контексті Н. В. Бондаренко зазначає, що креативність – якість, найбільш поціновувана у XXI столітті, – є потенційним рушієм побудови гармонійного висококонкурентного суспільства, здатного протистояти будь-яким викликам (Бондаренко, 2019: 91–102). Тому проблема застосування нових підходів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, з метою розвитку їх професійних і особистісних якостей є актуальною у світлі сучасних освітніх тенденцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема креативності зберігає інтерес у дослідженнях закордонних і вітчизняних науковців. Її досліджували у різноманітних аспектах І. Бентлі, Е. Боно, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, М. Міхалко, А. Олах, А. Осборн, Д. Перкінсон, К. Роджерс, Р. Стернберг, К. Тейлор, Е. Торренс та інші. Теоретичні і практичні положення креативності розробляли Б. Ананьєв, О. Антонова, Д. Богоявленська, В. Бушлинський, Л. Виготський, Н. Вишнякова, Д. Ельконін, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Н. Мойсеюк, В. Моляко, А. Морозов, В. Павленко, Р. Павлюк, Я. Пономарьов, Л. Романишина, Л. Рубінштейн, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, О. Яковлєва, Л. Тарасенко, В. Фрицюк, А. Хуторской, Д. Чернилевський, І. Шахіна І. та ін.

Проблему розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи порушували: І. Зязюн, О. Комар, Я. Кодлюк, А. Кузьмінський, В. Сухомлинский, Л. Хоружа та ін.

Однак, незважаючи на різнобічність наукових пошуків у контексті аналізу феномену креативності, на нашу думку, проблема обґрунтування теоретичних засад упровадження креативного підходу до навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – розкрити теоретичні засади впровадження креативного підходу як засобу формування та розвитку креативної особистості майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У Тлумачному словнику «підхід» визначається як сукупність прийомів, способів у впливі на кого-небудь, у вивченні чого-небудь (Ожегов, 1987: 545). Н. Б. Голуб, розглядаючи поняття «підхід до навчання» зазначає, що словники й енциклопедії не містять такого поняття, однак кількість тлумачень обчислюється десятками. Ми у своєму дослідженні будемо послуговуватись визначенням згаданого вище науковця, яка охарактеризовує підхід до навчання як загальну концептуальну позицію, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінувальну ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його, відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей (Голуб, 2019). Нині існує велика кількість підходів до навчання, що відповідно, мають різноцільове призначення, і тому в навчальному процесі часто використовуються комплексно.

Так, у педагогічному науковому дискурсі та практиці є велика кількість методологічних підходів: діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний, системно-структурний та ін. Однак у зв'язку з

освітніми тенденціями та переорієнтацією освіти не на кінцевий результат та комплекс набутих знань, а процес та здатність до використання знань на практиці, а також на розвиток таких важливих якостей, як самовдосконалення, розв'язування нетипових професійних ситуацій, уміння бути «гнучким» та критично оцінювати ситуацію, набуває актуальності дослідження креативного підходу у навчанні.

Такий підхід передбачає розвиток креативності у майбутніх фахівців. За твердженням Н. А. Алєклєєвої та Т. О. Поскребишової, креативність, будучи інтегральною особистісною рисою, реалізує соціальну і комунікативну функцію психіки, проявляючись у сфері стосунків «людина-людина». До цієї категорії можна віднести представників таких професій, як юристи і менеджери (Алексеева, 2019: 287–289).

Також до цієї категорії відносять людей педагогічної професії. Із метою з'ясування сутності креативного підходу необхідно проаналізувати поняття «креативність». Так, Л. Петришин визначає креативність як особистісну властивість, яка містить комплекс індивідуальних і професійних якостей людини, що виявляються у творчому мисленні, здібностях, уміннях, навичках, знаннях та окремих видах практичної креативної діяльності (Петришин, 2015: 15). У свою чергу, П. Сергієнко визначив креативність як багатовимірне явище, що синтезує в собі інтелектуальні пізнавальні процеси й особистісні якості (Сергиенко, 2010: 67).

У «Словнику українського педагога» креативність визначається як здатність до творчого мислення, здатність породжувати нові ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації (Грищук, 2015: 105). Натомість, за Т. Кравченко, креативність – це здатність особистості сприйняти проблему та, використовуючи найоптимальніші для цього можливості, створити новий, оригінальний продукт соціальної важливості (Кравченко, 2012: 31). Найбільш повним вважаємо визначення М. А. Шкабаріної, яка визначає креативність як інтегральну якість особистості, що включає в себе комплекс взаємопов'язаних моральних, вольових, інтелектуальних та емоційних якостей, які в залежності від зовнішніх (середовище) та внутрішніх факторів (мотивація) та ступеня їх прояву визначають здатність людини до творчості, створення креативних продуктів діяльності, вираження власної індивідуальності, вирішення наявних суперечностей та проблем (Шкабаріна, 2019: 20).

Отже, за своєю сутністю креативність – це внутрішній ресурс людини, який може проявлятись як в особистісній (побутовій) сфері людини, так і в професійній діяльності людини. Саме вияв креативності є рушійною силою прогресу (у загальному для суспільства) та саморозвитку (в особистісному плані).

Розглянемо теоретичні особливості креативного підходу, що визначені у працях науковців. Так, Л.В. Кондрашова, під креативним підходом розуміє методологічну спрямованість освітнього процесу з метою розвитку потреби до новизни, нестандартного розв'язання задач, що дозволяє засобом активізації креативних здібностей студентів забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. На думку дослідниці, визначений підхід забезпечує гармонійний вплив на особистість студента, розвиток їхніх креативних здібностей студентів і набуття досвіду (Кондрашова, 2009: 103).

Натомість В. В. Іванова зазначає, що креативний підхід до навчання забезпечує умови, які допомагають майбутнім фахівцям формувати комплекси знань і способів їхнього практичного використання для розв'язання професійних задач, пов'язуючи це з оволодінням новими технологіями, методиками й видами фахової діяльності. Цей підхід до навчання дозволяє формувати в студентів вміння творчо та свідомо обирати найбільш оптимальні способи перетворювальної діяльності; планувати власну і колективну діяльність, прогнозувати й передбачати результати цієї діяльності, оцінювати ефективність праці та раціональність прийнятих рішень, працювати з інформацією оновлюючи її, працюючи з потоками інформації, здійснювати проектну діяльність. Креативний підхід допомагає студентам відійти від усталених норм і засобів прийняття професійних рішень, сприяє розвитку потреби в новизні й нетривіальному розв'язанні професійних ситуацій (Іванова, 2011: 47).

Дослідниця визначає також такі переваги креативного підходу, які за умови його застосування дозволяють:

– у результаті мати практичний результат (бачення професійної перспективи, визначення стратегії розвитку, плану перетворення і реконструкції старого);

– формувати ефективну стратегію керування, співробітництва та співтворчості в навчальній, а згодом й у фаховій діяльності;

– опановувати технології розроблення і реалізації оригінальних способів розв'язання професійних завдань;

– здійснювати самооцінку навчальних й професійних досягнень (Іванова, 2011: 48).

О. А. Дубасенюк визначає такі ознаки креативного підходу, що не були окреслені попередньо: усвідомлення майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця (Дубасенюк, 2011: 24).

Креативний підхід у викладанні вимагає певних умов. На думку В. В. Мороз, серед них можна виділити такі:

− сприятлива, доброзичлива атмосфера, яка виключає критику, дає можливість студентам почувати себе упевненими, не побоюючись здійснювати помилки;

− чітко сформульовані завдання допомагають студентам правильно визначати межі діяльності;

− можливість студентів в доброзичливій формі висловлюватися відносно робіт одногрупників;

− заохочення ініціативи і самостійної роботи студентів;

− регулярне і систематичне використання творчих завдань на всіх етапах заняття дозволяє урізноманітнювати традиційне зайняття, дає можливість скоротити одні або збільшити інші види робіт (Мороз, 2017: 8–12).

Пропонуємо узагальнені матеріали, підготовлені на основі аналізу праць О. А. Дубасенюк (Дубасенюк, 2011: 23–28), В. В. Іванової (Іванова, 2011: 46–50), Л. В. Кондрашової (Кондрашова, 2009: 101–105), В. В. Мороз (Мороз, 2017: 8–12) (див. табл. 1).

Охарактеризувавши загальні особливості креативного підходу до навчання, розкриємо значення цього підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури та законодавчої бази України, зазначимо, що розвиток креативності майбутніх учителів початкової ланки освіти є важливим, зважаючи на такі аспекти:

– загальні тенденції реформування початкової освіти, отримання вчителями академічної свободи та переорієнтація особистості учителя на «умотивованість»;

– взаємопов'язаність понять «креативний учитель» – «креативний учень», учні потребують креативних учителів, які зможуть навчати їх творчо, усебічно розвивати;

Таблиця 1

Особливості креативного підходу до навчання

Креативний підхід – спрямування освітнього процесу на забезпечення формування і розвитку особистісної і професійної креативності.	
Ключові слова: індивід, індивідуальність, особистість, креативність, здібності, креативне освітнє середовище, нестандартність, оригінальність, креативний продукт, креативна особистість, професійна креативність, творче мислення, критичне мислення, проектування, рефлексія, навчання продовж життя, саморозвиток.	
Мета полягає у створенні оптимальних умов для формування та розвитку креативності як особистісно-професійної якості особистості.	
Виразні процесуальні ознаки підходу : – постійна потреба учасників освітнього процесу до нового, удосконалення вже існуючого; – нестандартне розв'язання професійних задач, – активізація креативних здібностей особистості, її внутрішніх резервів шляхом внутрішньої мотивації; – набуття знань, досвіду та способів їх практичного використання для розв'язання професійних задач; – обрання найбільш оптимальних способів перетворювальної діяльності, прогнозування й оцінка результати цієї діяльності; – критичне оцінювання інформації та її накопичення для подальшого використання.	
Функції суб'єктів освітнього процесу	
Викладач	*Студент*
– виявляє партнерський стиль взаємодії зі студентами; – активно використовує інноваційні методи навчання, слідкує за освітніми тенденціями; – поважає думку студентів, підтримує їхні ідеї; – мотивує та заохочує студентів до розвитку креативності; – пропонує у процесі навчання розв'язування проблемних професійних завдань; – наповнює лекційний матеріал актуальною та цікавою інформацією; – «вчиться» разом зі студентами, допомагає їм.	– є активним учасником освітнього процесу; – не боїться помилитись, висловлювати свою думку; – намагається виконати завдання нестандартним способом; – постійно здійснює рефлексію діяльності; – активно взаємодіє з іншими у студентському колективі; – працює з інформацією, постійно оновлюючи її, – здійснює проектну діяльність; – усвідомлює роль креативності у майбутній професійній діяльності; – самомотивується задля постійного саморозвитку.

– необхідність учителя початкової школи оригінально вирішувати педагогічні проблеми, що виникають в освітньому середовищі початкової ланки (взаємодія з учнями, їхніми батьками, міжособистісна взаємодія у колективі, постановка нових професійних цілей, організаційні зміни тощо);

– важливість раціонального використання та адаптації інноваційних технологій навчання з урахуванням індивідуальних особливостей та бажань учнів.

Висновки. Застосування креативного підходу до процесу навчання дозволяє максимально ефективно активізувати найважливіший ресурс – людський. У процесі застосування креативного підходу найбільш повно розкриваються індивідуальні особливості і креативні здібності кожного суб'єкта освітнього процесу, а колективна навчальна діяльність збагачується знаннями і досвідом, що призводить до створення креативного продукту. Креативний підхід допомагає навчити особистість таким важливим професійним якостям як уміння адаптуватись до змін, вирішувати проблеми та навчатись продовж життя.

Перспективою подальших розвідок вважаємо практичне впровадження креативного підходу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Н. А., Поскребышева Т. А. Профессиональная креативность – неотъемлемое качество современного специалиста. *Проблемы современного педагогического образования*, 2019. № 64-3. С. 287–289.
2. Бондаренко Н. В. Мейнстрім освітнього прогресу в Україні – компетентність ↔ креативність. *«Science progress in European countries: new concepts and modern solutions»*: Papers of the 9th International Scientific Conference. September 6, 2019, Stuttgart, Germany, September 06, 2019,c. Stuttgart, Germany. С. 91–102.
3. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. URL : http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%B1%20_3_.pdf (дата звернення 15.11.2019).
4. Грищук А. В. Словник українського педагога. Київ : КВІЦ, 2015. 236 с.
5. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 2011. № 4. С. 23–28.
6. Закон України «Про загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1999, № 28, ст. 230.
7. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380
8. Закон України «Про фахову передвищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР),* 2019, № 30, ст. 119
9. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р.№ 1556-VII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення 12.11.2019)
10. Іванова В. В. Креативний підхід до навчання як засіб креативної особистості майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 46–50. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_12.
11. Кондрашова Л. В. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи :* матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. Хмельницький, ХНУ, 2009. С. 101–105.
12. Концепція Нової української школи (документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням Колегії МОН 27.10.2016). URL : https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 01.12.2019).
13. Кравченко Т. В. Формування педагогічної креативності майбутніх інженерів-технологів. *Педагогіка та психологія: наука, реальність, застосування.* Матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 20-21 квітня 2012 року). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. С. 30–32.
14. Кудрявцева Т. О. Студентоцентроване навчання як сучасна парадигма вищої освіти. URL : http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Kudriavtseva_pedagog-chyt-2018.pdf (дата звернення: 01.12.2019).
15. Мороз В. В. Креативный подход к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017. № 2(202). С. 8–12.
16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html/ (дата звернення: 03.12.2019).
17. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18- е изд., стереотип. Москва : Русский язык, 1987. 797 с.
18. Петришин Л. Й. Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів : автореферат... д-р пед. наук, спец. : 13.00.05. Старобільськ : ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка», 2015. 44 с.
19. Сергиенко П. Г. Понятие «креативность» как научная категория. *Актуальные проблемы профессионального музыкального образования:* межвуз. сб. науч. тр. / Челяб. гос. ин-т музыки им. П. И. Чайковского. Челябинск, 2010. С. 81–85.
20. Шкабаріна М. А. Розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін : монографія. Рівне : Видавець О. Зень, 2019. 149 с.

REFERENCES

1. Alekseeva, N.A., Poskrebysheva, T.A. (2019). Professional'naja kreativnost' – neot#emlemoe kachestvo sovremennogo specialista [Professional Creativity is an Integral Quality of a Modern Specialist]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 64-3, 287–289 [in Russian].

2. Bondarenko, N.V. (2019). Meinstrim osvitnoho prohresu v Ukraini – kompetentnist ↔ kreatyvnist [Mainstream of Educational Progress in Ukraine - Competence and Creativity]. *Science Progress in European Countries: New Concepts and Modern Solutions*: Papers of the 9th International Scientific Conference. September 6, 2019, Stuttgart, Germany, September 06, 2019. Stuttgart, Germany, 91–102 [in Ukrainian].

3. Holub, N.B. (2019). Approaches to Teaching Ukrainian in Primary School. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%B1%20_3_.pdf (retrieved on 15.11.2019) [in Ukrainian].

4. Hryshchuk, A.V. (2015). *Slovnyk ukrainskoho pedahoha* [Dictionary of the Ukrainian Teacher. Computer Publishing Information Center], Kyiv, 236 p [in Ukrainian].

5. Dubaseniuk, O.A. (2011). Kreatyvnyi pidkhid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Creative Approach to the Professional-Pedagogical Training of Future Teachers]. *Creative Pedagogy*, 4, 23–28 [in Ukrainian].

6. Zakon Ukrainy «Pro zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine "On General Secondary Education"] (1999). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, , 28, 230 [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"] (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, 38-39, 380 [in Ukrainian].

8. Zakon Ukrainy «Pro fakhovu peredvyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Professional Pre-Higher Education] (2019). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, , No. 30, Art. 119 [in Ukrainian].

9. The Law of Ukraine "On Higher Education" No. 1556-VII dated 01.07.2014. (2014). URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (Last accessed: 01.12.2019) [in Ukrainian].

10. Ivanova, V.V. (2011). Creative Approach to Teaching as a Means of Creative Personality of the Future Teacher. *Collection of scientific works of Khmelnitsky Institute of Social Technology University of Ukraine*, 4, 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2011_4_12 (Last accessed: 01.12.2019) [in Ukrainian].

11. Kondrashova, L.V. (2009). Professional'noe stanovlenie studentov v uslovijah kreativnogo podhoda k organizacii obrazovatel'nogo processa vysshej pedagogicheskoj shkoly [Professional Formation of Students in the Conditions of Creative Approach to the Organization of Educational Process of Higher Pedagogical School]. *Professional Formation of Personality: Problems and Prospects*: Proceedings of the 5th International Research and Training Conference, KhNU, Khmelnytskyi, 101–105 [in Russian].

12. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly (dokument proishov hromadski obhovorennia i ukhvalenyi rishenniam Kolehii MON 27.10.2016).* [Concept of the New Ukrainian School (the document was publicly discussed and approved by Decision of the Board of the Ministry of Education and Science dated 27.10.2016).] URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (Last accessed: 01.12.2019) [in Ukrainian].

13. Kravchenko, T.V. (2012). Formuvannia pedahohichnoi kreatyvnosti maibutnikh inzheneriv-tekhnolohiv [Formation of Pedagogical Creativity of Future Manufacturing Engineers]. *Pedagogy and Psychology: Science, Reality, Application.* Proceedings of the Research and Training Conference (Kharkiv, Ukraine, April 20-21, 2012). East Ukrainian Organization "Center for Pegagogical Research", Kharkiv, 30–32 [in Ukrainian].

14. Kudriavtseva, T.O. (2018). Studentotsentrovane navchannia yak suchasna paradyhma vyshchoi osvity [Student-Centered Learning as a Modern Paradigm of Higher Education]. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/Kudriavtseva_pedagog-chyt-2018.pdf (Last accessed: 01.12.2019) [in Ukrainian].

15. Moroz, V.V. (2017). Kreativnyj podhod k prepodavaniju professional'no-orientirovannogo inostrannogo jazyka [A Creative Approach to Teaching a Professionally-oriented Foreign Language]. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2 (202), 8–12 [in Russian].

16. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. (2019). URL: https://pon.org.ua/novyny/2446-nationalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html/ (Last accessed: 03.12.2019) [in Ukrainian].

17. Ozhegov, S.I. (1987). *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language] / Ed. by Associate Member of the USSR Academy of Sciences N.Yu. Shvedova. 18th ed., stereotype. Russkiy Yazyk, Moscow. 797 [in Russian].

18. Petryshyn, L.Y. (2015). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia kreatyvnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv* [Theoretical and Methodological Bases of Formation of Creativity of the Future Social Educators]: Author's Abstract ... of Doctor of Ped. Sciences, Speciality: 13.00.05. Starobilsk: Luhansk Taras Shevchenko National University. 44 p. [in Ukrainian].

19. Sergienko, P.G. (2010). *Ponjatie «kreativnost'» kak nauchnaja kategorija* [The Concept of "Creativity" as a Scientific Category. Pressing Problems of Professional Music Education]: Inter-university Collection of Scientific Papers / Chaykovsky Chelyabinsk State Institute of Music. Chelyabinsk, 81–85 [in Russian].

20. Shkabarina, M.A. (2019). *Rozvytok pedahohichnoi kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Development of Pedagogical Creativity of Future Elementary School Teachers in the Process of Studying Professional Subjects]: Monograph. Published by O. Zen, Rivne, 149 p. [in Ukrainian].

УДК 378.433
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209322

Оксана ВОРОБЙОВА,
orcid.org/0000-0002-7064-4341
кандидат наук з державного управління,
провідний науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті
Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) oksana.vorobyova@gmail.com

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД

У межах статті розглянуто досвід українських закладів вищої освіти щодо створення системи забезпечення якості освіти. Потрібно зазначити, що, відповідно до вітчизняного законодавства й міжнародних рекомендацій, заклади розробили й затвердили базові нормативні документи для створення ефективної системи забезпечення якості вищої освіти, де визначаються основні процедури й механізми функціонування системи й елементів процесу. До таких документів належать: «Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти», «Методика визначення рейтингу структурних підрозділів», «Положення про внутрішнє забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ЗВО». Національне агентство забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) запропонувало модель організаційної структури розбудови внутрішньої системи забезпечення якості.

Визначено, що існують різні підходи – одні заклади орієнтувалися на Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту» й міжнародні стандарти ESG 2015. Другий підхід становить собою ще й включення інших систем управління якості, що має позитивно вплинути на ефективність функціонування, а саме містить положення стандартів TQM, міжнародних стандартів ISO 9001: 2015, ISO 19011: 2012, ISO/IES 17021: 2015 і моделі досконалості EFQM. Незважаючи на різні підходи, що були застосовані під час запровадження таких систем, всі вони містять основні складові частини моніторингу провідних ресурсів (навчально-методичні, кадрові, інформаційні, наукові, фінансові); оцінювання якості освітньої діяльності; виявлення управлінських проблем та ефективне їх подолання. Тому потрібно зазначити, що запровадження системи управління якості підвищує ефективність системи керування закладом, збільшує довіру споживачів послуг, покращує конкурентоздатність закладу на ринку освітніх послуг та в перспективі створює умови для соціально-економічного розвитку країни.

Ключові слова: *вища освіта, якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, система забезпечення якості освіти, внутрішня система забезпечення якості, зовнішня система забезпечення якості.*

Oksana VOROBYOVA,
orcid.org/0000-0002-7064-4341
Candidate of Sciences in Public Administration,
Senior Researcher of Politics and Governance in Higher Education Department
of Institute of Higher Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) oksana.vorobyova@gmail.com

QUALITY ASSURANCE SYSTEM: UKRAINIAN EXPERIENCE

This article examines the experience of Ukrainian universities in establishing a quality assurance system. It should be noted that, in accordance with national legislation and international recommendations, institutions have developed and approved basic regulatory documents to create an effective system of quality assurance in higher education, which defines the basic procedures and mechanisms of functioning of the system and elements of the process. These documents include – "Quality assurance system for higher education and quality of higher education", "Methodology for determining the rating of structural units", "Regulations on internal quality assurance of educational activity and quality of higher education at universities". The National Agency for the Quality Assurance of Higher Education has proposed a model for the organizational structure of building an internal quality assurance system.

It is determined that there are different approaches – some institutions focused on the Law of Ukraine "On Higher Education", the Law of Ukraine "On Education" and international standards ESG 2015. Another system is also the inclusion of other quality management systems, which should have a positive impact on the efficiency of operation, namely: includes provisions of TQM standards, international standards ISO 9001: 2015, ISO 19011: 2012, ISO / IES 17021: 2015 and EFQM excellence models. Despite the different approaches used in the implementation of such systems, they all include the main components of monitoring the basic resources (training, staffing, information, scientific, financial); assessment of the quality of educational activities; identifying and effectively managing management problems. Therefore, it should be noted that the introduction of a quality management system improves the efficiency of the institution's management system, increases the confidence of consumers of services, improves the competitiveness of the institution in the market of educational services and in the future creates the conditions for socio-economic development of the country.

Key words: *higher education, quality of higher education, quality assurance of higher education, quality assurance system of education, internal quality assurance system, external quality assurance system.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси галузі вищої освіти, що спрямовані на входження до європейського освітнього простору, спонукають до запровадження нових підходів і методів для оцінювання якості освіти, а саме створення системи забезпечення якості в закладах вищої освіти. Адже система забезпечення якості має на меті комплексне забезпечення інтересів усіх зацікавлених сторін: суспільства, ЗВО, викладачів, студентів, роботодавців. Забезпечення якості освіти стало невіддільною складовою частиною вищої освіти, що спрямовано на підвищення конкурентоздатності закладу на світовому ринку освітніх послуг і підготовку висококваліфікованих спеціалістів задля підвищення соціально-економічного розвитку країни.

Аналіз досліджень. Вагомий внесок у процес дослідження теоретичних і практичних проблем функціонування системи вищої освіти щодо проблем забезпечення якості освіти можна знайти в роботах В. Лугового, Ж. Таланової. Процеси формування систем забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі, базові засади й провідні практики європейських університетів досліджували В. Кухарський, О. Осередчук, М. Мазуркевич. Проблемні питання щодо забезпечення якості вищої освіти на інституційному й національному рівні є сферою інтересів В. Бугрова й А. Гожика. Проте треба зазначити, що ступінь розробки цієї проблематики недостатній і потребує додаткових досліджень.

Мета статті – дослідити й проаналізувати український досвід щодо створення системи забезпечення якості освіти.

Виклад основного матеріалу. До основних критеріїв оцінювання якості освітньої діяльності в Україні відносять акредитацію, ліцензування та стандартизацію вищої освіти за спеціальностями. Важливим напрацюванням у цьому напрямку є розроблення методичних рекомендацій щодо акредитації освітніх програм вищої освіти України в рамках проєкту «QUAERE: Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на основі європейських стандартів і рекомендацій». Процес апробації було проведено учасниками проєкту: Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Львівським національним університетом імені І. Франка, Сумським державним університетом, Національним технічним університетом «Дніпровська політехніка», Одеським національним університетом ім. І. І. Мечникова, Чернівецким національним університетом ім. Ю. Федьковича, Бердянським державним педагогічним університетом, Хмельницьким національним університетом. За результатами діяльності проєкту було запропоновано певні зміни щодо основних підходів до процесу акредитації: «зміну орієнтації акредитаційних процедур із контрольної на моніторингово-консультаційну; розгляд освітньої програми як єдиного цілого; максимальну прозорість, демократичність і зрозумілість процедур акредитації для всіх учасників; відбір кандидатур експертів, яких залучають до акредитаційних процедур через відкритий конкурс; застосування запобіжних заходів для виникнення конфлікту інтересів серед членів експертних груп; створення системи морального й адміністративного покарання експертів у випадку порушення ними академічної етики; включення до експертної групи представників ринку праці й здобувачів освіти; передування оглядовому візиту експертної групи дистанційного ознайомлення із самозвітом освітньої програми, з публічною інформацією про ЗВО та його підрозділи; спілкування експертів упродовж оглядового візиту з робочою групою програми, викладачами, адміністрацією факультету/інституту й ЗВО, здобувачами вищої освіти, випускниками й соціальними партнерами; формування остаточного звіту про оцінювання програми після оглядового візиту й поза межами ЗВО; гідну оплату праці експертів» (Бугров та ін., 2018). Запровадження цих рекомендацій дозволить підвищити ефективність освітньої діяльності, створити організаційну структуру щодо забезпечення якості освіти, спонукає до створення систем внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості.

Саме тому Національне агентство забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) запропонувало модель організаційної структури розбудови внутрішньої системи забезпечення якості – Модельне положення про Центр забезпечення якості від Нового правосуддя (Модельне положення) та Положення про Центр забезпечення якості НаУКМА (Положення про Центр). Відповідно до Модельного положення про Центр забезпечення якості «Нового правосуддя» декларуються повноваження щодо визначення процедур внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; розроблення правил, критеріїв і системи індикаторів оцінювання якості; розробки й затвердження форм анкет (опитувань, оцінювань тощо) й інших матеріалів для проведення моніторингових досліджень. У Положенні про Центр забезпечення якості НаУКМА передбачено «створення реальних інструментів управління якістю освіти в НаУКМА; визначення принципів і процедур забезпечення якості освіти; здійснення моніто-

рингу й періодичного перегляду освітніх програм; систематизацію та формування сучасних методологічних підходів до внутрішньоуніверситетської системи забезпечення якості освіти». Проаналізувавши ці документи, можна зробити висновки про відсутність методологічної складової для здійснення процесу оцінювання. Тому потрібно провести підготовчу роботу для забезпечення цих процесів, що потребує додаткових затрат, та має бути виконана на високому професійному рівні. Важливою складовою частиною є якість та ефективність розроблених процедур, проведення анкетування та інтерпретація отриманих результатів, адже саме це дає підстави для втручання задля забезпечення якості.

Для отримання практичного досвіду щодо розробки базових документів і створення системи забезпечення якості вищої освіти багато українських закладів вищої освіти долучаються до міжнародних проєктів, які мають таке спрямування. Загальна мета міжнародного проєкту ALIGN – «покращити зрозумілість, узгодженість і можливість обміну кваліфікаційних вимог за допомогою запровадження в ВНЗ механізмів приведення у відповідність академічних програм до національних рамок кваліфікацій; створити Агентства забезпечення якості механізмів перевірки цих відповідностей» (ALIGN, 2017). Разом із цим визначено ряд спеціальних цілей для «сприяння кращому розумінню вищими навчальними закладами й агентствами із забезпечення якості освіти ролі національних кваліфікаційних рамок, їхньої структури, а також різниці між окремими видами й рівнями досягнень студентів; формування компетентностей вищих навчальних закладів у написанні (підготовці) й оцінюванні результатів навчання за окремими видами й рівнями досягнень, успішності студентів і сприяння студентсько-орієнтованому викладанню та навчанню; формування компетентностей вищих навчальних закладів у регулюванні балансу між освітніми програмами й кваліфікаційними рамками для спрощення трансферу знань, загальних кваліфікаційних вимог і впровадження провідного досвіду; надання агентствам із забезпечення якості освіти можливості перевірки відповідності запропонованих результатів навчання та механізмів їхнього оцінювання на всіх рівнях через запровадження системи, яка гарантовано забезпечить стале сприйняття кожною установою» (ALIGN, 2017). Основними результатами діяльності проєкту визначено «розвиток можливостей вищих навчальних закладів та агентств із забезпечення якості освіти щодо регулювання балансу й узгодження освітніх програм із національними кваліфікаційними рамками; розробку механізмів для узгодження з національними рамками кваліфікацій (для ЗВО); розробку механізмів для перевірки відповідності (для агентств із забезпечення якості освіти); приведення 2-х навчальних програм в кожному ЗВО у відповідність до європейських стандартів і вимог кваліфікаційних рамок і пілотну оцінку розроблених механізмів; адаптацію розроблених механізмів у вищих навчальних закладах, агентствах із забезпечення якості освіти й на урядовому рівні; організацію курсів перепідготовки співробітників вищих навчальних закладів для оцінки навчальних результатів і поширення студентсько-орієнтованого навчання та викладання» (ALIGN, 2017).

Метою міжнародного проєкту «QUAERE: Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на основі європейських стандартів і рекомендацій» є розробка інструментів для створення систем внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості, розвиток можливостей закладу підвищення кваліфікації співробітників щодо впровадження інструментів забезпечення якості, розбудова організаційної інфраструктури на різних рівнях, стимулювання ширшого залучення студентів до процесів, впровадження механізму самооцінювання. Основними завданнями проєкту є «покращення наявної системи внутрішнього й зовнішнього контролю якості освіти в Україні; нарощування потенціалу університетів України шляхом розбудови інфраструктури оцінки якості вищої освіти, професіонального розвитку персоналу університетів; стимулювання студентів до участі в процесах самоаналізу в університетах; запровадження механізму внутрішньої оцінки якості як невіддільної складової частини функціонування університетів» (QUAERE, 2018).

За результатами діяльності проєкту в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича робочою групою проєкту QUAERE було розроблено проєкт «Положення про внутрішнє забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у ВНЗ». Документ містить такі складники: загальні положення, базові поняття, систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (якість управління освітньою діяльністю та розвитком університету; якість освітніх програм (розроблення, затвердження, моніторинг і періодичний перегляд освітніх програм); якість професорсько-викладацького складу (підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників); студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання здобувачів вищої освіти; академічна

культура (запобігання та виявлення академічного плагіату); навчальні ресурси й підтримка студентів (наявність необхідних ресурсів для організації освітнього процесу); інформаційний менеджмент (наявність інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом); публічна інформація; циклічне зовнішнє забезпечення якості), центр забезпечення якості освіти (діяльність центру забезпечення якості освіти, основні функції та напрями діяльності Центру, структура Центру) (Development on the base of ENQA, 2017).

Успішним є досвід Сумського державного університету щодо розроблення та запровадження системи забезпечення якості. На офіційному сайті університету зазначено, що система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти базується на основі вимог Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту» й «Стандартів і рекомендацій забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти (ESG 2015)». Також потрібно зазначити, що в Сумському державному університеті сформована «внутрішня нормативна база системи якості, яка містить Концептуальні засади діяльності Сумського державного університету, стратегію розвитку на 2010–2020 рр., заходи реалізації та прогнозні показники, Кодекс корпоративної культури Сумського державного університету, Положення про організацію освітнього процесу в Сумському державному університеті». Розроблено й затверджено базову інституційну основу, яка регламентує процеси забезпечення якості, – «Систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти СумДУ» – й розроблено «Методику визначення рейтингу структурних підрозділів».

Інституційна структура забезпечення якості містить такі складові частини: «політику забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; моніторинг якості освітньої діяльності – внутрішній моніторинг якості освітньої діяльності (якість організації освітнього процесу, якість навчальних результатів здобувачів вищої освіти) й зовнішній моніторинг якості освітньої діяльності; бюро із забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; опитування здобувачів вищої освіти щодо якості організації освітньої діяльності під час вивчення навчальних дисциплін» (Якість освіти, 2016).

Згідно з документом «Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти СумДУ», система містить такі положення: «політика, принципи й процедури забезпечення якості вищої освіти й освітньої діяльності; реалізація концепції «студентоцентрованого» освітнього процесу; механізми й процедури затвердження освітніх програм; здійснення моніторингу й періодичного перегляду освітніх програм; оцінювання здобувачів вищої освіти; забезпечення якості викладацького складу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях працівників і здобувачів вищої освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти й кваліфікації; процедури прийому на навчання, визнання результатів навчання та здобутих кваліфікацій; забезпечення органічного поєднання освіти, науки й інновацій; забезпечення аналізу якості діяльності шляхом рейтингування, здійснення внутрішніх і зовнішніх аудитів; організаційне забезпечення документованих процедур; прикінцеві положення» (Система забезпечення якості освітньої діяльності, 2016).

Отже, можна зазначити, що в Сумському державному університеті розроблено й затверджено базові нормативні документи відповідно до вітчизняного законодавства й міжнародних рекомендацій для створення ефективної системи забезпечення якості вищої освіти, де визначаються та описуються основні процедури, механізми здійснення функціонування системи загалом і за складовими частинами цього процесу.

Важливим для розгляду є практичний досвід впровадження концептуальних засад та аспектів системи управління якості в Харківському національному технічному університеті сільського господарства імені Петра Василенка, яку створено згідно із засадами TQM (Total Quality Management), вимогами міжнародних стандартів ISO 9001: 2015, ISO 19011: 2012, ISO/IES 17021: 2015, моделями досконалості EFQM і Стандартами й рекомендаціями щодо забезпечення якості вищої освіти (ESG). Система забезпечення якості містить: «моніторинг, аудит і комплексний аналіз результативності й ефективності усіх процесів; щорічний перегляд Місії, Бачення, Стратегії, Політики й Цілей університету (уточнення за потребою); аналіз і перегляд структури процесів, необхідних для функціонування університету, реалізації Місії, Бачення, Стратегії, Політики й Цілей на балансі інтересів усіх зацікавлених сторін; встановлення послідовності й взаємодії процесів; визначення критеріїв і підходів, необхідних для забезпечення результативного управління роботою університету й вказаних процесів з акцентом на якість освіти, якість освітніх послуг

та якість наукових розробок, на балансі інтересів усіх зацікавлених сторін з оцінкою та мінімізацією ризиків; забезпечення наявності ресурсів для функціонування процесів; аналіз можливостей, а також ризиків і дій щодо їхнього попередження та мінімізації; оцінку й перегляд показників, встановлення цільових значень та отримання інформації, що необхідна для функціонування та моніторингу процесів; використання заходів, необхідних для досягнення запланованих результатів, створення умов і здійснення дій із вдосконалення процесів, а саме вимірювання, аналізу, вдосконалення, що забезпечують моніторинг, аудит, підтримку актуальності, аналіз та оцінку ризиків, новизну підходів і відповідність діяльності університету сучасному рівню надання освітніх послуг і наукових розробок» (Мегель та ін., 2019.) Ця система є симбіозом різних систем управління якості, взаємним поєднанням і доповненням, що має позитивно вплинути на ефективність функціонування. Базуючись на дослідженнях (Воробйова, 2019: 200), можна стверджувати, що використання стандартів якості ISO в галузі вищої освіти позитивно вплине на систему забезпечення якості в закладі й підвищить конкурентоздатність на ринку освітніх послуг.

Висновки. Розглянуто різні підходи щодо створення системи забезпечення якості в закладах вищої освіти. Одні заклади орієнтувалися на вітчизняні нормативні акти (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту») й міжнародні стандарти ESG 2015, інші використовували ще й положення стандартів TQM і міжнародних стандартів ISO 9001: 2015, ISO 19011: 2012, ISO/IES 17021: 2015, моделі досконалості EFQM. Але, незважаючи на різні підходи, що були застосовані під час запровадження таких систем, всі вони містять основні складові частини моніторингу ресурсів (навчально-методичні, кадрові, інформаційні, наукові, фінансові): оцінювання якості освітньої діяльності; виявлення управлінських проблем та ефективне їх подолання. Тому потрібно зазначити, що запровадження системи управління якості підвищує ефективність системи управління закладом, збільшує довіру споживачів послуг, покращує конкурентоздатність закладу на ринку освітніх послуг і в перспективі створює умови для соціально-економічного розвитку країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугров В. А., Гожик А. П., Щеглюк Д. В. Акредитація освітніх програм (за матеріалами проєкту QUAERE). URL: http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Akreditation%20of%20study%20program.pdf (дата звернення: 23.12.2019).
2. Воробйова. О. П. Особливості використання систем управління якості ISO у галузі вищої освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2019. № 1. С. 200–204.
3. Кухарський В. М., Осередчук О. А. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій. URL: http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/QUAERE%20 2018.pdf (дата звернення: 14.04.2020).
4. Мегель О. Ю., Гурський П. В., Нанка О. В., Лисиченко М. Л. Практика реалізації європейських моделей, стандартів та ризик-орієнтованого мислення щодо забезпечення якості освіти і освітніх послуг в системі менеджменту якості Харківського національного технічного університеті сільського господарства імені Петра Василенка. URL: http://innovosvita.com.ua/images/stories/catalogue_innovatika_world_edu_22_24_october_2019.pdf (дата звернення: 24.12.2019).
5. Модельне положення про Центр забезпечення якості від Нового правосуддя : проєкт. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти* : вебсайт. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Додаток-3.-Модельне-положення-про-Центр-забезпечення-якості-від-_Нового-правосуддя_.pdf (дата звернення: 14.04.2020).
6. Положення про Центр забезпечення якості НаУКМА : наказ. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти* : вебсайт. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Додаток-4.-Положення-про-Центр-забезпечення-якості-НаУКМА.pdf (дата звернення: 14.04.2020).
7. Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Сумського державного університету. *Сумський державний університет* : вебсайт. URL: http://normative.sumdu.edu.ua/index.php?task=getfile&tmpl=component&id=8aee6554-1539-e611-b47a-001a4be6d04a&kind=1 (дата звернення: 28.12.2019).
8. Якість освіти. *Сумський державний університет* : вебсайт URL: https://sumdu.edu.ua/uk/about-sumdu/quality-education.html (дата звернення: 28.12.2019).
9. Tempus ALIGN : програма. URL: http://tempus.univ.kiev.ua/align/#program (дата звернення: 28.12.2019).
10. Development on the base of ENQA standards and guidelines. URL: http://quaere.fmi.org.ua/(дата звернення: 28.12.2019).
11. QUAERE : проєкт. Львівський університет. URL: https://projects.lnu.edu.ua/quaere/(дата звернення: 28.12.2019).

REFERENCES

1. Buhrov V. A., Hozhyk A. P., Shchehliuk D. V. Akredytatsiia osvitnikh prohram (za materialamy proektu QUAERE). [Accreditation of educational programs (based on the QUAERE project)] URL: http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Akreditation%20of%20study%20program.pdf (Accessed on: 23.12.2019) [in Ukrainian].

2. Vorobyova. O. P. Osoblyvosti vykorystannia system upravlinnia yakosti ISO u haluzi vyshchoi osvity [Features of the use of ISO quality management systems in higher education]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Cherkasy: ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho, 2019. № 1. Pp. 200–204. [in Ukrainian].

3. Kukharskyi V., Oseredchuk O. Systema zabezpechennia yakosti osvity v Ukraini: rozvytok na zasadakh yevropeiskykh standartiv ta rekomendatsii [Education quality assurance system in Ukraine: development on the basis of European standards and recommendations] URL: http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/QUAERE%202018.pdf (Accessed on: 14.04.2020) [in Ukrainian].

4. Mehel O. Yu., Hurskyi P. V., Nanka O. V., Lysychenko M. L. Praktyka realizatsii yevropeiskykh modelei, standartiv ta ryzyk-oriientovanoho myslennia shchodo zabezpechennia yakosti osvity i osvitnikh posluh v systemi menedzhmentu yakosti Kharkivskoho natsionalnoho tekhnichnoho universyteti silskoho hospodarstva im P. Vasylenka [Practice of realization of European models, standards and risk-oriented thinking on quality assurance of education and educational services in the quality management system im P. Vasylenka]. URL: http://innovosvita.com.ua/images/stories/catalogue_innovatika_world_edu_22_24_october_2019.pdf (Accessed on: 24.12.2019) [in Ukrainian].

5. Modelne polozhennia pro Tsentr zabezpechennia yakosti vid_Novoho pravosuddia [Model provision for the New Justice Quality Assurance Center]. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Dodatok-3.-Modelne-polozhennia-pro-Tsentr-zabezpechennia-yakosti-vid-_Novoho-pravosuddia_.pdf (Accessed on: 14.04.2020) [in Ukrainian].

6. Polozhennia pro Tsentr zabezpechennia yakosti NaUKMA [Regulations on the NaUKMA Quality Assurance Center]. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Dodatok-4.-Polozhennia-pro-Tsentr-zabezpechennia-yakosti-NaUKMA.pdf (Accessed on: 14.04.2020) [in Ukrainian].

7. Systema zabezpechennia yakosti osvitnoi diialnosti ta yakosti vyshchoi osvity Sumskoho derzhavnoho universytetu [System of quality assurance of educational activity and quality of higher education of Sumy State University]. URL: http://normative.sumdu.edu.ua/index.php?task=getfile&tmpl=component&id=8aee6554-1539-e611-b47a-001a4be6d04a&kind=1(Accessed on: 28.12.2019) [in Ukrainian].

8. Iakist osvity [Quality of education]. URL: https://sumdu.edu.ua/uk/about-sumdu/quality-education.html (Accessed on: 28.12.2019) [in Ukrainian].

9. ALIGN. URL: http://tempus.univ.kiev.ua/align/#program (28.12.2019) [in English].

10. Development on the base of ENQA standards and guidelines. URL: http://quaere.fmi.org.ua/ (Accessed on: 28.12.2019).

11. QUAERE. URL: https://projects.lnu.edu.ua/quaere/ (Accessed on: 28.12.2019) [in English].

УДК 37.01
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209323

Микола ГАГАРІН,
orcid.org/0000-0002-4773-3303
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) nikua08@rambler.ru

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сучасні підходи до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти; розглянуто погляди науковців щодо потенціалу й особливостей педагогічного проєктування.

Метою статті є визначення та аналіз сучасних підходів до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти. У статті викладено сутність понять «система», «виховна система»; проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти трактується як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, компоненти якої взаємопов'язані між собою, складають цілісну структуру й забезпечують досягнення визначених цілей і завдань виховання.

Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначено як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворювальна діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія)), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру й забезпечує в процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію та самореалізацію особистості, її життєдіяльність у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

До чинників, що визначають специфіку проєктування виховної системи конкретного закладу освіти, належать: система цінностей закладу загальної середньої освіти, його структура й життєдіяльність; соціально-психологічний клімат, організаційна культура, кадровий потенціал, особливості контингенту учнів; забезпеченість ресурсами; вплив зовнішнього середовища.

Виокремлено й схарактеризовано сучасні підходи до проєктування виховної системи (аксіологічний, особистісно-розвивальний, системний, детерміністський, синергетичний, формаційний, парадигмальний), що уможливлює створення та функціонування ефективних виховних систем у закладах загальної середньої освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі проєктування та розвитку виховної системи закладу загальної середньої освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: *система, виховна система закладу загальної середньої освіти, проєкт, проєктування, проєктування виховної системи, підходи до проєктування виховної системи.*

Mykola GAGARIN,
orcid.org/0000-0002-4773-3303
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management
of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) nikua08@rambler.ru

MODERN APPROACHES TO THE DESIGN OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article analyzes modern approaches to designing the educational system of a general secondary education institution; the views of scientists on the potential and features of pedagogical design are considered.

The purpose of the article is to identify and analyze modern approaches to designing the educational system of a general secondary education institution. The article covers the essence of the concept of "system", "educational system"; designing the educational system of a general secondary education institution is interpreted as the purposeful determination of the program of life of the subjects of pedagogical interaction, all components of which are interconnected, form a coherent structure and ensure the achievement of the defined goals and objectives of education.

The educational system of a general secondary education institution is defined as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-government, interaction), which is a complete socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spiritual spheres.

Factors that determine the specific design of the educational system of a particular educational institution include the system of values of the institution of general secondary education, its structure and life; socio-psychological climate, organizational culture, staffing potential, features of the student contingent; availability of resources; the impact of the environment.

The modern approaches to the design of the educational system (axiological, personality-developmental, systemic, deterministic, synergistic, formative, paradigmatic) are distinguished and characterized; making it possible to create and operate effective educational systems in general secondary education institutions.

The research materials can be used in the process of designing and developing the educational system of a general secondary education institution at the present stage.

Key words: *system, educational system of general secondary education institution, project, designing, project of educational system, approaches to design of educational system.*

Постановка проблеми. Цілісний розвиток s виховання особистості учня потребують інтеграції всіх виховних впливів е закладі загальної середньої освіти, власне створення та функціонування виховної системи. Актуальна точка зору Л. І. Новикової про те, що виховання успішне, якщо воно системне (Новикова, 2000).

На думку А. С. Макаренко, жодний засіб не можна вважати гарним чи поганим, якщо він розглядається окремо від інших засобів, комплексу педагогічних впливів, системи: «<…> не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» (Макаренко, 1954: 375–376).

У програмі «Нова українська школа» в поступі до цінностей наголошується, що однією з проблем в освітньому процесі є відсутність системності й цілісності щодо виховання учнів, фрагментарність в організації виховної діяльності в закладах освіти.

Відповідно, потребує дослідницької уваги проблематика створення сучасних виховних систем, зокрема, визначення підходів до їхнього (систем) проєктування.

Аналіз досліджень. Наукові засади становлення виховних систем обґрунтовано в працях В. Т. Кабуша, В. А. Караковського, Л. І. Новикової, І. Г. Сороки, Є. Н. Степанова й інших.

Загальні аспекти педагогічного проєктування та проєктування педагогічних, виховних систем досліджували В. В. Докучаєва, О. М. Коберник, О. О. Кравцов, А. С. Макаренко, С. М. Прищепа, В. О. Сухомлинський та інші.

Як зазначав А. С. Макаренко, «добре в людині завжди доводиться проєктувати, й педагог зобов'язаний це робити» (Макаренко, 1954: 134).

У дослідженнях В. В. Докучаєвої проаналізовано сутність і структуру проєктування інноваційних педагогічних систем, визначено структурні схеми процесу проєктування (логічна, психологічна, технологічна) (Докучаєва, 2015).

Однак потребує дослідження проблема проєктування виховної системи школи.

Мета статті полягає у визначенні й аналізі сучасних підходів до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ми поділяємо точку зору Г. С. Костюка про те, що «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості»; «виховувати – це проєктувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням накреслених проєктів» (Костюк, 1989: 308).

Термін «проєкт» (від латинського «*pro*» – наперед і «*jacere*» – кидати) перекладається як «викинутий, виставлений наперед» (Куштенко, 1987: 164).

Новий тлумачний словник української мови тлумачить слово «проєкт» як:

– сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів та іншого;

– попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження;

– задуманий план дій, задум, намір.

У наукових публікаціях О. М. Коберника проєктування визначено як цілеспрямоване творче попереднє визначення та конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації, спрямованої на забезпечення особистісно-розвивального підходу в досягненні мети виховання (Коберник, 2012).

На думку К. Н. Вентцеля, педагог має докласти максимум зусиль, щоб віднайти систему виховання, що може й повинна бути застосована до конкретної дитини; відповідно, скільки існує учнів – така ж кількість існує виховних систем (Вентцель, 1992).

Загальнонаукове поняття «система» походить від дав.-гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання» та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє із середовищем як єдине ціле й відокремлена від нього.

Ми визначаємо виховну систему закладу загальної середньої освіти як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховна

мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворювальна діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру й забезпечує в процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію та самореалізацію особистості, її життєдіяльність у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Слушною є думка Л. І. Новикової про те, що існування загальних уявлень про школу як цілісний феномен, наявність концепції, що сприйнята педагогами й учнями, власної моделі школи відтворює її стан і проєктує теперішнє і майбутнє (Новикова, 2000).

Проєктування виховної системи школи розглядаємо як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, всі компоненти якої взаємопов'язані між собою, складають цілісну структуру й забезпечують досягнення визначених цілей і задач виховання. Відповідно, як стверджував А. С. Макаренко, «<…> коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, ви повинні проєктувати більше, ніж здається для ока. І це завжди правильно. Як добрий мисливець, роблячи постріл у ціль, що рухається, бере далеко вперед, так і педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини й страшенно поважати її, хоча за зовнішніми ознаками, може, ця людина й не заслуговує поваги» (Макаренко, 1954: 81).

Науковець О. О. Кравцов визначив наступні етапи проєктування виховної системи школи:

– передпроєктний;
– організаційний;
– ситуаційного й поняттєвого самовизначення;
– ціннісно-змістового самовизначення;
– концептуалізації;
– програмування;
– рефлексії (Кравцов, 2003: 6).

Виокремлено низку чинників, що визначають особливості проєктування виховної системи конкретного закладу освіти – система цінностей закладу загальної середньої освіти, його структура й життєдіяльність; соціально-психологічний клімат, організаційна культура, кадровий потенціал, особливості контингенту учнів; забезпеченість ресурсами; вплив зовнішнього середовища.

На наш погляд, проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти має базуватися на таких підходах:

– *аксіологічний підхід* забезпечує орієнтацію проєкту виховної системи на всебічний розвиток особистості, сприяння формуванню ціннісного ставлення до себе, оточення та довкілля, забезпечує можливості для саморозвитку й самореалізації, виявляється в інтеріоризації суспільних цінностей, тобто перетворення їх у систему особистісних цінностей, засвоєнні соціальних норм і зразків поведінки, на які орієнтуються у власній життєдіяльності;

– *особистісно-розвивальний підхід* передбачає правильно організовану, різноманітну, активну особистісно-значущу діяльність суб'єктів виховання, пріоритетністю якої є орієнтація проєкту виховної системи на фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості учня з максимальним урахуванням його мотивів, потреб, цілей, здібностей і національних, статевих, вікових, індивідуально-психологічних особливостей;

– *системний підхід* має на меті розглядати проєктування як складну систему, компоненти якої взаємодіють і зумовлюють цілісність означеного процесу, передбачають визначення мети, завдання, сутності, складників, структури, змісту цього процесу, взаємозалежність яких утворює цілісну, динамічну систему, результатом якої є інноваційний проєкт виховної системи;

– *детерміністський підхід, з*авдяки *як*ому проєктування виховної системи трактується як поле реалізації певних явищ, що мають характер закономірностей;

– *синергетичний підхід* – застосовується для дослідження проєктування виховної системи як багатовимірної системи відкритого типу, провідним принципом існування якої є самореалізація, що здійснюється в процесі постійної та активної взаємодії із зовнішнім середовищем;

– *формаційний підхід* – дає можливість визначити чинники, що зумовлювали генезу вітчизняних виховних систем;

– *парадигмальний підхід* – дає можливість простежити проєктування виховної системи через сукупність світоглядних ідей, теоретико-методологічних підходів, нової стратегії освіти й парадигми виховання.

Ефективне проєктування виховної системи школи можливе за дотримання наступних умов:

– проєктування здійснюватиметься на засадах системного підходу, педагогічна система розглядатиметься як сукупність трьох компонентів (розвиток, виховання, навчання), що взаємозв'язані між собою та розкривають наперед послідовність і характер взаємодії педагогів та учнів;

– проєктування виховних систем у закладах загальної середньої освіти враховуватиме особливості їхньої життєдіяльності, природного,

предметного й соціокультурного середовища, регіональних, національних, демографічних ознак тощо;

– буде розроблено надійні критерії, показники й рівні моніторингу ефективності виховної системи закладу освіти;

– передбачатимуться умови успішної реалізації технології проєктування виховної системи, що ґрунтуються на досвіді й концептуальних підходах проєктування виховних систем.

Висновки. Отже, проєктування виховної системи на засадах схарактеризованих підходів уможливлює створення та функціонування ефективної виховної системи; перетворює процес виховання з невпорядкованої сукупності різноманітних виховних справ, впливів, дій у цілісну спроєктовану педагогічну взаємодію, робить його цілеспрямованим і гармонійним; забезпечує переведення наявних систем виховання в якісно новий стан, оптимізує їхню організацію та управління.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. До перспективних напрямів досліджень цієї проблематики належить, зокрема, вивчення вітчизняного й зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до моделювання виховної системи школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода. *Свободное воспитание.* 1992. № 1. С. 6–11.
2. Докучаєва В. В. Ціннісні аспекти проєктування інноваційних педагогічних систем. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. № 7 (296). С. 119–126.
3. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск : Академия последипломного образования, 2001. 332 с.
4. Коберник О. М. Сутнісна характеристика проєктування педагогічного процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 2. С. 101–109.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 609 с.
6. Кравцов А. О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 26 с.
7. Куштенко Л. Ю. Этимологический справочник учителя английского языка. Киев, 1987. 230 с.
8. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Київ, 1954. Т.5. 382 с.
9. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
10. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, 2003. 926 с.
11. Прищепа С. М. Особливості проєктування виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* 2017 Вип. 150. С. 94–97.
12. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності : колективна монографія / за заг. ред. І. Т. Богданова. Київ : Освіта України, 2017. 368 с.
13. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
14. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : посібник. Харків, 2002. 128 с.
15. Степанов Е. Н. Педагогу о воспитательной системе школы и класса. Москва, 2008. 224 с.

REFERENCES

1. Ventcel, K. N. (1992). Nravstvennoe vospitanie i svoboda [Moral education and freedom]. *Svobodnoe vospitanie.* 1, 6–11. [in Russian].
2. Dokuchaieva, V. V. (2015). Tsinnisni aspekty proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Value aspects of designing innovative pedagogical systems]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 7 (296), 119–126. [in Ukrainian].
3. Kabush, V. T. (2001). Gumanisticheskaja vospitatelnaja sistema: teorija i praktika [The humanistic educational system: theory and practice]. Minsk: Academy of Postgraduate Education. 332 p. [in Russian].
4. Kobernyk, O. M. (2012). Sutnisna kharakterystyka proektuvannia pedahohichnoho protsesu [Essential characteristic of pedagogical process design]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*. Part. 2, pp. 101–109. [in Ukrainian].
5. Kostiuk, H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti [Educational process and mental development of the individual]. Kyiv. 609 p. [in Ukrainian].
6. Kravcov, A. O. (2003). Proektirovanie vospitatel'noj sistemy shkoly v kontekste polikriterial'nogo podhoda k analizu pedagogicheskoj dejstvitel'nosti [Designing the educational system of the school in the context of a multicriteria approach to the analysis of pedagogical reality]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Sankt-Peterburg. [in Russian].
7. Kushtenko, L. Ju. (1987). Jetimologicheskij spravochnik uchitelja anglijskogo jazyka [Etymological reference book of an English teacher]. Kyiv. 230 p. [in Russian].
8. Makarenko, A. S. (1954). Metodyka orhanizatsii vykhovnoho protsesu [Methods of organization of the educational process]. Kyiv, T. 5. 382 p. [in Ukrainian].
9. Novikova, L. I. (2000). Vospitanie kak pedagogicheskaja kategorija [Education as a pedagogical category]. Pedagogy. issue 6, p. 32–33 [in Russian].

10. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New interpretative dictionary of the Ukrainian language] (2003) / V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko (Ed). Kyiv. 926 p. [in Ukrainian].

11. Pryshchepa, S. M. (2017). Osoblyvosti proektuvannia vykhovnoi systemy zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Features of designing educational system of a comprehensive educational institution]. *Scientific notes of Kirovograd state pedagogical university named after Volodymyr Vynnychenko*. 150. 94–97. [in Ukrainian].

12. Providnytstvo v osviti. Vid idei do vichnosti [From idea to eternity]: kolektyvna monohrafiia (2017) / za zah. red. I. T. Bohdanova. K. : Osvita Ukrainy, 368 p. [in Ukrainian].

13. Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnostei [The New Ukrainian School program is in the process of moving towards values] (2018). Kyiv. 40 p. [in Ukrainian].

14. Soroka, H. I. (2002).Suchasni vykhovni systemy ta tekhnolohii: posibnyk [Modern educational systems and technologies: a guide]. Xarkiv, 128 p. [in Ukrainian].

15. Stepanov, E. N. (2017). Personificirovannaja sistema vospitanija rebenka: pervonachal'nye predstavlenija [Personalized child rearing system: initial views]. Classroom teacher. Issue 3. pp. 5–17. [in Russian].

UDC 37.01
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209324

Jan GRZESIAK,
orcid.org/0000-0003-2898-4075
Doctor Habiliated, Professor of Humanities
of State Higher Vocational School in Konin
(Konin, Poland) jang@amu.edu.pl

AXIOLOGICAL ASPECTS OF SELF-EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT IN EDUCATION AND IN SCIENCES CONCERNING IT

The pedagogical impact of a professional teacher constantly requires awareness of the function of all activities and their structure (goals and values of the activity, subject, subject resources, methods, organizational forms, conditions, as well as results and their evaluation). Contemporary education attaches great importance to functional orientation that requires combining scientific theories with practical action. From this point of view, it is no longer enough to just "know or be able to" because the praxeo-pedagogical formula "I know that I know and know how" is becoming increasingly high. This formula sets high challenges and tasks for teachers and academic teachers (Grzesiak, 2010: 124–133). Our long-term research has proven that teacher education, preferring information and remembering, does not develop students' subjective readiness for change, and even to some extent the acquired knowledge may render it less useful or even useless (Grzesiak, 2006; Zaczyński, 1982). Studies have also shown that there are far too few self-evaluation elements on the part of pupils and students, which worries and causes the need to improve the quality of education.

The knowledge of a professional teacher is indispensable to apply it in a variety of educational situations in which, by respecting scientific knowledge, it is assumed that the competences of each learning unit should be multiplied. This applies to both school and academic education, especially to the education of future teachers. The knowledge of the teacher (and academic teacher) requires specific praxeo-pedagogical adaptation to the specificity of individual educational situations. These situations should create an optimal sequence which, on the basis of individualization, should favour positive changes (in terms of competence) of every student. As a consequence, this mechanism causes the teacher to adapt in the context of psychopedagogical and praxeological relation student-task. In this context, the teacher's reflectiveness and self-evaluation, of which self-control, self-correction and self-assessment skills are among the most important factors. Similarly, this applies to the learning subject under the guidance of a competent and responsible teacher.

These and other premis decided that the article presents theoretical and praxeo-pedagogic considerations related to shaping in students, and not least among students, competences consisting in triggering reflectivity in self-control mechanisms, followed by self-correction and self-assessment. At the end of the article, desiderata were presented in order to improve the state in this respect at various levels of education, and at the same time to improve the quality of educational research.

Key words: *quality, effectiveness of education, assessment in education, evaluation, self-evaluation, self-assessment, self-evaluation.*

Ян ҐЖЕСЯК,
orcid.org/0000-0003-2898-4075
доктор габілітований, професор гуманістичних наук
Державної вищої професійної школи в Коніні
(Конін, Польща) jang@amu.edu.pl

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОКОНТРОЛЮ ТА САМООЦІНЮВАННЯ В ОСВІТІ ТА В НАУКАХ ПРО ЦЕ

Педагогічний вплив професійного вчителя вимагає постійного усвідомлення функції всіх видів діяльності та її структури (цілей і цінностей діяльності, об'єкта, предмета, ресурсів, методів, організаційних форм, умов, а також результатів та їхньої оцінки). Сучасна освіта надає великого значення функціональній орієнтації, яка вимагає поєднання наукових теорій із практичними діями. З цього погляду вже недостатньо «знати чи вміти», адже дедалі більшу роль відіграє праксео-педагогічна формула «знаю, що я знаю та вмію». Ця формула ставить перед учителями й викладачами високі виклики й завдання (Grzesiak, 2010: 124–133). Наше багаторічне дослідження засвідчило, що навчання вчителів, яке віддає перевагу інформації та запам'ятовуванню, не розвиває в студентів суб'єктивну готовність до змін і навіть певною мірою може зробити здобуті знання менш корисними або марними (Grzesiak, 2006; Zaczyński, 1982). Дослідження також показали, що школярі й студенти отримують занадто мало елементів самооцінювання, а це непокоїть і викликає необхідність покращення якості освіти.

Знання професійного вчителя неодмінно слід застосовувати в різних навчальних ситуаціях, в яких передбачається примноження компетентностей кожного її учасника. Це стосується як шкільної, так і академічної

освіти, особливо освіти майбутніх учителів. Знання вчителя (та академічного викладача) вимагає конкретної праксео-педагогічної адаптації до специфіки окремих навчальних ситуацій. Ці ситуації повинні мати оптимальну послідовність, яка на основі індивідуалізації повинна сприяти позитивним змінам (з боку компетентності) кожного учня чи студента. Як наслідок, цей механізм змушує вчителя адаптуватися в контексті психо-педагогічного й праксеологічного відношення учень – завдання. У цьому контексті істотного значення набувають рефлективність і самооцінка вчителя, визначальними критеріями яких постають навички самоконтролю, самокорекції та самооцінювання. Аналогічною мірою це стосується навчального предмета під керівництвом компетентного й відповідального вчителя.

Ці й інші передумови стали підґрунтям для того, щоб представити в статті теоретичні й праксео-педагогічні міркування, пов'язані з формуванням в учнів і студентів компетентностей здійснювати самоконтроль із подальшими самокорекцією та самооцінкою. Наприкінці статті окреслено постулати стосовно покращення цієї ситуації на різних рівнях освіти й підвищення якості освітніх досліджень.

Ключові слова: *якість, ефективність навчання, оцінювання в освіті, оцінювання, самоконтроль, самооцінка, самооцінювання.*

Determining the problem. In both school and academic education, a lot of space is occupied by the issues of assessing and assessing pupils as well as students (especially students prepared to work as teachers). In education theory, control and assessment are treated as an inseparable link in the learning and teaching process (F. Bereźnicki, K. Denek, W. Okoń, B. Niemierko and others). This is because, among others, of too loosely related psychological aspects of learning with school didactic (academic) teaching. In recent years, publications on neurodidactics, cognitive science and psycho-pedagogical diagnostics have appeared on the publishing market. An undoubted scientific achievement of the authors of these publications are successful attempts to explain and then highlight the essence and determinants of learning outcomes in the context of knowledge of neuroscience, clinical psychology, psychopathology and psychiatry. In educational reality, not many of these theoretical achievements have been "captured" by specific didactics and methodological studies. The traditionally shaped principles of education and upbringing are still dominant, quite often detached from the reality of everyday life in education. As a consequence, there is a growing criticism of the imperfections and helplessness of the education system, including teachers. For these and other reasons, several years ago, we initiated qualitative research on improving the quality of education and upbringing, while implementing our proprietary concept of task and activity education based on directives related to the developed methodology of the so-called "live" teaching (Grzesiak, 2006; 2010).

Among the theoretical premises, we adopted the principle of humanization of education preferring learning mechanisms, which included each learner (individually or as a team member) in the broadly understood self-evaluation based on reflective self-control, self-correction and self-assessment. The distinguished mechanisms in this concept determine the specificity and importance of values recognized and related to each other at various stages of shaping competences.

State of the research. The above-mentioned issue of subjective treatment of the pupil (student), including his empowerment in the use of auto-evaluation procedures is reflected in too narrow degree and scope (Grzesiak, 2007; 2008; 2014). The categories of freedom and lack of stress in relation to the conditions of student participation in educational processes, occupy the most place in this type of research. The praxeological aspects of introducing students to the exercise of self-control, self-correction and self-assessment are almost completely omitted (Grzesiak, 2009). This is because in recent years the socio-humanities research prevails, with a simultaneous decrease in interest in research into detailed didactics and technologies of integrating education (Denek, 1998; 2011). The research we initiated and their results have been disseminated in many centers in Poland. The shortage of young academic staff in the subdisciplines of didactics, and even more so in neurodidactics (Żylińska, 2013; Grzesiak, 2014), makes the implementation of these elements into educational practice in schools and colleges unsatisfactory. This requires a reorientation of social research into its links with methodological aspects of didactic research based on evaluation of their quality (Palka, 1998; Grzesiak, 2010; 2014).

The aim of the article. In the context of the above-mentioned manifestations of education imperfections, the sources of which should be seen, inter alia, in the quality and development of education sciences. In the next part of the article attention will be focused on aspects and quality of education without leaving out the issues of qualitative didactic measurement. This cannot take place without taking into account the procedures for developing humanities competence in pupils and students, among which self-control, self-correction and self-assessment should be considered as key. They make up the whole world of the values of children and adults. Hence, our considerations will include contextual preparation of

teachers to develop this kind of competence in their students.

Basic lecture. In education and in everyday life, children and adults experience numerous situations that lead to reflection and self-reflection. In the course of studying or in the process of professional work, reflection is a kind of self-assessment of the acting subject. Reflection is also an intellectual process that brings about certain changes in the sphere of knowledge and human experience – the same applies to the acquisition of knowledge and skills in the course of studying or in the learning process. In any case, reflectivity requires dialogues between students and academic teachers and supervisors during the apprenticeship period. Honesty, openness, reliability and responsibility cannot be missing here. Noteworthy is the hierarchical and gradual system of tasks towards human reflexivity in the multi-entity education model, in which we distinguish the following elements:

1) a reflective academic teacher;
2) a reflective student (apprentice);
3) a reflective teacher at school;
4) a reflective student.

Similarly, in the work process, you can distinguish adequate relationships:

1) a reflective instructor (teacher, methodologist);
2) a reflective apprentice;
c) a reflective employee – apprentice's tutor;
d) a reflective employee striving for higher and higher professional advancement levels (Grzesiak, 2007: 231–240).

Self-control and control are extremely important in education. In educational reality, it is not uncommon for control and assessment of pupils (students) to be a priority for teachers. Self-examination, self-correction and self-assessment procedures are moved to the background. These mechanisms have a two-part character because they occur on the teacher's and student's side. Therefore, on the principle of bipolarity and bipartism, they can be combined in parallel with each other:

1) self-control – control;
2) autocorrection – correction;
3) self-assessment – assessment (Grzesiak, 2009: 401–419).

In the first part of each of the highlighted relationships, there are activities on the pupil's (student's) side, and the procedures written on the right refer to the teacher – as the mentor (mentor) of the pupil (student). Similarly, this may happen in situations where teachers are assessed, controlled or corrected, for example in the procedure of applying for a higher degree of professional promotion. Similar considerations also apply to the situations in which the student finds himself as a participant in higher education processes in the unity of apprenticeship.

It should be emphasized that making control, assessments and corrections requires respecting the theory and norms established by theory, and also requires real (not alleged) competences of the person fulfilling the obligations related to these tasks. It is therefore necessary to shape such competences in the teacher education process. Similarly, among pupils (students) in the processes of education and upbringing, great importance should be attributed to shaping their competences in the field of self-evaluation, including, among others, elements of self-control, self-correction and self-assessment.

Managing the process of shaping the above competencies requires the teacher to take into account the full psychopedagogical diagnosis of each pupil (student) in creating and programming for him an individual (or role in a team form) series of educational situations. Each situation has a direct impact on the active and effective participation of each pupil (student) in the learning process (study), and is formed by integrally related structural elements:

1) the state of environmental conditions to perform these roles and to simultaneously shape the entity's new competences;
2) the state of competence of the learning subject and thus his readiness to undertake new tasks (roles);
3) task and role of the subject necessary to perform it resulting from the assumptions and specific educational goals;
4) the action program and its implementation adequately to the task chosen;
5) evaluation and self-evaluation of the obtained result (Grzesiak, 2010; 2014; Jarosz, Wysocka, 2006).

Live teaching (Grzesiak, 2006; 2010) fully taking into account subjectivity and individualization in the education process is only real if the teacher has a fairly detailed diagnosis of the current state of each student individually and, as a result, also of the whole class as a pupil team. It is difficult to imagine conducting lessons and other forms of classes with pupils that we do not know about their competences, environmental conditions, expectations, etc. Therefore, more and more attention in theory and in practice is paid to the issues of student diagnostics. Issues in the field of diagnosis and pedagogical therapy are increasingly being studied on the basis of teacher education standards. Thus, teaching competencies also include knowledge and skills in the diagnosis and evaluation of student school achievements. The effectiveness of these interactions depends on the degree of adaptation of pedagogical teaching interactions to the diagnosed student. Similarly, to the above, knowledge of the student is an

equally important element, having a specific high rank in the course of preparation of the academic teacher for classes with students. It is difficult to imagine conducting classes, seminars or practical classes at school with the participation of students about which the academic teacher (teacher – apprentice's tutor) does not have knowledge of their competences, environmental conditions, expectations, etc. Therefore, more and more attention in theory and in practice is paid to the issues of the diagnostics of a student. Thus, the competence of academic teachers also includes knowledge and skills in diagnosing and evaluating student predispositions and achievements. There is no doubt therefore, that the effectiveness of these interactions depends on the degree of adaptation of the pedagogical impact of academic teachers to the diagnosed student. In this context, a lot of attention should be paid to systematic monitoring of student progress on the basis of continuous monitoring (diagnosis and support).

Professional practice in the course of teacher studies, it helps shape competences in the field of evaluation and self-evaluation (Grzesiak, 2010: 124–133). In its course, it is difficult to treat individual links of education separately from self-assessment and assessment. The issue of school evaluation still occupies a relatively large place in the pedagogical literature and causes a lot of controversy (Denek, 1998; 2011; Grzesiak, 2010; Niemierko, 1999; Palka, 1998; Żegnałek, 2006).

Issuing grades and making diagnoses in the course of education is not a purpose in itself, but on the contrary, assessing the student's progress and successes is one of the very important determinants of learning motivation. It is also a factor prompting the teacher to improve the quality and increase the effects of his didactic and educational activities (Bereźnicki, 2009; Grzesiak, 1983; 2011; 2014).

Control and as grading are mainly related to diagnosis and evaluation of the implementation of anticipated educational goals in the context of the possibilities, needs and actual cognitive effort of the student. As a result, this requires a transformation of formal school grading into a dynamic grading system with high information and motivational values as well as pedagogical values – into a system that properly exposes the elements of self-control, self-correction, and in the final stage very desirable elements of the student's self-assessment. For this reason, it is necessary to develop requirement standards and their indicators, which should therefore contribute to a systematic improvement of the real competences of students and their teachers.

Let's take a closer look at the situation of a first-year student who, after the holidays preceded by obtaining a secondary school-leaving certificate, learns (studies) according to rules completely different from those used at previous levels of school education. Daily lessons and systematic homework assignments, as well as intra-school assessment systems have turned into weekly lectures and exercises, which at the end of the semester require degrees in the form of credits, tests or exams. Our research shows that first-year students require special support and assistance from academic teachers. Most of the newly admitted students face natural difficulties and barriers caused by the study system, and at the end of a semester, they face exams and tests to obtain credits. It is quite important to develop the skills of independent and systematic "self-learning" in the context of syllabuses, though not necessarily and not always. Thus, at the start of university education of a young student, a situation arises that requires treatment according to a two-task and two-subject approach (Denek, 1998; Grzesiak, 2011: 399–421; Żylińska, 2013).

Changing school pupil roles to university student roles requires a different view on qualifying student competencies, especially in the first semesters of the studies. On the basis of a quick and accurate diagnosis, an academic teacher should react immediately, adapting to the educational situation and offering the student to perform a task that on the one hand should allow him/her to compensate for the shortcomings detected, and on the other hand should enable active participation in his/her further successful education. If the diagnosis is late, it will be difficult to expect the student to cope alone.

The essence of a good diagnosis is finding confirmation that a given student has achieved competences at the assumed level in a given phase. If so, the education process can be continued according to the plan. If not, it is a signal that at the moment the student should correct their intentions and proceed to specific pedagogical therapy. From this point of view, we attach so much importance to the control and self-control of each student's achievements in the study process and in the process of teaching in a classroom.

Therefore, special emphasis should be placed primarily on self-control and self-correction on the part of students throughout the entire period of study, in particular in the first year of study. This issue becomes really significant in studies preparing for work as a teacher (Grzesiak, 2010; 2011). In this regard, descriptive assessment should initially lead to current instruction provided at the most anticipated moment by the student. That is why it is so important to quickly diagnose the educational situation, most often brought down to the student's task situation.

So what value can be assigned to a semester grade (often negative) issued a dozen or so weeks after the beginning of the semester? And what values may guide your grading at retake exams – often appointed only after a few days from the initial grade being issued? Our research allows us to provide unequivocal answers stating that such grading is not effective, as it does not fulfil the assumed function of good assessment in the system of training teachers – professionals.

On the other hand, in assessing learning outcomes (studying), emphasis should be placed primarily on bringing assessment first to checking the progress of learning (studying) – primarily in order to make current and comprehensive stage (shaping) diagnoses and final diagnoses of a synthetic nature (Grzesiak, 2014; Niemierko, 1999; Włoch S., Włoch A., 2009), and as a result, to self-control and self-correction as competence effects of each subject separately (Grzesiak, 2010; 2011). If the student does not have such competences, it will be difficult for him/her in future work to perform adequate roles in this respect. The complex situation demanding from the student (and even more so from a school pupil) to display self-control and self-assessment is evidenced by the phenomenon of avoiding self-evaluation (and self-evaluation) by students as well as by active teachers in the system of periodic evaluation of their work.

The evaluation procedures used in practice are most often parametric in nature, based on the mechanisms of questionnaire, excessive testing and grading - far away from the value of a qualitative approach in training professionals. Meanwhile, the most intentional and effective stimulation of the development of each individual student is possible on the basis of accurate qualitative or qualitative – quantitative diagnosis, in which our proprietary dynamic assessment concept in the sense of a progressive process plays an important role (Grzesiak, 1983; 2006; 2010; 2011). It is dynamic because under the influence of a series of educational situations, over time it becomes possible to make a change and at the same time verify the current state of competence of the student (school pupil) to a successively higher level of detailed competence. It should be emphasised that such a model of assessment is not possible when using point grades (e.g. as a result of tests and quizzes) usually detached from psycho-pedagogical diagnosis. Progressive assessment is the subject-treated process of creating opportunities for the student and his/her continuous development and further improvement in terms of the same specific competence (for example, the level of proficiency in pronouncing specific words). However, it should be emphasised that treating grades in accordance with the concept assumed above is associated with the active participation and fulfilment of tasks by all teachers (including academic teachers) and students as partners in cooperation in fulfilling the responsible tasks set before them, before every school and every university.

Bringing down control and grading procedures to holistic diagnosis procedures should not end with preaching slogans or writing essays. In the face of the need to "learn a change" and skilfully adapt to the reality, the methodology of shaping key competences at all levels of education is of particular importance. In this regard, essential and extremely important tasks should be imposed on education sciences and researchers in this area.

Let us also draw attention to the fact that evaluation in dialogue, understood as an analysis of values (Grzesiak, 2007: 279–289; 2010), requires teachers to be fully competent in self-control, self-correction and self-assessment, as well as to control and assess the effectiveness of pedagogical interactions. We set here directive requirements so that every university graduate has the competence to the following:

− evaluating various structural elements constituting the educational system;

− conducting qualitative research, and then developing and interpreting the obtained source data;

− respecting assumptions of "live" teaching in the course of subject teaching on everyday basis;

− diagnosing, evaluating pedagogical phenomena and designing new solutions (Grzesiak, 2006; 2007: 279–289; 2008: 273–280).

In the course of pedagogical internships, students as participants of educational processes should become more and more experienced researchers in this process (as a matter of fact, acting as the examined subject – as an apprentice). Interns may also be placed in difficult situations, forcing them to improvise in evaluation, e.g. a selected fragment of a class scenario or a project developed by other participants of the learning process. This kind of efforts of *micro-teaching* undertaken in our research allowed students to self-evaluate their own competences.

Evaluation and self-evaluation in assessing the quality of education is multifaceted and should be focused on the organization and effectiveness of the academic teacher only for that reason. In a narrower sense, it can be equated with the number of grades given in exams, or the success of some students during competitions, sporting events, etc. In the work of an academic teacher and scientific worker as a researcher, diagnostics and self-evaluation should accompany him/her on a daily basis (Grzesiak, 2007: 231–240; 2008: 273–380; 2014). In the considerations

on measuring and evaluating the quality of education, one cannot ignore the issue of the relationship between evaluation and auto-evaluation mechanisms that occur with respect to each other on the teacher's (academic teacher's) side and on the pupil's (student's) side. Shaping the skills of self-correction, self-control and self-evaluation of students is a particularly significant challenge for higher education teaching (Grzesiak, 2009: 411–420).

To complement our considerations, we will discuss the issue of mentoring in educational processes with self-evaluation and feedback procedures.

Caring (mentoring) for another person at various stages of his/her development and career is associated with improving managerial skills by using the experience of people with higher competences and position in the organisational hierarchy in the process of education, work, play, etc. Similarly, mentoring can be regarded as an academic teacher's service and indispensable roles towards a student or a small group of students. Fulfilling a mentor's tasks has a significant impact on the entire professional development of each student without neglecting his/her personal and organisational culture (Grzesiak, 2010: 11–120). There are closer connections and interdependencies between mentoring exercised by the academic teacher and self-evaluation on the student's side. An academic teacher in the role of mentor can use multiple methods and techniques of managing human resources. By conducting systematic and planned dialogues with the student (apprentice), the mentor creates opportunities for joint development of solutions and stimulating his/her motivation for thoughtful implementation proceedings. At that time, a professional teacher plays the role of a trainee supervisor and also a coach. The style of management exercised by the mentor and based on coaching should help students to identify their strengths and weaknesses. Furthermore, it promotes the determination of means and methods of own development, as well as constant communication interactions in the atmosphere of dialogue and evaluation (Grzesiak, 2008: 9–12).

Reasoning and conclusions. Teachers in the course of performing multiple professional roles cause changes in competences of each of the pupils (students) while maintaining the principle of individualisation of education.

It should be emphasized that the immediate goal in the education process is to support and stimulate the development of each learner, rather than assessing and examining. They lose their psychological significance of proper leaning and didactic principles, and teaching methods distinguished in school and academic didactics (Bereżniki, 2009; Denek, 2011; Żegnałek, 2006). The expected improvement in the quality of school and teacher work can take place on the basis of good knowledge and full respect of scientific theories about education. It is not enough to just say that you need to improve quality. In the era of transformation, the necessity of specific and rational cooperation of all participants of educational processes, including scientific authorities in this area, is even more essential. Great attention should be paid to preparing students to perform competent and responsible teacher roles. Similarly, this applies to the preparation of academic teachers and young academic staff to participate in the creation of a genuinely good change – not just imaginary, and specifically not a politicized change.

The issue of value, evaluation and self-evaluation in the education process is extremely important at all levels of education - especially in online remote learning processes. It is necessary to conduct systematic research on the course of education of future teachers and their behaviour in various forms and scopes of their professional activity, including reflectivity and self-evaluation. Diagnostics (including docimology) and evaluation (axiology) in education should be coupled with educational dialogue procedures and more broadly, social dialogue procedures. There is a close relationship between evaluation, self-evaluation and dialogue in respect of knowledge, skills and respect for the standards of behaviour of every participant in education processes without exception.

The conceptualisation outlined in this article and the partial results of its implementation are only an attempt to improve the theoretical system and practical teacher education. It will not be possible to achieve "good changes" without giving educational processes a multi-task and multi-entity character. This is because it is primarily determined by highly competent and responsible teachers, and moreover, not less, or even more so – their teachers, i.e. as teachers of teachers (Grzesiak, 2008: 273–280).

BIBLIOGRAPHY

1. Bereźnicki F. Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej. Szczecin : WSH TWP, 2009.
2. Denek K. O nowy kształt edukacji. Toruń : Akapit,1998.
3. Denek K. Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. T. 1–3. Poznań : WSPiA, 2011.
4. Grzesiak J. Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych. *Oświata i Wychowanie.* 1983. Nr 16 (515).

5. Grzesiak J. Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole. *Edukacja jutra* / K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz eds. Wrocław : AWF, 2006.
6. Grzesiak J. Przez analizę wartości do postępu pedagogicznego. *Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku* / T. Zacharuk eds. Siedlce : UPH, 2007. S. 279–289.
7. Grzesiak J. eds. Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych. Konin : PWSZ, 2010. S. 124–133.
8. Grzesiak J. O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej. *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela.* / J. Grzesiak eds. Konin : PWSZ, 2007. S. 231–240.
9. Grzesiak J. O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele. *Edukacja jutra* / K.Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna eds. Wrocław : AWF, 2008. S. 273–280.
10. Grzesiak J. eds. Ewaluacja w dialogu-dialog w ewaluacji. Kalisz-Konin : UAM – PWSZ, 2008. S. 9–12.
11. Grzesiak J. Doradztwo i mentoring w przygotowywaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela. *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce* / R. Parzęcki eds. Gdańsk : GWSH, 2010. S. 111–120.
12. Grzesiak J. Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela. *Ewaluacja i innowacje w edukacji* / J.Grzesiak eds. Kalisz-Konin : WPA – PWSZ, 2009. S. 401–419.
13. Grzesiak J. Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli. Konin : PWSZ, 2010. 152 s.
14. Grzesiak J. eds. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela. Kalisz – Konin : UAM – PWSZ, 2010. 519 s.
15. Grzesiak J. Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni. *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości* kształcenia / J. Grzesiak eds. Kalisz-Konin : WPA-PWSZ, 2011. S. 399–421.
16. Grzesiak J. Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka. Konin : PWSZ, 2014. 254 s.
17. Jarosz E.,Wysocka E. Diagnoza psychopedagogiczna. Warszawa : Żak, 2006. 429 s.
18. Niemierko B. Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa : WSiP, 1999.
19. Palka S. eds. Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Kraków : UJ, 1998. S. 55–74.
20. Włoch S., Włoch A. Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Warszawa : Żak, 2009.
21. Zaczyński W. Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*. 1982. Nr 2.
22. Żegnałek K. Dydaktyka ogólna. Warszawa : WSP TWP, 2006.
23. Żylińska M. Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. Toruń : UMK, 2013.

REFERENCES

1. Bereźnicki F. *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej* [*Issues of university didactics*]. Szczecin: WSH TWP, 2009 [in Polish].
2. Denek K. *O nowy kształt edukacji* [*For a new shape of education*]. Toruń: Akapit,1998 [in Polish].
3. Denek K. *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy* [*University perceived by a community of knowledge*]. T. 1 – 3. Poznań: WSPiA, 2011 [in Polish].
4. Grzesiak J. Kontrowersje wokół zasad klasyfikowania i promowania uczniów w klasach początkowych [Controversies regarding rules of crediting and promoting students at stages of early education]. *Oświata i Wychowanie.* 1983. Nr 16 (515) [in Polish].
5. Grzesiak J. *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole* [*Vivid teaching and worksheets in a contemporary school*]. In: K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (eds.), *Edukacja jutra* [*Education of Tomorrow*]. Wrocław: AWF, 2006 [in Polish].
6. Grzesiak J. *Przez analizę wartości do postępu pedagogicznego* [*Through value analysis to pedagogical progress*]. In: T. Zacharuk (eds.), *Ciągłość i zmiana w pedagogice XXI wieku* [*Continuity and progress in 21st century pedagogy*]. Siedlce: UPH, 2007. S. 279–289 [in Polish].
7. Grzesiak J. (eds.). *Wybrane konteksty praktyk pedagogicznych* [*Selected contexts of pedagogical practice*]. Konin: PWSZ, 2010. S. 124–133 [in Polish].
8. Grzesiak J. *O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej* [*About teacher's calling for vivid methods regarding evaluation procedures in changing school grade*]. In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. [*Evaluation and innovations in education. Autoevaluation and reflectiveness of a teacher*]. Konin: PWSZ, 2007. S. 231–240 [in Polish].
9. Grzesiak J. *O edukacji jutra zadecydują niewypaleni nauczyciele* [*Education of tomorrow will be decided by not burnt-out teachers*]. In: K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna (eds.), *Edukacja jutra* [*Education of tomorrow*]. Wrocław: AWF, 2008. S. 273–280 [in Polish].
10. Grzesiak J. (eds.). *Ewaluacja w dialogu-dialog w ewaluacji* [*Evaluation in the dialogue – dialogue in evaluation*]. Kalisz-Konin: UAM – PWSZ, 2008. S. 9–12 [in Polish].
11. Grzesiak J. *Doradztwo i mentoring w przygotowywaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela* [*Advising and mentoring in preparing students to work in a teacher profession*]. In: R. Parzęcki (eds.), *Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce* [*Professional counselling in theory and practice*]. Gdańsk: GWSH, 2010. S. 111–120 [in Polish].
12. Grzesiak J. *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela* [*Self-esteem of a student and self-esteem of a teacher*]. In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji* [*Evaluation and innovations in education*]. Kalisz-Konin: WPA – PWSZ, 2009. S. 401–419 [in Polish].

13. Grzesiak J. *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli* [*Basics of theory and methodology of practical teacher education*]. Konin: PWSZ, 2010. S. 152 [in Polish].

14. Grzesiak J. (eds.). *Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela* [*Competences and responsibility of a teacher*]. Kalisz – Konin: UAM – PWSZ, 2010. S. 519 [in Polish].

15. Grzesiak J. *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni* [*Multitasking and multisubject contexts of evaluating education quality at schools and universities*]. In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia* [*Evaluation and innovations in education. Measuring and evaluating education quality*]. Kalisz-Konin: WPA-PWSZ, 2011. S. 399–421 [in Polish].

16. Grzesiak J. *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka* [*Lessons and psychopedagogical diagnosis in children' education*]. Konin: PWSZ, 2014. S. 254 [in Polish].

17. Jarosz E.,Wysocka E. *Diagnoza psychopedagogiczna* [*Psychopedagogical diagnosis*]. Warszawa: Żak, 2006. S. 429 [in Polish].

18. Niemierko B. *Między oceną szkolną a dydaktyką* [*Between a school grade and didactics*]. Warszawa: WSiP, 1999 [in Polish].

19. Palka S. (eds.). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* [*Methodology orientations in pedagogical research*]. Kraków: UJ, 1998. S. 55–74 [in Polish].

20. Włoch, S., Włoch, A. *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* [*Complex diagnosis in preschool and early school education*]. Warszawa: Żak, 2009 [in Polish].

21. Zaczyński W. Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy [Methodology of researching own teacher professional skills]. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* [*University didactics*]. 1982. Nr 2 [in Polish].

22. Żegnałek K. *Dydaktyka ogólna* [*General didactics*]. Warszawa: WSP TWP, 2006 [in Polish].

23. Żylińska, M. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* [*Neurodidactics. Brain-friendly teaching and learning*]. Toruń: UMK, 2013 [in Polish].

УДК 373.5.016:821.161.2.09]:37.091.32(091)(477)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209326

Наталія ГОГОЛЬ,
orcid.org/0000-0003-0780-6237
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) natashagogol75@gmail.com

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Зазначено, що в умовах сучасної модернізації шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах набуває актуальності проблема обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. У статті розкрито проблему реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в історико-педагогічному дискурсі кінця XX – початку XXI століття. Визначено продуктивні надбання українських учених-методистів (Н. Волошиної, Є. Пасічника, Б. Степанишина) з проблеми міжмистецької взаємодії в шкільній літературній освіті. Актуалізовано погляди учених щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Доведено, що провідними ученими-методистами було представлено науково обґрунтовану методику комплексного використання суміжних видів мистецтва як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури. На основі аналізу науково-методичних праць учених-методистів визначено доцільність використання мистецтва кіно на уроках літератури. Доведено, що запропоновані ученими-методистами оптимальні форми, методи й прийоми роботи з аудіовізуальними засобами навчання на основі діалогічної взаємодії суміжних мистецтв сприяють осягненню учнями літературного твору як унікального тексту культури, першоджерела для народження кіномистецького образу; усвідомленню законів творення образів у суміжних видах мистецтва, розумінню специфіки використання засобів кіномови в літературному тексті; поглибленню знань літературознавчого й мистецтвознавчого характеру, формуванню вмінь аналізувати й інтерпретувати літературні твори в мистецькому контексті; здійсненню естетичного впливу на особистість учнів-читачів. Доведено, що теоретико-методичні настанови вчених з означеної проблеми стали базовою основою для конструктивно-критичного переосмислення проблеми культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти у XXI столітті.

Ключові слова: *урок української літератури, мистецтво слова, культурологічний підхід до навчання української літератури, суміжні види мистецтва, аудіовізуальні засоби навчання, мистецтво кіно, науково-методичні праці вчених кінця XX – початку XXI століття.*

Nataliya HOHOL,
orcid.org/0000-0003-0780-6237
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Assistant Professor,
Doctoral Student at the Department of History and Philosophy of Education
of Institute of Pedagogy
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) natashagogol75@gmail.com

CULTUROLOGICAL APPROACH TO UKRAINIAN LITERATURE TEACHING IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE END OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article deals with the substantiation of culturological bases of the school literary education content that is of great importance today in the conditions of modern modernization of the school literary education on humanistic principles. The problem of the culturological approach implementation to Ukrainian literature teaching in the historical and pedagogical discourse of the end of the XX – beginning of the XXI century is revealed. The author determines the effective achievements of Ukrainian methodologists (N. Voloshyna, Ye. Pasichnyk, B. Stepanyshyn) on the problem of the inter-art interaction in school literary education. The main attention is paid to the views of researchers on the teaching of Ukrainian literature, taking into account the ideas of the culturological approach. The study characterizes the scientifically substantiated technology of using related arts as an effective means of introducing a culturological approach in the lessons of Ukrainian literature represented by leading methodologists. The expediency of using the cinematography in literature classes is

determined based on the analysis of methodologists' scientific and methodological works. The author argues that the effective forms and methods of working with audiovisual teaching aids on the basis of dialogic interaction of related arts proposed by scientists-methodologists contribute to the students' comprehension of a literary work as a unique text of culture, the first source for the birth of cinematic image; to the understanding of the laws of image creation in related arts and the specifics of the cinema language use in a literary text; to the deepening of literary and artistic knowledge, the skills of analysis and interpretation of literary works in the artistic context; to the aesthetic impact on students-readers. Theoretical and methodological guidelines of researchers on this issue became the basis for a constructive and critical rethinking of the culturological orientation of the school literary education content in the XXI century.

Key words: *Ukrainian literature lesson, art of words, culturological approach to teaching Ukrainian literature, related arts, audio-visual teaching aids, cinematography, scientific and methodical works of scholars of the late XX – the beginning of the XXI century.*

Постановка проблеми. Навчання літератури потребує глибокого осмислення духовної цінності й поетики літературних явищ і фактів у контексті української та світової культури, зокрема вивчення літературних творів у зв'язках з іншими видами мистецтва. В умовах гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу кіномистецтва на формування молодої особистості.

Кіномистецтво як вид художньої творчості за допомогою кінематографічної техніки, оперуючи рухомим зображенням і звуком, відтворює реальну дійсність у художніх і художньо-документальних образах, стає дієвим способом для передачі емоцій через безпосереднє сприйняття образів, мови, міміки й жестів героїв. Кіномистецтво, синтезуючи в собі художній досвід літератури, театрального, образотворчого й музичного мистецтв, має свої особливості й специфіку, наділене власними зображально-виражальними засобами, серед яких головними є фотографічна природа рухомого в часі зображення та монтаж.

В Україні у кінці XX – на початку XXI ст. серед словесників пожвавився інтерес до використання на уроках літератури суміжних видів мистецтв, художній твір розглядався як витвір словесного мистецтва у взаємодії та діалозі з іншими видами мистецтва (образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, мистецтво театру тощо). Культурологічний підхід у шкільній літературній освіті поступово набував системності, ставав визначальним у методиці викладання предметної методики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання мистецтва кіно як засобу підвищення ефективності навчання досліджували філософи (В. Андрущенко, В. Блудова, Г. Заїченко, І. Кальний, В. Лозовий, Б. Мейлах, І. Надольний, Н. Осипова, Є. Подольська, М. Храпченко), психологи й педагоги (С. Архангальський, З. Аболіна, Т. Абрамова, Б. Баєв, В. Балашов, В. Беспалько, М. Духовна, Д. Ляшенко, Д. Полторак, Л. Прессман, Є. Соловйова, Б. Толль, Л. Чашко, С. Черепинський та інші). Досвід роботи з кіномистецтвом на уроках української літератури узагальнено в працях українських методистів Т. Бабійчук, Б. Буяльського, Н. Волошиної, П. Гудими, С. Жили, С. Комендант, А. Коржупової, Л. Кулінської, С. Мельничука, О. Непорожнього, Є. Пасічника, А. Плахової-Модестової, С. Пультера й інших учених.

Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії актуалізовано в науково-методичних працях сучасних українських учених, а саме: А. Вітченка (формування інтерпретаційної компетенції під час вивчення драматичних творів), Н. Волошиної, А. Градовського (взаємозв'язки української літератури й зарубіжної/світової літератури), В. Гладишева (компаративне вивчення художніх творів, культурологічний контекст аналізу художнього твору), Г. Токмань (діалогічне прочитання художніх творів з екзистенціальною філософією), Т. Яценко (вивчення української літератури в старших класах у мистецькому контексті) тощо.

Фаховий інтерес для нас становлять наукові розвідки Т. Яценко, в яких ученою на основі визначення тенденцій розвитку предметної методики досліджено еволюцію методичних позицій провідних учених другої половини XX – початку XXI століття (П. Волинський, Т. і Ф. Бугайки, О. Бандура, Н. Волошина, С. Жила, Є. Пасічник, Б. Степанишин, С. Пультер та інші) в контексті різних підходів до їхнього використання в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів (Яценко, 2016). Ученою осмислено науково-методичний доробок фундаторів методики викладання української літератури як значного арсеналу цінних педагогічних ідей для сучасного освітнього процесу.

Виділення невирішених завдань дослідження. Широке проблемне коло науково-методичних ідей учених кінця XX – початку XXI століття щодо реалізації культурологічного підходу засобами міжпредметної та міжмистецької взаємодії

не є об'єктом системного дослідження сучасними вченими. Відтак, відповідно до компетентнісних орієнтирів сучасної шкільної літературної освіти, актуальності набула об'єктивна потреба в ретроспективному аналізі, актуалізації та творчій реалізації нагромадженого прогресивного методичного досвіду в практиці навчання української літератури на культурологічних засадах.

Мета статті – розкрити теоретичні й практичні основи реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти засобами міжмистецької взаємодії, представлені в науково-методичних працях провідних учених кінця XX – початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Важливо зазначити, що розгляд методичних надбань вітчизняної педагогічної науки в історичному аспекті засвідчує послідовне запровадження інформаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах, яке співвідносилося з використанням технічних засобів навчання (діафільми, діапозитиви, навчальні кінофільми, звукові посібники, навчальні телепрограми), успішно застосованих вчителями у 60-ті – 70-ті рр., а також у 80-ті – 90-ті рр. XX ст., – з перших зразків мультимедійного арсеналу до комп'ютерного обладнання з програмним забезпеченням. На початку третього тисячоліття завдяки стрімкому розвитку нових інформаційно-комунікаційних технологій і системі мас-медіа медіаосвіта стала одним із головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань. Т. Яценко переконана, що «стрімкий розвиток медіаосвітніх ресурсів безперечно вказує на тенденційний характер застосування інформаційних технологій у шкільному навчанні, зокрема й літературному» (Яценко, 2016: 265).

Варто наголосити, що в 60-х рр. XX ст. було відкрито нову сторінку в методиці: в шкільній практиці поступово починає використовуватись телебачення. Відтепер питання навчального кіно на заняттях з української літератури завжди було в полі зору відомих учених-методистів. З-поміж науково-методичної друкованої продукції, в якій викладався досвід використання навчального кіно на уроках літератури, першими в другій половині XX ст. були статті Б. Буяльського, П. Гудими, С. Комендант, А. Коржупової, Л. Кулінської, В. Лутаєнка, С. Мельничука, О. Непорожнього, Є. Пасічника, А. Плахової-Модестової, С. Пультера, Л. Чашка, С. Теслі й інших авторів. Учені розглядали організаційні, психолого-педагогічні передумови використання навчального кіно; розробляли нові шляхи інтенсифікації навчального процесу на основі міжмистецької взаємодії; визначали функції, роль і місце мистецтва кіно в умовах шкільної літературної освіти; окреслювали методичні вимоги щодо відбору кінематографічних стрічок у процесі роботи над текстом художніх творів; розробляли методику комплексного застосування екранних, звукових та аудіовізуальних посібників на уроках літератури й у позакласній діяльності тощо.

Проте огляд фахової методичної літератури й періодики з 1950 по 1990 рр. (журнал «Українська мова і література в школі» або «Дивослово») засвідчив, що в другій половині XX ст. вчителі-словесники на уроках літератури вкрай рідко зверталися до потенціалу цього виду мистецтва, яке завдяки технічним досягненням могло стати надійною опорою у формуванні художньої культури й естетичних смаків школярів.

Починаючи з кінця XX ст. розпочався період бурхливого розвитку інформаційного простору, науки, культури й мистецтва. У цей час з'являлися нові художні твори, здійснювалися ґрунтовні літературознавчі відкриття, публікувалися цікаві й пізнавальні відомості про життєвий і творчий шлях письменників, екранізувалися літературні твори митців слова тощо. Провідні учені-методисти, дослідники, передові вчителі-словесники переконливо доводили, що використання на уроках літератури кіномистецтва сприятиме розширенню загального кругозору учнів, поглибленню їхніх літературознавчих і мистецтвознавчих знань, розвитку естетичних оцінних суджень, формуванню культурної компетентності.

Проблема використання кіномистецтва на уроках української літератури в кінці XX – на початку XXI ст. знайшла своє відбиття в науково-методичних працях учених-методистів Н. Волошиної, Є. Пасічника, Б. Степанишина. Провідними ученими було представлено науково обґрунтовану методику комплексного використання суміжних видів мистецтва як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури.

Прилучення учнів до мистецтва кіно на уроках літератури, на думку вчених-методистів, має здійснюватися за допомогою використання екранних, звукових та аудіовізуальних посібників і необхідне на різних етапах уроку: під час вивчення нового матеріалу, на етапі закріплення, повторення, узагальнення та систематизації знань учнів тощо. Так, Є. Пасічник вважав, що екранні посібники відіграють важливу роль у підвищенні ефективності викладання літератури. «Кінофільми й діафільми, – зазначав учений, – допоможуть пере-

нестись у музей, познайомитися з його експозицією, побачити документи, фотографії, скульптурні зображення письменника, його особисті речі, чого не можна зробити на звичайному уроці літератури» (Пасічник, 2000: 364). Н. Волошина ознайомлення учнів із мистецтвом кіно радила проводити у формі перегляду фільмів-екранізацій тих літературних творів, що вивчаються в школі, вважала, що «в комплексі з уроками літератури кіномистецтво сприяє розвитку творчої уяви, становленню світогляду, формуванню моральних якостей школярів» (Наукові основи методики літератури, 2002: 209). Б. Степанишин акцентував на діалогічній взаємодії художньої літератури й мистецтва кіно на уроках української літератури, підкреслював необхідність використання суміжних видів мистецтва в процесі роботи над текстом художнього твору з метою посилення емоційного впливу на особистість учня (Степанишин, 1995).

Екранні посібники учені-методисти (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин) радили використовувати на вступних заняттях із метою введення учнів у відповідну історичну епоху, створення необхідної психологічної атмосфери на уроці, з'ясування історії написання художнього твору; під час вивчення життєвого й творчого шляху письменника; в процесі роботи над текстом художнього твору; на підсумкових заняттях, у процесі опитування учнів, проведення письмових робіт на основі переглянутого кіно, діафільму чи телепрограми (Наукові основи методики літератури, 2002: 209; Пасічник, 2000: 364).

Водночас методисти застерігали вчителів від переобтяження уроку літератури екранною наочністю, що може позначитися на погіршенні засвоєння учнями літературного твору; виокремлювали фактори, від яких залежить використання екранних посібників, а саме: якість екранного унаочнення, уміння вчителя демонструвати ці засоби в єднанні зі словом, знання педагогом техніки використання екранних засобів унаочнення тощо. Учені-методисти наголошували на важливості ознайомлення учнів на уроках української літератури з фільмами, що мають навчальний характер, радили здійснювати перегляд таких фільмів повністю, оскільки їхній матеріал відповідає вимогам шкільної програми. Використання на уроках фільмів науково-популярного характеру, ігрових фільмів, на думку вчених, вимагає дотримання методики їхнього застосування на уроці залежно від дидактичної мети, з якою вони демонструються – як ілюстрація та конкретизація вивченого матеріалу чи як джерело нових знань. Фрагменти фільму можуть вкраплятися в розповідь, бесіду, лекцію вчителя, водночас відігравати роль своєрідного зорового опертя.

Учені підкреслювали необхідність використання на уроках літератури навчальних науково-популярних фільмів про українських письменників («Остап Вишня», «Максим Рильський») і фільмів-екранізацій п'єс («Украдене щастя») з подальшим обов'язковим обговоренням сприйнятого. Так, наприклад, Б. Степанишин після демонстрації на уроці фільму «Михайло Коцюбинський» пропонував використати наступні орієнтовні запитання: 1. Чим вражає портрет письменника? 2. Опишіть зміст картини С. Бутника «Коцюбинський слухає лірника» й висловте своє ставлення до зображеного. 3. Що нового ви дізналися про письменника з репродукції картини Л. Стіля «Обшук на квартирі М. Коцюбинського у Вінниці»? (Степанишин, 199: 135). Учений підкреслював, що в центрі уваги вчителя на уроці літератури має бути слово, використання технічних засобів навчання розглядав лише як допоміжний засіб, наголошував на важливості використання після перегляду фрагменту фільму запитань і завдань, заздалегідь розроблених як учителем, так і самими учнями.

Провідні вчені-методисти обстоювали думку про важливість роботи над фільмами-екранізаціями після прочитання, осмислення учнями мистецтва слова на етапі формування в них естетичної оцінки літературного твору. Так, Є. Пасічником було запропоновано наступну структуру уроку української літератури з використанням фільмів-екранізацій:

1) вступне слово вчителя;

2) робота учнів над текстом художнього твору;

3) підготовка учнів до сприймання екранного матеріалу;

4) демонстрація кінофільму чи його окремого фрагменту;

5) бесіда з учнями про кінематографічне втілення художніх образів;

6) підведення вчителем підсумків уроку;

7) завдання додому (Пасічник, 2000: 367).

Структура кіноуроку, запропонована Б. Степанишиним, складалася з наступних етапів:

1. Виявлення в учнів знань із попередньої теми.

2. Вступне слово вчителя про письменника й літературну першооснову фільму, що має демонструватися.

3. Перегляд фільму.

4. Відповіді на запитання щодо змісту фільму.

5. Обговорення переглянутої кінострічки.

6. Повідомлення домашнього завдання (Степанишин, 1995: 136).

Порівняльний аналіз художнього твору й фільму допоможе дітям глибше збагнути й усвідомити коло питань, порушених у художньому творі. «Тільки тоді, – зазначала Н. Волошина, – коли учні познайомляться з текстом і сюжетом літературного твору, можливий перегляд і робота по обговоренню його екранізації» (Наукові основи методики літератури, 2002: 209). Водночас учена наголошувала на важливості розвитку самостійних суджень учнів, що сприятиме кращому розумінню загальних і специфічних особливостей мистецтва слова й кіно, формуватиме в школярів уявлення про композиційну побудову художнього твору й фільму-екранізації, про послідовність і причинність подій, супідрядність епізодів і сцен, про взаємодію героїв тощо (Наукові основи методики літератури, 2002: 209).

Водночас учені-методисти послідовно нагадували, що жодна екранізація не може замінити читання літературного твору, оскільки завдяки специфічним засобами вираження та можливостям зображення життя мистецтво кіно не може охопити всіх елементів художньої структури красного письменства. Так, Є. Пасічник акцентував на відмінностях у потрактуванні художніх творів засобами кіномистецтва. Учений наводив приклади зміщення композиційних елементів, відтворення підтексту, не адекватного авторському задуму, невідповідність окремих образів, подій, героїв (наприклад, кінофільми «Fata morgana», «Земля», «Лісова пісня» тощо), підкреслюючи, що «на екрані ми бачимо однозначно зримий матеріальний образ, проте як художні образи, створені письменником, мають багатозначний зміст і різноплановість сприймання» (Пасічник, 2000: 366). Отже, художні фільми за текстами літературних творів письменників методисти розглядали не як ілюстрації до художніх творів, а як самостійний твір мистецтва, своєрідне відтворення, творче переосмислення словесного образу засобами кіномови (монтажу, ракурсу, музики, тиші тощо). Поступово учні розуміли, що спільність словесного й екранного образів полягає в методі впливу на читача, що відбувається через створення зорових, візуальних образів, здатних генерувати художні смисли.

Під час проведення кіноуроків, на переконання Б. Степанишина, має відбуватися демонстрування художніх, науково-документальних кінострічок чи діафільмів. У навчально-методичних посібниках учені-методисти надавали методичні рекомендації щодо демонстрації художньо-документальних кінофільмів на уроках української літератури. Так, наприклад, проведення кіноуроку має розпочинатися вступом-інструктажем, на якому вчитель стисло подає інформацію про вихідні дані фільму (рік виходу, обсяг, прізвища режисера, оператора, акторів, використані документальні кадри, меморіальна частина фільму тощо). Також учитель інформує учнів про те, на які моменти варто звернути увагу під час перегляду фільму (роль слова у творенні образу, інтер'єр і його функції, музика та її місце у фільмі, ступінь перевтілення акторів, входження в образ тощо), яку інформацію записати в робочий зошит, яким чином фіксувати свої спостереження та враження від сприйнятого тощо. Робота над переглянутою кінострічкою має завершуватися написанням учнями рецензії або відгуку.

Обговорення художніх фільмів Б. Степанишин радив проводити на наступному уроці літератури, навчальних і документальних – на поточному уроці, а перегляд діафільмів, на думку методиста, не потребує обов'язкового обговорення. Учений стверджував, що на основі переглянутого діафільму учні мають виписати до «Літературного зошита» основні дати, місця перебування митця, прізвища друзів, однодумців, людей, що вплинули на формування таланту письменника, видатних особистостей тощо, а також назви його художніх творів та інші важливі факти з життя митця (Степанишин, 1995: 94–95).

Розглядаючи кіномистецтво як «принцип створення загальної моделі художнього аналізу фільму й твору літератури», учені-методисти пропонували школярам виконати завдання, спрямовані на оцінювання, творче осмислення та інтерпретацію суміжних видів мистецтва, наприклад: поділитися враженнями після перегляду кінофільму, усвідомити втілену в кіномистецтві проблематику й авторську концепцію, зробити відповідні узагальнення; визначити художню закономірність побудови фільму на основі детального аналізу окремих його частин (кадрів, сцен, епізодів); оцінити майстерність втілення авторської ідеї, словесного образу засобами кіномови, довершеність екранізації, зіставити художній твір письменника з його кіноверсією; осягнути авторську концепцію (систему ідейно-естетичних поглядів художника) у внутрішньому русі сюжету, в смисловому значенні зображених фактів, у зіткненні умонастроїв героїв; обґрунтувати власне ставлення до авторського світосприймання. Пропоновані завдання, на наш погляд, призвичаюють учнів аналізувати концепцію творчого колективу, бачити логічність чи алогічність розвитку авторських думок, усвідомлювати трансформацію літературного тексту кінематографічними засобами. Тільки в такому випадку робота над кіношедевром виступатиме

ефективним засобом активізації уваги учнів до літературних першоджерел, сприятиме усвідомленню ними своєрідності інтерпретації художніх творів у суміжному виді мистецтва – кіно.

Висновки. Провідними ученими (О. Бандурою, Н. Волошиною, Є. Пасічником, Б. Степанишиним) кінця XX – початку XXI ст. обґрунтовано проблему реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури на основі міжмистецької взаємодії. Пропоновані вченими-методистами форми, методи й прийоми роботи на уроці української літератури на основі діалогічної взаємодії суміжних мистецтв сприяють осягненню літературного твору як унікального першоджерела для народження кіномистецького образу, усвідомленню спільного й відмінного в процесі творення словесного й екранного образів і методах їхнього впливу на читача (глядача), розуміння специфіки використання засобів кіномови в літературному тексті. **Перспективи подальшої роботи** вбачаємо в обґрунтуванні культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному дискурсі другої половини XX – початку XXI ст.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник для студентів вищих закладів / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі. Методичний посібник для вчителя. Київ : РВЦ «Проза», 1995. 255 с.
4. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.

REFERENCES

1. Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific bases of the literature methodology] : navch.-metod. posib. dlia studentiv vyshch. zakl. / Za red. d-ra ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrayiny N. Y. Voloshynoyi. Kyiv : Lenvit. 2002. 344 s. [in Ukrainian].
2. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannia ukrayins′koyi literatury v serednikh navchal′nykh zakladakh [Methods of Ukrainian literature teaching in secondary schools] : navch. posib. dlia studentiv vyshch. zakl. osvity. Kyiv : Lenvit, 2000. 384 s. [in Ukrainian].
3. Stepanyshyn B. I. Vykladannia ukrayins′koyi literatury v shkoli [Ukrainian Literature teaching at School] : metod. posib. dlia vchytelia. Kyiv : RVC «Proza». 1995. 255 s. [in Ukrainian].
4. Yacenko T. O. Tendencii rozvytku metodyky navchannia ukrains′koi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Tendencies in the development of teaching methods of Ukrainian literature in the secondary educational establishments] : monohr. Kyiv : Ped. dumka. 2016. 360 s. [in Ukrainian].

УДК 371.68:004.9
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/29.209327

Гліб ГОЛОВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1734-6430,
кандидат педагогічних наук, директор
Коледжу преси та телебачення
(Миколаїв, Україна) g.golovchenko@gmail.com

ВИХОВАННЯ МЕДІА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ У США ТА КАНАДІ

Дослідження висвітлює проблему виховання медіаграмотності та медійних компетентностей у сучасному суспільстві, без яких неможливе активне використання інформаційного контенту телебачення, радіо, преси, Інтернету. Автор звертається до конструктивних ідей зарубіжного досвіду (зокрема США та Канади) з метою його творчого використання у вітчизняній практиці, оскільки в цих країнах медіаосвіті надається першочергового значення, і заходи з підвищення рівня медіаграмотності проводяться протягом майже півсторіччя. Проаналізовано чинники інтеграції медіаосвіти у зміст навчальних дисциплін середньої освіти в закладах США та Канади. З'ясовано, що цілі та завдання медіаосвіти реалізуються у шкільних навчальних планах і програмах через інші навчальні предмети як наскрізний навчальний план. Виявлено навчальні предмети середньої школи, у змісті яких інкорпороване медіанавчання (англійська мова, інформатика, технологічні науки тощо). Констатовано, що провадження медіаосвіти у вищій школі відбувається шляхом включення спеціальних медіаосвітніх курсів у навчальні плани. Висвітлено завдання медіаосвіти у вищій школі, що полягає у формуванні професійно значущих навичок, затребуваних ринком праці, а також у розвитку соціальної цифрової компетентності, тобто цифрового громадянства. Проведено порівняльний аналіз особливостей розвитку медіа та цифрової компетентності у країнах дослідження на різних рівнях освіти. Зроблено висновок щодо більш активного процесу медіаосвіти на рівні середньої школи, в якій розвиток медійних компетентностей учнів відбувається через розвиток її складників: інформаційної компетентності; критичного мислення; комунікативних навичок; навичок продукування медіатекстів. У вищій школі (коледжах та університетах) медіаосвіта реалізується у двох напрямах: як інтегрований компонент в існуючі навчальні дисципліни / курси чи як окрема навчальна дисципліна / курс. Причому основну увагу приділено навичкам медіа аналізу, акцентується розвиток аналітичних умінь студентів. Автор пропонує своє бачення умов ефективної реалізації медіаосвіти у формальному освітньому середовищі та необхідності інкорпорування відповідних принципів до медіаосвітньої діяльності.

Ключові слова: *медіаосвіта, медійні компетентності, медіаграмотність зміст навчання, заклади середньої освіти, заклади вищої освіти, США та Канада.*

Glib GOLOVCHENKO,
orcid.org/0000-0003-1734-6430
Candidate of Pedagogical Sciences, Director
of College of Press and Television
(Mykolaiv, Ukraine) g.golovchenko@gmail.com

DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCES IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE USA AND CANADA

The paper is devoted to the issue of media literacy and media competences development in modern society which enables the use of television, radio, press, Internet information content. The author turns to constructive ideas of foreign experience (the USA and Canada) with the aim of its creative implementation in Ukrainian as in these countries media education is the issue of high priority and the development of media literacy has been carried out for about half a century. The factors of integration of media education into the content of subjects in study in secondary schools and higher educational establishments in the USA and Canada have been analysed. It is shown that aims and tasks of media education are implemented across the curriculum. Subjects in secondary school in which media education is incorporated have been identified (English, information, technological sciences etc). In higher educational establishments special media education courses are included into curriculum. The aim of media education on this level has been determined (development of professionally important skills required by labour market, development of social digital competence or digital citizenship). The comparative analysis of peculiarities of media and digital competences development on different educational levels has been carried out. The conclusion about more active media educational process in secondary schools has been made, in which the development of students' media competences is carried out by means of development of its components: information competence, critical thinking, communication skills, skills of media production. The author stresses that in higher educational establishments (colleges and universities) media education is implemented in

two directions: as integrated component in current curriculum or as separate subject. The main attention is paid to the development of media analysis skills, and analytical thinking. He author suggests his view on effective implementation of media education in formal educational environment and necessity to incorporate relative principals into media educational activity.

Key words: *media education, media competences, media literacy, content of education, secondary schools, higher educational establishments, USA & Canada.*

Постановка проблеми. За умов стрімкого розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій основне завдання теоретиків і практиків освіти полягає у спрямуванні цього процесу на формування у населення культури спілкування з медіа, критичної інтерпретації, оцінювання й аналізу медіаінформації, тобто виховання медіаграмотної особистості. Без належного рівня медіаграмотності в сучасному суспільстві неможливе активне використання інформаційного контенту телебачення, радіо, преси, Інтернету. Медіаграмотність допомагає в розумінні соціокультурного і політичного контексту, сприйнятті, аналізу, оцінюванні та створенні медіатекстів.

На сучасному етапі модернізації освіти в Україні актуальним є вивчення досвіду зарубіжних країн із метою творчого використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду. Нашу увагу привернули США та Канада з огляду на те, що в них медіаосвіті надається першочергового значення, і заходи з підвищення рівня медіаграмотності проводяться протягом майже півсторіччя.

Аналіз досліджень. Актуальні питання медіаосвіти завжди були в центрі наукового інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців. Історію зародження і розвитку медіаосвіти досліджували Дж. Гербнер, М. Грейго, Р. Хоббс та ін. Багато українських науковців (В. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, Т. Іванова, Ю. Мірошниченко) присвятили свої праці визначенню медіаосвіти та медіаграмотності, концептуальних підходів до їх розуміння, рис схожості та відмінностей. Їхні дослідження підтверджують ефективність використання медіаосвітніх технологій у процесі навчання фахівців різних галузей. Американські теоретики медіаосвіти вважають, що медіаосвітні принципи є ключовими концептами, якими керуються педагоги, котрі навчають медіаграмотності й одночасно допомагають віднайти консенсус у теоретичних засадах медіаосвіти (Hobbs, 2010). Канадські вчені К. Вільсон, Б. Дункан підкреслюють, що принципи медіаосвіти «дають педагогам спільну мову і можливість для дискусії» (Wilson & Duncan, 2008) оскільки принципи створюють фундамент і теоретичне підґрунтя медіаосвіти сьогодні.

Проте вивчення механізмів включення питань медіаграмотності у зміст середньої та вищої школи в навчальних закладах США та Канади здійснено недостатньо в українському науковому просторі, хоча набуває дедалі більшої актуальності.

Метою дослідження є порівняльний аналіз принципів виховання медіакомпетентностей в освітньому процесі середньої та вищої школи в США і Канаді.

Виклад основного матеріалу. За умов дедалі більшого використання молоддю і дітьми телекомунікаційних засобів необхідно пам'ятати, що мобільні телефони, смартфони, відеоігри, соціальні мережі, інтерактивні дошки чи Інтернет автоматично не покращать освіту, власне, як не зробили цього телебачення і радіо. На думку Р. Хоббс, цифрові новинки подекуди можуть навіть знизити академічну успішність дітей у навчанні, оскільки можуть на довгий час відволікти учнів від виконання домашніх завдань і підготовки до занять (Hobbs, 2010). Він переконаний, що позитивні результати будуть отримані за таких умов:

– батьки звертатимуть увагу на те, як їхні діти використовують екранні медіа вдома та зможуть збалансовувати їхню діяльність за екраном монітора з іншими формами гри і навчання, щоб водночас захистити і розвивати їх; люди різного віку матимуть внутрішню потребу ставити критичні запитання про автора, мету та його думку у кожному повідомленні незалежно від його виду (політична кампанія, фармацевтична реклама, репортажі, дослідження, думки політиків, відомих людей) і місця розміщення (веб-сайти, новини на передовицях, електронна пошта, блоги тощо);

– педагоги будуть використовувати інструктивні методи для дослідження ролі новин і поточних подій у суспільстві, проводити паралелі з художньою літературою, наукою, охороною здоров'я, історією, «будувати мости» між реальним і шкільним життям, що підтримуватиме прагнення учнів навчатися упродовж життя;

– люди різного віку будуть відповідальними та культурними у своїй комунікативній діяльності, ставитимуться з пошаною до інших, дотримуватимуться соціальних норм поведінки, що розвиватиме особисту відповідальність за свої вчинки онлайн чи оффлайн;

– основною частиною навчання для учнів стане створення автентичних повідомлень для

реальної аудиторії з використанням цифрових засобів, образів, мови, звуку та інтерактивності, що розвиватиме знання і навички та відкриє силу й ефективність комунікації;

– люди усіх сфер діяльності зможуть досягати поставлених цілей завдяки вмінню шукати, знаходити, ділитися та використовувати інформацію для вирішення проблем, розвиваючи свої здатності доступу, аналізу, оцінки, комунікації та обміну ідеями та інформацією, беручи активну участь у соціальному житті громад, нації та світу.

Дослідження, проведені науковцями американського університету Дьюк (Duke University), Північна Кароліна, свідчать, що комп'ютери використовуються дітьми вдома переважно для розваг. Причому зазначається, що учні 5–8 класів починають навчатися набагато гірше, відтоді як вдома у них з'являються комп'ютер та Інтернет. Занепокоєння викликав аналіз успішності 150 тис. американських учнів із читання та математики до і після того, як вдома з'явився комп'ютер. Його результати свідчать про те, що їхні оцінки значно погіршилися порівняно з оцінками учнів із малозабезпечених сімей, які взагалі не мали комп'ютера (Vigdor, Ladd & Martinez, 2014). Очевидно, учні школи відволікаються від підготовки шкільних завдань на соціальні мережі, відео з YouTube, онлайн-ігри.

Перед педагогами постає важливе завдання – зробити цифрову і медіаграмотність основою сучасної освіти, як у межах, так і поза навчальним закладом. У цьому контексті важливе завдання школи (для позначення якої в США та Канаді використовують скорочення К-12) полягає в тому, щоб навчити підростаюче покоління бути «мудрими споживачами та творцями медіаінформації». Причому, як наголошує президент і засновник американської правозахисної організації «Медіаграмотність зараз» (Media Literacy Now) Е. МакНейл, вони повинні розумно використовувати всі види медіа, а не лише відео, яке учні розміщають на YouTube, або довідкового чи інформаційного сайту у школі. Головне, на його думку, розумно користуватися «усіма медіа і постійно» (Merrin, 2014: 15).

Незважаючи на те, що нині медіаосвіту сприймають як окрему сферу педагогічних досліджень, її цілі та завдання реалізуються у шкільних навчальних планах і програмах через інші навчальні предмети. Причому не через одну навчальну дисципліну, а одночасно через кілька. Такий підхід було названо «наскрізний навчальний план» («across the curriculum») (Stein & Prewett, 2009: 132).

Наше вивчення показало, що в обох країнах традиційно так склалося, що медіаосвітній розвиток дітей і молоді відбувався у школі на заняттях із «мистецтва мовлення англійською мовою» (English Language Arts) чи просто на заняттях із «англійської мови». Аналіз методичної літератури з питання розвитку медіанавичок на заняттях із мистецтва мовлення англійською свідчить, що учителі розвивають у своїх учнів усі складники медіакомпетентності: інформаційну грамотність, критичне мислення, розуміння новин, візуальну і цифрову грамотність, використовуючи різні педагогічні технології. Учні вивчають, як слова, зображення, графіки і звуки впливають на зміст повідомлення, та визначають їхні особливості.

Загалом у 50 штатах США у навчальних програмах з англійської мови певним чином згадується медіаосвіта (Ward-Barnes, 2010). У канадських провінціях питання розвитку медіаграмотності на заняттях із мистецтва мовлення англійською мовою регулюються Фондом освіти (Atlantic Province Education Foundation). Методична допомога учителям англійської мови для розвитку медіакомпетентності їхніх учнів надається через онлайн-ресурс Media Smarts. Медіакомпетентність формується в межах розвитку загальних мовленнєвих навичок: усне і письмове мовлення, аудіювання, читання, огляд і висловлення своєї думки та інші форми репрезентації інформації.

Узагальнюючи зміст занять з англійської мови в обох досліджуваних країнах, відзначимо схожу рису – розвиток медіакомпетентності учнів школи через розвиток її складників. Інформаційна компетентність формується через розвиток дослідницьких навичок учнів; уміння розуміти новини через читання та письмовий огляд нехудожньої літератури, пошук невідповідностей у написаному і в реальному житті; критичне мислення розвивається через зіставлення різних текстів соціальної спрямованості з реальністю; навички комунікації активізуються під час аналізу й обговорення технологій створення фільму; навички продукування медіатекстів розвиваються через створення учнями мультимедійних презентацій своїх проектів, перетворення текстової чи графічної інформації на цифрову; використання різних медіазасобів для створення оповідання та перенесення його на екран. Таким чином, діяльність учителя англійської мови має бути орієнтована на досягнення поставлених у навчальній програмі цілей і відповідність стандартам освіти, а також на задоволення особистих і соціальних інтересів.

Проаналізовані матеріали дозволяють зробити висновок щодо включення медіаосвітніх цілей у

вивчення соціальних наук, що відбулося пізніше порівняно з вище описаним вивченням англійської мови. Проте переважна більшість учителів соціальних дисциплін, як свідчать результати їх опитування (Tuggle, Don Sneed & Wulfemeyer, 1999: 68), вважають медіаосвіту найбільш необхідним і належним предметом для проведення занять із соціальних предметів у школі.

Зазвичай навчальні програми із загальноосвітніх дисциплін включають завдання розвитку медіакомпетентності у загальні навчальні результати, що відповідає освітнім стандартам і є аналогічним для англійської мови. Однак зауважимо, що учителі віддають перевагу простому інформуванню учнів про відомі історичні факти і події, не вдаючись до здійснення критичних досліджень і представлення власної думки про них. На думку Р. Хоббс, така методика більш типова для вищої школи, де студентами проводяться різні соціологічні дослідження (традиційні та з використанням новітніх технологій) і розвиваються медіанавички. У школі в рамках загальноосвітніх дисциплін розвиток інформаційної та медіаграмотності, наприклад, можливий через оцінку джерел і якості інформації під час проведення історичного дослідження; порівняння прав і обов'язків громадян двох країн чи їх культури, пошук схожих і відмінних рис; аналіз ролі особистості в історичному аспекті та на сучасному етапі; пояснення, аналіз і порівняння ефективності різних методів громадського впливу на політику країни, уряд та ін. За проаналізованими матеріалами, у США медіаосвітні навички формуються під час вивчення таких загальноосвітніх дисциплін: історії, економіки, географії, цивільних наук, політики, культури у 34 штатах Америки (Ward-Barnes, 2010: 98).

У Канаді цифрова та медіаграмотність виховується в межах таких галузей знань, як громадянство, право, управління, влада, культурне різноманіття, час, неперервність і зміни, рішення, люди, суспільство й економіка, довкілля.

Здійснений нами аналіз розвитку цифрової та медіакомпетентностей під час вивчення загальноосвітніх предметів у досліджуваних країнах уможливив виокремлення причин ефективності їх розвитку саме в контексті дисциплін соціального спрямування. Однією з таких причин є те, що медіазасоби можуть достатньо привабливо висвітлювати інформацію про людей, місця і події в художній чи публіцистичній формі. По-друге, засоби масової комунікації формують ставлення і думку про історію, уряд і політику, визначають громадянську позицію учня. Медіаосвіта через загальноосвітні предмети поглиблює розуміння учнями ролі засобів масової комунікації у формуванні та поширенні знань про світ. Також сприяє розвитку аналітичних вмінь і навичок відокремлення видумки від реальних фактів. Крім того, є важливим інструментом вивчення питань демократії, громадянства та політичних процесів у своїх країнах (Stein & Prewett, 2009).

Розвиток медіаграмотності школярів відбувається і під час вивчення мистецьких дисциплін. Здійснений ретроспективний аналіз показав, що розвиток медіаграмотності учнів школи завдячує використанню фільмів на заняттях із мистецтва починаючи ще з 1960–1970-х рр. Фільми розглядалися як витвори мистецтва, які учні могли проаналізувати й оцінити. Але й нині сучасні медіа вважаються видами мистецтва, котрі потрібно оцінювати і вивчати (Stein & Prewett, 2009).

Оскільки мистецтво приносить насолоду, вважається, що медіаосвіта в рамках занять із мистецтва відіграє позитивну роль і розвиває здатність насолоджуватися мистецтвом, цінувати прекрасне, отримувати задоволення від медіапродукції. Недоліком у розвитку цифрової та медійної компетентності учнів К-12 на заняттях із мистецтва може бути право вибору мистецького витвору, який насамперед належить учителю і залежить від його / її вподобань. Те, що дійсно подобається учням, може бути проігнороване учителем, а тому учні не отримають того задоволення, яке могли б отримати від своїх улюблених медіатекстів.

Бажання захистити дітей від широкомасштабного маркетингу нездорових продуктів, таких як алкоголь, тютюн і цукристі продукти, стало стимулом для впровадження медіаосвіти у шкільні предмети, що належать до наук про здоров'я (K-12 Health Studies). Нині в рамках цих навчальних дисциплін практикується звернення до таких питань, як здоров'я учня, особливості його / її тіла, статури, самооцінка, ожиріння, розлади під час споживання їжі, гігієна, паління, вживання наркотиків та алкоголю, насильство, секс і ризикована поведінка (Hobbs, 2010). Навчальні програми з охорони здоров'я виходять із загальноприйнятих наукових фактів і загальнолюдських норм про здоровий спосіб життя. Їх мета – сформувати в учнів навички здорового способу життя. Деякі учителі творчо підходять до реалізації поставленої мети і практикують медіаосвітні технології для цього. Наприклад, через проведення досліджень критичного характеру й аналізу їх результатів допомагають учням довести важливість здоров'язберігаючих технік у різних освітніх спільнотах. Часто учні отримують завдання

створити медіатекст із використанням різних медіазасобів для підвищення обізнаності шкільного співтовариства про вплив поведінки на проблеми зі здоров'ям. У 45 штатах США медіаосвіта присутня у навчальних програмах із питань охорони здоров'я (Ward-Barnes, 2010: 87).

Наше вивчення показало, що зазвичай на заняттях з інформатики (K-12 Technology Education) відбувався процес формування в учнів технічних навичок використання комп'ютерної техніки. Натомість навички критичного мислення залишалися поза увагою. Проте з розвитком і появою нових засобів масової інформації та комунікації, вимогами нових видів бізнесу, виникненням потреби у більш критичних і досвідчених фахівцях із високим рівнем технічних компетентностей заняття у школі з технічних дисциплін почали включати елементи медіаосвіти з молодіжних медіа, цифрової етики, онлайн-безпеки та ін. Водночас на таких заняттях рідко спостерігається міждисциплінарний підхід, зокрема зв'язок з історичними предметами, культурологією чи соціальними науками.

У США у Північній Кароліні розвиток медіаграмотності було включено до навчальних планів з інформатики у всіх школах штату ще в середині 1990-х рр. (Hobbs, 2010: 53). На важливе значення розвитку не лише технічних навичок на шкільних заняттях із комп'ютерної грамотності вказували й освітні організації США. Вони виступали за інтеграцію змісту й розвитку комп'ютерних навичок, проголошуючи, що комп'ютерні навички не повинні розвиватися в ізоляції. Окремі «комп'ютерні заняття», де відпрацьовується лише технічна сторона, дійсно не допомагають учням навчитися осмислено їх застосовувати.

Аналіз навчальних програм із технологічних наук у провінціях Канади свідчить, що вже нині в навчальних програмах наявні обов'язкові міждисциплінарні зв'язки між технологічною та медіаосвітою. Технологічна грамотність розглядається як здатність використовувати технологічні системи, технологічні види діяльності та приймати виважені рішення щодо різних технологічних питань. У контексті розвитку цифрових і медійних компетентностей учні навчаються визначати ризики використання медіазасобів, дізнаються і практикують правила безпеки, розвивають навички управління ризиками (risk management), навчаються визначати кібер-шахрайство, виконувати правила етичної поведінки онлайн, правила комп'ютерної етики щодо авторських прав, соціальної взаємодії, цензури, цитування, плагіату та ін.

Іншою можливістю здобуття учнями медіаосвіти в K-12 є альтернативний підхід, коли необхідні медіаосвітні компетентності формуються під час вивчення окремих навчальних дисциплін із медіаосвіти. Вони можуть називатися по-різному. Один із варіантів – журналістика (K-12 Journalism) чи медіавиробництво (K-12 Media Production). Переважно заняття із журналістики проводяться у старших класах школи. Завдання дисципліни – навчити учнів старшої школи готувати шкільну газету, шкільні оголошення по внутрішньому радіо, вести блог новин школи чи сторінку в соціальних мережах, висвітлювати життя школи та місцевої громади. Педагоги використовують технології, характерні для молодіжних медіазасобів, що допомагає учням відтворювати інтереси та цінності молоді у виробництві нових медіа повідомлень.

Потрібно наголосити, що, на відміну від інтегрованого підходу, альтернативний не так широко впроваджується в освітній діяльності школи. Проте позитивні зрушення все ж мають місце. Так, у навчальних планах американських шкіл у 2010 р. окремі медіаосвітні курси є лише у 7 штатах (Ward-Barnes, 2010).

Описана вище ситуація з медіаосвітою на рівні K-12 спостерігається і на рівні вищої освіти. Однак подібність на цьому завершується. Медіаосвіта рівня K-12 та коледжу й університету є відмінною.

Незважаючи на прискіпливу увагу до розвитку медіакомпетентностей учнів на рівні K-12, подальший розвиток медіа освітніх навичок на рівні вищої школи, на думку американського дослідника Г. Шмідта (Schmidt, 2012: 65) з університету в штаті Пенсильванія, не відбувається взагалі або на нього просто не звертають увагу. Причини такого стану медіаосвіти у вищій школі він вбачає в міждисциплінарній сутності медіа освітніх цілей та обмеженій кількості медіа освітніх програм у коледжах та університетах.

Аналіз навчальних програм і курсів університетів США і Канади свідчить, що дійсно їх перелік є доволі обмеженим. Це підтверджується дослідженнями американських науковців Л. Штурмана й А. Сілверблата (Silverblatt & Stuhlman, 2007), які з'ясували, що лише 65% американських коледжів і університетів США пропонують такі курси. Зауважимо, однак, що це стосується наявності самого терміна «медіаосвіта» у назві навчального курсу. У жодному разі це не означає відсутність у системі вищої школи навчальних дисциплін, в рамках яких провадиться розвиток медіакомпетентностей студентів. Ми вважаємо, що компетентності студентів, пов'язані з використанням медіазасобів, створенням, аналізом медіапродукту, продо-

вжують розвиватися в освітньому процесі у вищій школі (Mihailidis & Thevenin, 2013). Спроби виміряти програмні результати навчання за переліком навчальних дисциплін у навчальних планах не є об'єктивними. Для отримання більш точної картини стану медіаосвіти у вищих навчальних закладах необхідне насамперед здійснення спеціальних прикладних досліджень, наприклад, «визначення студентами, якою мірою навчальний курс і його зміст спрямовано на розвиток їхніх медіа компетентностей» (Schmidt, 2012).

Проте низка науковців США все ж таки підтримують ідею провадження медіаосвіти у вищій школі, включивши спеціальні медіаосвітні курси в навчальні плани. На їхнє переконання (Mihailidis & Thevenin, 2013), окремі медіа курси позитивно вплинуть на студентів і їх здатності розуміти та дотримуватися основних принципів медіаосвіти та медіавиробництва. Саме окремі медіаосвітні курси у вищій школі стануть тим інструментарієм, завдяки якому студент стане «повністю медіаосвіченим», зможе відповісти, як споживає медіа продукцію та як залучений до її функціонування та виробництва. Зазначимо, що деякі громадські освітні організації також підтримують цю ідею, зокрема Асоціація американських коледжів та університетів (AACU – Association of American Colleges and Universities), Національна асоціація комунікацій (National Communication Association), Акредитаційна рада з освіти в журналістиці та масової комунікації (Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication).

Зважаючи на «непевний» стан медіаосвіти у вищій школі, відсутність одностайності щодо її провадження як окремого напряму (Kubey, 2004), введення окремої навчальної дисципліни до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти має на увазі виконання комплексного процесу, що йому передує: дослідження її переваг, засідання кафедри, створення проекту нового навчального плану, його обговорення, рецензування, схвалення адміністрацією освітнього закладу, фінансове забезпечення тощо. Крім того, коли має місце зміна навчального плану, необхідна розробка нового навчально-методичного забезпечення і здійснення відповідної підготовки педагогічного персоналу. Враховуючи викладене, введення нового окремого навчального курсу з медіаосвіти сприятиме вирішенню принаймні деяких питань і задоволенню потреб щодо повної медіаосвіти студентів і їхніх викладачів, які нині потребують уваги (Cubbage, 2018: 3). На думку дослідниці, проблема медіаосвіти у вищій школі загострюється з кожним днем, роком, поколінням у зв'язку з тим, що цифрові технології, медіаповідомлення, нові медіаплатформи та медіапродукція стрімко стають складнішими, а проблеми залишаються не вирішеними.

Водночас існує і протилежна думка, що кафедри та педагоги, задіяні в медіаосвітній діяльності у вищій школі, все ж таки управляють програмами медіаосвіти і певним чином змінюють їх на потребу цифрового довкілля, що динамічно розширюється. Це проявляється у включенні до наявних навчальних планів цифрових, мультимедійних чи «нових» медійних курсів. Однак такі зміни не є кардинальними. Причиною відсутності цілісного підходу до медіа освіти у вищій школі, ймовірно, є деякий супротив керівництва. Керівники кафедр і факультетів вважають за краще дотримуватися старих, традиційних моделей медіаосвіти, тому що вони знайомі та безпечні. Тому дослідниця пропонує розглядати цифрові медіа та все, що пов'язане з ними, як своєрідне «цифрове середовище», в якому для безпечного проживання та функціонування необхідно здобути повну медіаосвіту, результатами якої є розвинені критичні навички та навички виробництва медіапродукту. Причому така освіта потрібна усім студентам, а не лише тим, чия професія стосується медіазасобів.

Прогресивно налаштовані науковці та педагоги у США вважають, що вища освіта має відігравати вирішальну роль у розвитку цифрової та медіакомпетентностей сучасної людини, оскільки саме коледж та університет формують здатність до аналітичного мислення й усвідомлення себе як глобального громадянина (Cubbage, 2018; Butler, Fuentes-Bautista, Scharrer, 2018).

Як і на рівні школи, завдання медіаосвіти в коледжі та університеті є спільним – розвинути здатність учня чи студента розуміти світ, у якому вони живуть. Однак, на відміну від школи, в університеті завдання медіаосвіти полягає у формуванні професійно значущих навичок, затребуваних ринком праці, а також у розвитку соціальної цифрової компетентності, тобто цифрового громадянства. Тож пріоритетність у принципах провадження медіа світи буде різнитися

Варто згадати, що коледж та університет доволі часто можуть стати останнім освітнім місцем формальної освіти, де можна розвинути ті компетентності, що стосуються розуміння і створення медіапродукції, уможливлюють активну участь у житті суспільства, у демократичних процесах у медіаепоху (Mihailidis, 2008; Schmidt, 2012).

Порівняння процесів формування і розвитку цифрової та медіакомпетентностей на двох

рівнях свідчить, що процес більш активний на рівні К-12. Такий висновок підтверджується прикладним дослідженням, виконаним американським вченим (Schmidt, 2012), який доводить, що саме у школі звертається більша увага на розвиток медіакомпетентності. Якщо розглядати розвиток медіакомпетентності як процес, який охоплює три категорії компетентностей: як використовувати медіа, як створювати медіа, як аналізувати медіа, то їх зіставлення у школі та у вищій школі дасть об'єктивну картину медіаосвіти на кожному із рівнів. Цілком зрозуміло, що на рівні школи першим двом категоріям приділяється більша увага. Необхідно навчити учнів, як користуватися медіазасобами (відео, веб, комп'ютерними програмами) та як створювати власну медіапродукцію (повідомлення, відео-фрагменти, презентації). На відміну від школи, студенти вже володіють згаданими навичками. Проте зауважимо, що ці навички розвинені переважно на базовому рівні, тобто щоденного користування медіатехнологіями, як, наприклад, відправлення електронної пошти, завантаження музики чи фільму, спілкування у соціальних мережах тощо. Складніші завдання (створення чи редагування веб-сторінки, використання аудіо чи відео редагування в комп'ютерному забезпеченні, створення власного блогу) багатьом студентам не під силу. Науковці відзначають, що часто студентів вищої школи переоцінюють у плані їхньої цифрової компетентності, вважаючи, що вони народжені за цифрової доби та змалечку вміють користуватися її перевагами (Hargittai, 2010). Однак дослідження Х. Шмідта демонструють, що більшість студентів коледжів відчувають нестачу навичок використання медіа-цифрових технологій і їх застосування. Тому подальший розвиток цифрової та медіакомпетентностей, а саме користування та створення медіа, має продовжуватися у вищій школі.

Навичкам медіааналізу у вищій школі приділяється більше уваги, ніж у К-12, що цілком зрозуміло. У вищій школі акцентується на розвитку аналітичних умінь студентів. Проте це не означає, що інші дві категорії компетентностей, про які йшлося вище, повністю ігноруються. Усі три категорії взаємопов'язані. Розвиваючи одну складову частину, неможливо не розвивати й інші. Відмінність полягає у мірі розвитку зазначених компетентностей. Ефективність досягнення завдань медіаосвіти у формальній освітній ланці залежить від того, які принципи лежать у її основі.

Висновки. Отже, необхідність виховання медіаграмотності та медійних компетентностей у сучасному суспільстві стали причиною інтеграції медіаосвіти у зміст середньої освіти в США та Канади. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що медіаосвіта проводиться у школі (К-12) та вищій школі (коледжах та університетах) і реалізується у двох напрямах: як інтегрований компонент у наявні навчальні дисципліни / курси чи як окрема навчальна дисципліна / курс. Розвиток медійних компетентностей учнів середньої школи відбувається через розвиток її складників: інформаційної компетентності; критичного мислення; комунікативних навичок; навичок продукування медіатекстів. Ефективна реалізація поставлених завдань перед медіаосвітою у формальному освітньому середовищі можлива лише за умови інкорпорування відповідних принципів до медіаосвітньої діяльності. Таким чином, структура медіаосвіти у формальному освітньому середовищі у США і Канаді подібна змісту та типам медіаосвіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Butler, A., Fuentes-Bautista, M., Scharrer, E. Building media literacy in higher education: Department approaches, undergraduate certificate, and engaged scholarship. / Cubbage, J. (ed). Media literacy in higher education environments. Hershey, PA : IGI Global, 2018. P. 45–60.
2. Cubbage, J. Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments. USA : Bowie State University. 2018. 396 p.
3. Hargittai, E. Whose Space? Differences among Users and Non-Users of Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication.* 2008. Vol. 13. № 1. P. 276–297.
4. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. 67 p.
5. Kubey, R. Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 69–77.
6. Merrin, W. Media studies 2.0. Abingdon : Taylor & Francis, 2014. 30 p.
7. Mihailidis, P. Thevenin, B. Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *Americal behavioral scientist*. 2013. Vol. 57. № 11. P. 1611–1622**.**
8. Stein, L., Prewett, A. Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*. 2009. Vol. 36. № 1. P. 131–148.
9. Schmidt, H. Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*. 2012. Vol. 12. № 1. P. 64–77.

10. Silverblatt, A., Stuhlman, L. Media literacy in U.S. institutions of higher education: Survey to explore the depth and breadth of media literacy education. 2007. URL: http://www.webster.edu/medialiteracy/.

11. Tuggle, C., Don Sneed, K., Wulfemeyer, T. Teaching Media Studies as High School Social Science. *Journalism & Mass communication educator*. 1999. Vol. 54. № 4. P. 67–76.

12. Vigdor, J., Ladd, H., Martinez, E. Scaling The Digital Divide: Home Computer Technology And Student Achievement. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 2014. Vol. 52. № 3. P. 1103–1119.

13. Ward-Barnes, K. Media Literacy in the United States: A Close Look at Texas. Texas: Georgia State University, 2010. 145 p.

14. Wilson, C., Duncan, B. Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. URL: http://www.revista.comunicar.com/pdf/ comunicar32-en.pdf, 127-140

REFERENCES

1. Butler, A., Fuentes-Bautista, M., Scharrer, E. (2018). Building media literacy in higher education: Department approaches, undergraduate certificate, and engaged scholarship. In Cubbage, J. (ed). Media literacy in higher education environments. Hershey, PA: IGI Global.

2. Cubbage, J. (2018). Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments. USA: Bowie State University.

3. Hargittai, E. (2008). Whose Space? Differences among Users and Non-Users of Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication.* № 13 (1). P. 276–297.

4. Hobbs, R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, D.C, The Aspen Institute, 2010. 67 p.

5. Kubey, R. Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st Century. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 69–77.

6. Merrin, W. Media studies 2.0. Abingdon: Taylor & Francis, 2014. 30 p.

7. Mihailidis, P. Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *Americal behavioral scientist*. № 57 (11). P. 1611–1622**.**

8. Stein, L., Prewett, A. Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*. 2009. Vol. 36. № 1. P. 131–148.

9. Schmidt, H. (2012). Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*. № 12 (1). P. 64–77.

10. Silverblatt, A., Stuhlman, L. (2007). *Media literacy in U.S. institutions of higher education: Survey to explore the depth and breadth of media literacy education.* URL: http://www.webster.edu/medialiteracy/.

11. Tuggle, C., Don Sneed, K., Wulfemeyer, T. Teaching Media Studies as High School Social Science. *Journalism & Mass communication educator*. 1999. Vol. 54. № 4. P. 67–76.

12. Vigdor, J., Ladd, H., Martinez, E. Scaling The Digital Divide: Home Computer Technology And Student Achievement. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 2014. Vol. 52. № 3. P. 1103–1119.

13. Ward-Barnes, K. Media Literacy in the United States: A Close Look at Texas. Texas: Georgia State University, 2010. 145 p.

14. Wilson, C., Duncan, B. Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. URL: http://www.revista.comunicar.com/pdf/ comunicar32-en.pdf, 127-140 (Last accessed: 05.07.2018).

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Viktoriia AHIEIEVA. Types of interference as the manifestation of cross-cultural communication in translation **4**

Tetiana AHIBALOVA, Viktoriia MIROSHNYCHENKO, Nataliia PLOTNIKOVA. Economic terminology: analysis of translation peculiarities **10**

Ольга АДАМЕНКО. Методологічні засади дослідження ґендерних стереотипів **16**

Ольга АРТИШ, Володимир ГОШИЛИК. Функційні параметри аналітичних дієслівних предикатів у сучасній англійській мові **23**

Надія БОНДАР, Олена ПЕТРИК, Валентина СИДОРЕНКО. Фольклорні засоби образності в поезії О. С. Афанасьєва-Чужбинського **28**

Ірина БУРА. Художнє переосмислення міфологічного образу змія у творах Пантелеймона Куліша («Огненний змій») та Докії Гуменної («Небесний змій») **36**

Руслан ВАКАРЮК. Когнітивно-матрична фразеологічна репрезентація домену «соціальна взаємодія» англомовними біблійними фразеологізмами **43**

Тетяна ВЕРЕТЮК. Філософія фемінізму в романі Сильвії Плат «Під скляним ковпаком» **48**

Анатолій ВИХРУЩ, Марта РУДЕНКО, Ігор ДРАЧ. Концепт «здоров'я» в сучасній науці **55**

Любов ВІТАЛІШ. Німецькі парні фразеологізми: формальні і змістові ознаки **64**

Наталія ГЛУШАНИЦЯ. Лінгвістичні особливості англійського авіаційного радіотелефонного дискурсу **70**

Наталія ГОЛОВАЦЬКА. Джерела походження сенсорних дієслів на позначення сприйняття на слух **77**

Наталія ГОЛОД. Конгруентність драматургійності й експресіоністичності у малій прозі Василя Стефаника **83**

Ірина ГОЛЬТЕР. Особливості синтаксичної організації мови поетичних творів Г. Чубач (на матеріалі книжки поезій «Хустка тернова») **90**

Yuliia HONCHAROVA, Oleksandra KOLOMOICHENKO. Psycho/socio/linguistics of English borrowings in Ukrainian: aspects of status and functions **97**

Аліса ГОРШКОВА. Лінгвокультурологічні особливості міфосвіту художнього тексту роману Джульєт Марільєр "Child of the Prophecy" **104**

Наталія ГОЦА, Наталія ПАСІЧНИК, Анна КОСЕНКО. Синтаксичні структури вираження емотивності у романах Тоні Моррісон **110**

Марія ГРАБОВИЧ. Поняття авторської інтенційності в гуманітарних дослідженнях **116**

Аліна ГРАЧОВА. Специфіка потрактування лінгвістичного поняття «темпоральний прислівник» **122**

Ірина ГУМЕНЮК. Лексико-семантичні особливості кольоропозначень у косметичних каталогах **129**

ПЕДАГОГІКА

Наталія АДАМЮК. Специфіка перекладу безеквівалентної лексики перекладачами жестової мови в умовах освітнього процесу **138**

Тетяна АНДРЮЩЕНКО. Концептуальна канва посутнього значення складників інноваційної культури педагога **145**

Оксана АСАДЧИХ, Тетяна ДИБСЬКА. Зміст компетентностей в усному японському мовленні майбутніх філологів **152**

Роман БАКУМЕНКО, Василь ЯГУПОВ. Вимоги сучасних методологічних підходів до організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців інформаційно-аналітичного забезпечення **160**

Вікторія БАЛЮК. Розроблення та реалізація мережевих проєктів як дидактична умова формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів……**169**

Ірина БАРТОШ. Відбір навчальних матеріалів для формування у майбутніх соціальних працівників умінь усного мовлення німецькою мовою……**174**

Ірина БАТАРЕЙНА. Розвиток теорії і практики морального виховання учнів початкових шкіл України……**180**

Ірина БАТРУН. Цілісність як системоутворююча ознака дидактичної концепції В. О. Сухомлинського……**185**

Іван БАХОВ. Педагогічна практика майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у поліетнічному освітньому середовищі Канади……**192**

Лариса БІДЕНКО, Ганна КИСЕЛЬОВА. Досвід використання електронних ресурсів на початковому етапі навчання української мови як іноземної……**203**

Maryna BOICHENKO, Andrii NYKYFOROV. Significance of Kharkiv private art school of M. D. Raievska-Ivanova in the development of decorative arts teaching in Ukraine……**210**

Катерина БОРТНИК. Метод Фельденкрайза як інноваційний засіб навчання танцювальному мистецтву студентів театральних ЗВО……**216**

Костянтин БУЛАГА. Принципи навчання хореографії вихованців дитячого хореографічного колективу……**222**

Поліна ВАСІЛЬЄВА. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності: підходи, пошуки, рішення……**229**

Тетяна ВАСЮТІНА. Дидактичні можливості музейної педагогіки та віртуальних екскурсій у навчанні молодших школярів……**236**

Назарій ВЕРБИН, Вадим ШЕМЧУК, Юрій МУШТАТОВ, Олександр КОРНІЄНКО, Євген МАЛАХОВ. Результати дослідно-експериментальної перевірки системи рукопашної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України, Національної гвардії України та військовослужбовців армії Російської Федерації……**244**

Алла ВЕРЕМЧУК. Сучасний вимір педагогічної освіти: креативний підхід……**253**

Оксана ВОРОБЙОВА. Система забезпечення якості освіти: український досвід……**259**

Микола ГАГАРІН. Сучасні підходи до проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти……**265**

Jan GRZESIAK. Axiological aspects of self-evaluation and self-assessment in education and in sciences concerning it……**270**

Наталія ГОГОЛЬ. Культурологічний підхід до навчання української літератури в історико-педагогічному дискурсі кінця XX – початку XXI століття……**278**

Гліб ГОЛОВЧЕНКО. Виховання медіа компетентностей учнів середньої та вищої школи у США та Канаді……**284**

CONTENTS

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Viktoriia AHIEIEVA. Types of interference as the manifestation of cross-cultural communication in translation **4**

Tetiana AHIBALOVA, Viktoriia MIROSHNYCHENKO, Nataliia PLOTNIKOVA. Economic terminology: analysis of translation peculiarities **10**

Olga ADAMENKO. Methodological principles of studying gender stereotypes **16**

Olga ARTYSH, Volodymyr GOSHYLYK. The functional parameters of the analytical verbal predicates in modern English **23**

Nadiya BONDAR, Olena PETRYK, Valentyna SYDORENKO. Folklore means of imagery in the poetry of O. S. Afanasiev-Chuzhbynskyi **28**

Iryna BURA. Artistic interpretation of the mythological image of a serpent in the works of P. Kulish ("The Fiery Serpent") and D. Humenna ("The Sky Serpent") **36**

Ruslan VAKARIUK. Cognitive-matrix phraseological representation of the "social interaction" domain by English biblical expressions **43**

Tetiana VERETIUK. Feminism philosophy in Sylvia Plath's novel "The Bell Jar" **48**

Anatoliy VYKHRUSHCH, Marta RUDENKO, Ihor DRACH. The concept of health in modern science **55**

Lyubov VITALISH. German word pairs: formal and content-related features **64**

Nataliia GLUSHANYTSIA. Linguistic features of English aviation radio telephone discourse **70**

Natalie HOLOVATSKA. Sources of origin of the English sensorial verbs denoting perception by ear **77**

Natalia GOLOD. Congruence of dramaturgy and expressionism in the short prose of Vasily Stefanik **83**

Iryna HOLTER. Peculiarities of syntactic organization H. Chubach's poetic works language (on the book of poetries "The thorn kerchief" material) **90**

Yuliia HONCHAROVA, Oleksandra KOLOMOICHENKO. Psycho/socio/linguistics of English borrowings in Ukrainian: aspects of status and functions **97**

Alisa HORSHKOVA. Linguistic and cultural peculiarities of the myth world of the literary text of Juliet Marilier's novel "Child of the Prophecy" **104**

Nataliia HOTSA, Nataliia PASICHNYK, Anna KOSENKO. Syntactic structures of expressing emotivity in Toni Morrison's novels **110**

Mariia HRABOVYCH. The concept of authorial intentionality in humanities **116**

Alina GRACHOVA. Specificity of interpretation of the linguistic concept "temporal adverb" **122**

Iryna HUMENIUK. Lexical and semantic features of color designations in cosmetic catalogs **129**

PEDAGOGY

Nataliia ADAMIUK. Specificity of translation of non-equivalent vocabulary by sign language translators in the educational process **138**

Tetiana ANDRIUSHCHENKO. Conceptual outline of substantial significance of the components of innovative culture of a teacher **145**

Oksana ASADCHYKH, Tetiana DYBSKA. The essence of competencies in Japanese oral speech of future linguists **152**

Roman BAKUMENKO, Vasily YAGUPOV. Requirements of contemporary methodological approaches to organizational and pedagogical conditions of informational-analytical assistance officers professional competence development **160**

Viktoriia BALIUK. Development and implementation of network projects as a didactic condition for formation of student information and communication competence **169**

Iryna BARTOSH. Selection of learning material for the formation of German oral speech for the future social workers **174**

Iryna BATAREINA. Development of theory and practice of moral education of primary school students of Ukraine **180**

Iryna BATRUN. Integrality as a feature of the system in the didactic concept of V. O. Sukhomlinsky **185**

Ivan BAKHOV. Teaching practice of future humanities teachers in multiethnic educational environment in Canada **192**

Larysa BIDENKO, Hanna KYSELOVA. Experience of the use of electronic resources at the initial stage of learning Ukrainian as a foreign language **203**

Maryna BOICHENKO, Andrii NYKYFOROV. Significance of Kharkiv private art school of M. D. Raievska-Ivanova in the development of decorative arts teaching in Ukraine **210**

Kateryna BORTNYK. Feldenkrais method as an innovative teaching method of the dancing art to students of theatre institutions of higher education **216**

Konstantin BULAGA. Principles of teaching choreography of pupils of children's choreographical collective **222**

Polina VASILIEVA. The problem of formation of foreign language competence: approaches, searching, solutions **229**

Tetiana VASIUTINA. Didactic possibilities of museum pedagogy and virtual excursions in teaching junior students **236**

Nazarii VERBYN, Vadym SHEMCHUK, Yurii MUSHTATOV, Oleksandr KORNIYENKO, Yevhen MALAKHOV. The results of the experimental validation of the system of close combat training of the future officers of the Armed Forces of Ukraine, National Guard of Ukraine and servicemen of the army of the Russian Federation **244**

Alla VEREMCHUK. Modern measuring of pedagogical education: creative approach **253**

Oksana VOROBYOVA. Quality assurance system: Ukrainian experience **259**

Mykola GAGARIN. Modern approaches to the design of the educational system of the general secondary education **265**

Jan GRZESIAK. Axiological aspects of self-evaluation and self-assessment in education and in sciences concerning it **270**

Nataliya HOHOL. Culturological approach to Ukrainian literature teaching in the historical and pedagogical discourse of the end of the XX – beginning of the XXI century **278**

Glib GOLOVCHENKO. Development of media competences in secondary and higher education in the USA and Canada **284**

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 29. ТОМ 1
ISSUE 29. VOLUME 1

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 25.05.2020 р. Підписано до друку 22.06.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 34,41. Зам. № 0720/189. 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.