

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

**ВИПУСК 23. ТОМ 3
ISSUE 23. VOLUME 3**

**Дрогобич, 2019
Drohobych, 2019**

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

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Вип. 23. Том 3. – 188 с.

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

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

Заступники головного редактора:

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

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

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

Редакційна колегія:

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

Рецензенти:

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

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

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

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

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

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

© Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка, 2019

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

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

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2019. – Issue 23. Volume 3. – 188 p.

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

Chief editor:

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

Deputy Editors:

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

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

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

Editorial board:

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

Reviewers:

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

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

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

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

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

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

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

www.aphn-journal.in.ua

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

UDC 780.647.2(477.63)

DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166360

Natalia BASHMAKOVA,
 orcid.org/0000-0002-9484-2406
 Candidate of Arts, Associate Professor,
 The Head of Department of "Folk Instruments"
 Dnipropetrovsk Academy of Musik Named after M. Glinka
 (Dnipro, Ukraine) nbashmakova.7gmail.com

Maxim KONOPATSKY,
 orcid.org/0000-0003-4230-4152
 Master of the Department "Folk Instruments"
 of the Dnipropetrovsk Academy of Musik Named after M. Glinka
 (Dnipro, Ukraine) akkordeonist@ukr.net

**BAYANO-ACCORDION MUSIC OF L. G. KOZELCHUK
 (DNIPROPETROVSK PERIOD OF CREATIVITY)**

The article reproduces and articulates the path of development of accordion-accordion art in the Dnipropetrovsk region and presents outstanding figures of this period. In this context, an overview of the works of L. Kozelchuk is presented, namely:

- *the specific features of the development of this branch of academic folk-instrumental performance in Dnipro (from the beginning of the twentieth century);*
 - *to determined creative the path of L. Kozelchuk is characterized (presented the main works of two periods: Moldavian and Dnepropetrovsk);*
 - *the genre orientation of bayan-accordion repertoire of creativity created by the composer in 1990–2007 was found.*
- The main characteristics of the bayan creativity of L. Kozelchuk of the Dnepropetrovsk period, formulated as a result of the analysis of the material, are mostly presented in the form of manuscripts:*
- *the indissoluble link with the pedagogical practice of the artist (the vast majority of works for bayan and accordion were created to enrich and expand the repertoire with original music);*
 - *methodical orientation (the composer had created a number of unique developments aimed at developing the knowledge and skills of young bayanists and accordionists);*
 - *national-patriotic orientation of image-artistic content(characterized by the use of images and heroes of the Ukrainian epos in the composer's work);*
 - *attraction to cyclic forms (among them are 3 suites for bayan and 2 cycles) and the dominance of the three parts of the principle of formation in miniatures and plays;*
 - *reliance on folklore thematic and its genre-stylistic rethinking (expressed in the use of Ukrainian folk songs as the basis for plays and parts of cycles);*
 - *programmaticity, which found expression in the fact that each of the miniatures of the cycles is preceded by poetic lines (mainly author's) the use of stylization techniques (expressed only in sketches).*

Key words: *L. Kozelchuk, bayan-accordion art of Dnipropetrovsk region, genres of original bayan-accordion music.*

Наталія БАШМАКОВА,
 orcid.org/0000-0002-9484-2406
 кандидат мистецтвознавства, доцент,
 завідувач кафедри «Народні інструменти»
 Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки
 (Дніпро, Україна) nbashmakova.7gmail.com

Максим КОНОПАЦЬКИЙ,
 orcid.org/0000-0003-4230-4152
 магістрант кафедри «Народні інструменти»
 Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки
 (Дніпро, Україна) akkordeonist@ukr.net

БАЯННО-АКОРДЕОННА МУЗИКА Л. Г. КОЗЕЛЬЧУКА (ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ПЕРІОД ТВОРЧОСТІ)

У статті представлено огляд творчості Л. Козельчука в контексті розвитку баянно-акордеонного мистецтва на Дніпропетровщині, а саме: визначено специфіку розвитку цієї галузі академічного народно-інструментального виконавства в м. Дніпро (від початку ХХ ст. дотепер); стисло охарактеризований творчий шлях Л. Козельчука; виявлено жанрову спрямованість баянного репертуару, створеного композитором у 1990–2007 роках. До основних рис баянної творчості Л. Козельчука дніпропетровського періоду, визначених у результаті аналізу матеріалу, який здебільшого представлений у вигляді рукописів, належать такі: нерозривний зв'язок із педагогічною практикою митця; методична спрямованість; національно-патріотична спрямованість образно-художнього змісту; тяжіння до циклічних форм (серед них 3 сюїти для баяна і 2 цикли), домінування тричастинного принципу формування в мініатюрах та п'єсах; опора на фольклорний тематизм та його жанрово-стилістичне переосмислення; програмність, виражена в тому, що кожний із мініатюр циклів передують поетичні рядки (здебільшого авторські); застосування прийомів стилізації (лише в етюдах).

Ключові слова: Л. Козельчук, баянно-акордеонне мистецтво Дніпропетровщини, жанри оригінальної баянно-акордеонної музики

Statement of problem and analysis of publication. The specificity of the development of academic folk-instrumental art in the Dnipropetrovsk region in Ukrainian musicology is presented in works devoted to bandura performance (works by T. Cherneta, M. Berezutska, S. Ovcharova). As for other areas of the industry, they are still out of bounds of national interest musicologists. At the same time, published byanical works of the suite genre, created in Dnipropetrovsk by a well-known teacher and composer Leonid Kozelchuk, were considered in the research of J. Oleksiv (Oleksiv, 2012). Thus, the relevance of the topic is defined, as a regional aspect of the research, as well as the fact composer creativity of representatives of the accordion art of Dnipropetrovsk region is still not fully studied.

Scientific novelty. The Dnipropetrovsk period of creation of L. Kozelchuk was first described and presented a genre panorama of his accordion work.

The purpose of the research is to reproduce genre panorama of bayan's creativity by L. Kozelchuk of Dnipropetrovsk period.

Statement of the base material. The process of formation of academic bayan art began since 1920-s of the 20-th century. It is associated with the name of A. Shtogarenko, who had worked in Dnipropetrovsk, in 1926, and organized an ensemble of bayanists, which was named the First Ukrainian Chamber Ensemble named after Komsomol. Also, in 1927 in the Dnipropetrovsk Musical College there are classes of folk instruments (domra, balalaika, accordion), led by G. Frolov is an outstanding musician of Dnipropetrovsk, violinist and conductor. This educational institution, which is now M. Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music and celebrated the 120-th anniversary this year, became, and still is the main educational institution of professional music education of Dnipropetrovsk region. It should be note that at the beginning the play bayan and accordion taught by the

teachers of the universal direction, which did not have special bayan education – G. Frolov, O. Krasnoslyk, V. Hotvyansky. In the early 1950-s, to teachers of folk instruments department joined bayanists as E. Uhlin and B. Lavrentyev, who did not have higher education. Since the 1960-s only qualified graduates are invited to work, among them were names should be L. Martys, A. Novikov, O. Kovalenko, L. Chuta, A. Tarasenko, L. Kozelchuk, S. Zhorov, S. Karlov, A. Bersan. Today, the teachers of the bayan and accordion class work: V. Klymenko I. Klymchuk, Ye. Zhila, M. Shepel, D. Zharikov, Ya. Zlunitsyna.

It should be noted that the activity of these teachers is significant for the formation of the bayan-accordion center of the musical culture of Dnipropetrovsk region, that's why it is not limited to pedagogical work. For example, a duo of teachers consisted of A. Tarasenko and S. Zhorov in the 2002–2010 worked in Dnipropetrovsk Philharmonic, currently among the art pieces in the House of Organ and Chamber Music is honored artist of Ukraine V. Zhavoronkov and the duo "Monte Carlo" consists of S. Zhorov and K. Ivanchenko.

Among the cultural events that are significant for Dnipropetrovsk region is M. Rizol festival-competition of young bayan and accordion player, which in 2018 year received international status and concerts of famous bayan-accordion players which take place in the International Festival of Musical Art "Music Without Limits".

Significantly, another component of bayan-accordion art, namely the practice of composers all the years of the existence of this branch of folk instrumental performance was concentrated at the Academy of Music. Among the teachers who successfully tried themselves in this kind of creativity and now work Volodymyr Petrovich Klimenko and Leonid Grigoryevich Kozelchuk (August 9, 1946 – January 9, 2019).

The first composer's attempts by L. Kozelchuk dates from his years of study at the S. Nyaga Kishinev

Music College in the class of bayan. Among the significant works for the bayan of the Moldavian period (until 1990) can distinguish: Concert variations on the theme of the Ukrainian folk song “Oi, u luzi” (1972), The first Sonata e-mol (1976–1977), Suite for Youth (1978), Second Sonata “Into the Cis” (1984–1985), “Carpathian Impuls” (1986). In this period L. Kozelchuk became the winner of the International Composers Competition in Prague (Czech Republic), where he received the 2-nd Prize (1985).

Creativity of the second period – the Dnipropetrovsk (1990–2007) – also was awarded a diploma V International contest of bayans and accordionists “Kryvbas Kubok” (2003) and marked by the appearance of such works as Ukrainian Suite for bayan in 6 parts (1990), Suite for Youth II (1993), Paraphrase “The Cossacks Ran” (1998), Syncopes of Time (2007).

After finishing work in M. Glinka Dnipropetrovsk Music Collage (L. Kozelchuk held position as a teacher in the class of bayan and accordion (1993–2007) did not apply to the composition.

Describing bayan composer’s creativity of the Dnepropetrovsk period, one can identify a number of trends: firstly, it is concentrated mainly on the pedagogical repertoire, secondly, the attraction to Ukrainian folklore and cyclical genres.

In relation to the first one, let us note that the genre of the sketch in the work of L. Kozelchuk represented by three etudes. In the title of the work of this genre is dated 1993 – “**Etude- jump**”, is reflected the purpose of methodical direction (this material is completely composed of passages by sixths at a fast pace in different registers). Two other etudes are combined composer appeal to reception styling – “**Etude on the topic of Bach**” (1997) and Etude “**Impressions of Cherni**” (2002). Their material is aimed at developing finger fluency (in the first etude of the right hand, the second – the left one). Among the pedagogical repertoire can identify a number of unique (alas, not yet published) manuals for beginners bayanists (L. Kozelchuk, after moving to Dnipropetrovsk, taught the bayan in the Musical school № 6). The first was the development under the title “**Our business from admittance to octave**” (1991). It presents small plays for each of eight intervals. The fact that the composer adds to each miniature several authored poetry lines (for a clear understanding of the material) represents a wide range talent of his personality. He was not limited only to pedagogical and composing activities, and also applied to poetry (manuscripts remained in the family archive, and some poems were awarded with awards).

The second work of L. Kozelchuk – “**Game or school – quarter-quint circle**” (1993) – as the author

points out in his introduction, is designed for younger pupils. Its main goal is “the development of children stable harmony-tonal representations, the formation of an active reaction to the musical text, as well as the development of associative thinking”. The author also focuses on the fact that young age pupils rarely study in the key works with many signs and this in turn creates a number of problems in further educations. This collection was written specifically to overcome this barrier. To each of the pieces of the collection, the composer traditionally adds a small poem. The first part of the manual is a small piece of major tonality, such as “Children’s Song”, “Two Bears”, “Spring”, “Dance”, “Horse” and others. The second one is based on the material of Ukrainian folk songs. The author points out that “the formation of musical taste of a child is impossible without a folk song. With this type handbook that represents all tonality of quarter-quint circle and is designed for children the author did not have to meet <...>”.

The work on “**Transposition notebook**” lasted seven years (1997–2004). It contains 30 etudes-plays for the accordion on the topic Ukrainian folk songs. The composer points out that “the main purpose of creating this manual is the desire to form the basics of transposition technique on a bayan with a young musician”. L. Kozelchuk called them the etudes because they develop technology transposition, and folk songs, he took as a basis in order to machinery “not eclipsed the richness of music» because one of the functions of a folk song is to create a good musical taste. Each of the 11 sections contains several etudes-plays. The structural organization of the cycle “is determined on the one hand by the number of topics, on the other – the expansion of the range of individualization, that is, in each topic the teacher must have a choice”. Each section is preceded by poetic lines that will help the student to reveal the essence of a particular topic.

Along with the pedagogical repertoire, the play occupies an important place. Among them, it is possible to pick out two “**Musical moments**” c-moll and e-moll (1994). These are works of a small volume (written in the form of a period of three sentences) and virtuoso character, as evidenced by the notation tempo Allegro, Allegro ma non troppo and features of metro-rhythmic material organization.

Among the large-scale works of the Dnipropetrovsk period is **Paraphrase on the theme of the Ukrainian folk song “Yikhaly kozaky iz Donu dodomu**” (1998). Describing it should be noted, use of many techniques inherent in the music for bayan, as follows tremolo, ricochet, the use of five-voice chords in a broad outline.

Suite genre presented three cycles.

“**Ukrainian suite for the bayan**” (1990) in 6 parts occupies an important place in the work of L. Kozelchuk. It is built in accordance to the principle of y, which are characteristic for composer style of the artist. Parts of suites by shape – mostly three-part (separate compositions are endowed with the principle of mirroring and concentricity. In them, the themes-citations of Ukrainian songs, which emphasizes national-patriotic, idea the suite (“Oy, u vyshnevomu sadochku”, “Tuman yarom”, “Teche richka-nevelychka”, “Oy, dzvony dzvonyat”).

Of particular importance in the formation integrity of the cycle traditional for the suite principles of the genre diversity (“Tale”, Scherzino, Adagio, Tokkata, Basso Ostinato, “Humoreska”), tempo contrast (Andante contabile, Allegretto legiero, adagio, Allegro water, Andante, Allegro giocoso) and intonational unity. The latter is provided through the use of the leit-theme – “Teche richka-nevelychka”, the separate intonations of which are present in almost every part of the cycle. An analysis of the tonal plan of the cycle indicates that the author creates a center-forming function for e-moll tonality. In the end, we note that all other suite cycles – “**Seven Ukrainian Miniatures**” (2004) and “**Syncopes of Time**” (2007) were printed and introduced into the scientific context of domestic musicology in the works of J. Oleksiv (Oleksiv, 2012). The researcher notes that the duality of part names in the series “Seven Ukrainian Miniatures” create separate levels – genre-style and figurative, as can be seen from the names of parts: 1. Preljudiya “Stoyit’ hora vysokaya”; 2. Intermezzo “Oy, mayu ya chorniyi brovy”; 3. Legend “Topolya”; 4. Humoresque “Oy, Marichko, chycheri”; 5. Barkar-

ola “Misyats’ na nebi”; 6. The canon “Oy, u luzi zatsvila kalyna”; 7. Impromptu “Teche voda kalamutna”. By the observation of J. Oleksiv, “the first level points to romantic orientations <...> the second – to non-folkloric stylistics and lyrical and dramatic circle of images” (Oleksiv, 2012). It is obvious that in the first suite of Dnipropetrovsk period, described above, the reception of the genre rethinking of folklore themes was already found by the composer. Also, the similarity of these cycles is that each part of the composer adds lines from folk songs. In the philosophical and substantive relation the most significant work of the Dnepropetrovsk period is the suite “**Syncopes of Time**”, which was published in the series “the concert works for the accordion”. It is built for the same principles. Its parts – “On the nightingale’s grave (a prayer)”, “Comic Christmas carol”, “The vision”, “The Petrykivska paintings” are located on the principle of contrast, both tempo and content. To each of the parts the composer also adds poetic lines. An epigraph to the first part is the author’s poems, the content of which is associated with the times of Kievan Rus and Nightingale-Breaker. A small poem of folklore accompanies the second part, which is in the expression of J. Oleksiv is a kind of “neofolklore virtuoso scherzo <...>” (Oleksiv, 2012). The third epigraph – also the author, depicts a picture of the Cossacks, preceding the presentation of the characteristic musical material. In this part of the cycle, call-based quarters intonation and consonance dominate. The last part where the author uses lines from the poem “Dream” T. Shevchenko is the most ambitious. “Composition, writes J. Oleksiv – like the finals of sonata-symphonic cycle, has a freely treated form of rondo-variations” (Oleksiv, 2012).

BIBLIOGRAPHY

1. Олексів Я. Програмність в українській баянній сюїті у форматворчій та стилєвих проєкціях. *Наукові записки. Серія «Мистецтвознавство»*. Тернопіль, 2012. № 3. С. 115–119.
2. Нотний архів Л. Козельчука (рукописи).
3. Офіційний сайт Міжнародного фестивалю «Музика без меж». URL: <http://mwlfestival.com>.
4. Офіційний сайт Дніпропетровського будинку органної та камерної музики. URL: <http://www.domorgan.dp.ua>.

REFERENCES

1. Oleksiv J. Prohramnist’ v ukrayins’kiy bayanniysyuyiti u formotvorchiy ta styl’ovy khproektsiyakh. *Naukovi zapysky. Seriya “Mystetstvoznavstvo”*. Ternopil’, 2012. № 3. P. 115–119 [in Russian].
2. Book archive by L. Kozelchuk (manuscripts) [in Russian].
3. Official site of International Festival of Music Art “Music without Limits”. URL: <http://mwlfestival.com>.
4. Official site of Dnipropetrovsk House Of Organ And Chamber Music. URL: <http://www.domorgan.dp.ua>.

УДК 791.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166361>**Олена БЕСАРАБ,***orcid.org/ 0000-0002-0793-2850**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) helen_helen@i.ua***УКРАЇНСЬКИЙ КВК ЯК МАСОВЕ МИСТЕЦТВО: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті розглядається розвиток КВК як одного з аспектів масового мистецтва у контексті становлення незалежної України. Досліджено історію виникнення КВК, специфіку його розвитку, часові трансформації під впливом певних суспільно-політичних умов, ідентифіковано сучасний стан зазначеного явища. Незважаючи на досить нелегкий шлях еволюції цього жанру масового мистецтва, завдяки прибічникам та активістам КВК рух КВК зберігся на теренах нашої країни та набув численних варіацій, які дають змогу талановитим людям реалізовуватися на інтелектуально-гумористичній ниві.

Ключові слова: *КВК, масове мистецтво, становлення сучасного українського КВК, масове мистецтво незалежної України.*

Olena BESARAB,*Candidate of Philological Sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) helen_helen@i.ua***UKRAINIAN CCR AS MASS ART: HISTORICAL ASPECT**

The article deals with the development of CCR as one of the aspects of mass art in the context of establishment of independent Ukraine. The history of CCR emergence, peculiarities of its development, its temporal transformations influenced by definite social and political conditions and CCR current state are examined.

The purpose of our research is to identify the dynamics of the development of CCR as an element of the mass culture of Ukraine, which has a significant influence on the formation of aesthetic values and tastes of the younger generation in the context of globalization and mediatization of society.

CCR – The club of cheerful and resourceful, or KVN, in its traditionally unchanged international abbreviation, which has long been a patented brand, is a kind of art that combines a spoken genre and other genres of pop art with a kind of intellectual gymnastics and witches' competitions in an atmosphere of direct club communication. At the same time, it is an element of the TV space, since almost every day from the very beginning of its existence, the KVN game in the Soviet Union was broadcasted by the central television of the whole Soviet Union. Thus, based on the spoken genre, with the combination of elements of all sorts of art areas (musical, dance, vocal, humorously satirical) and having acquired the features of the TV genre of CRR, it has undoubtedly become a "synthetic" phenomenon, an element of mass culture, in particular mass art. Thanks to its many-sidedness, for more than 40 years of its existence CRR has not lost the status of one of the most favorite phenomena of mass art.

The collapse of the USSR and the acquisition of independence by its former republics brought some period of new self-identification of the former CRR participants. It resulted in the emergence of different clubs of humour, TV shows etc.

At the present stage of development of the Ukrainian mass culture, the CCR as a phenomenon has acquired new features, the most striking of which in Ukrainian space, in our opinion, is such a phenomenon as "quarter 95". The former team of CRR has created its own creative studio, the Studio 95, which is currently one of the most successful manifestations of CCR in Ukraine. In addition to their own show programs, with the help of former members of well-known Ukrainian teams from the "KVN Highest League", they created projects to identify new comic talents ("League of Laughter", TV projects "Evening Quarter", "Fun Games", etc.). The most vivid representatives of the once successful Ukrainian teams of KVN release their humorous programs, TV shows, solo pop projects, etc.

Despite the socio-political, ideological obstacles at the beginning of the formation of our state, such a phenomenon as CCR in Ukraine has been preserved and in the third tenth of Ukraine's independence Ukraine has acquired diverse forms (the aforementioned bodies, cinema, projects by "the Studios of the quarter 95").

Key words: *CCR, mass art, the establishment of modern Ukrainian CCR, mass art of independent Ukraine.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми масової культури значною мірою визначається культурними трансформаціями, пов'язаними з новою соціальною моделлю, яка сформувалася в Україні протягом останніх десятиліть.

Аналіз досліджень. Сприймаючи погляди дослідників масової культури ХІХ – ХХ століття (Х. Ортега-і-Гассета, Белла, Макклуюена) на масову культуру як новий тип культури, яку «породили» засоби масмедіа, характеристикою якого є те, що виробництво культурних цінностей і сучасному індустріальному суспільстві розраховане на масового споживача цієї культури, ми спробуємо виявити особливості становлення одного з сучасних аспектів масової культури, КВК, у сучасних умовах суспільного розвитку України, в контексті пошуку національної ідентичності масової культури нашої країни (Ортега-и-Гассет Х., 1991; Белл Д., 2004). Обраний нами аспект масового мистецтва (КВК як явище, тим більше, український його варіант) не досліджувався раніше у наукових джерелах. Отже, у нашій статті спробуємо сформулювати певне уявлення щодо специфіки еволюції КВК як явища маскульту.

Метою статті є виявлення динаміки розвитку КВК як елементу масової культури України, який має значний вплив на формування естетичних цінностей та смаків молодого покоління у контексті глобалізації та медіатизації суспільства.

Виклад основного матеріалу. КВК – Клуб веселих та кмітливих (або КВН, у його традиційно незмінній інтернаціональній аббревіатурі, яка давно вже стала запатентованим брендом) – є видом мистецтва, який поєднав у собі розмовний жанр та інші жанри естрадного мистецтва зі своєю інтелектуальною гімнастикою та змаганнями дотепників в атмосфері безпосереднього клубного спілкування. Водночас він є елементом телевізійного простору, адже майже від самого початку свого існування кожна гра КВК у Радянському Союзі (а щоразу це було великою подією всесоюзного масштабу, адже змагалися команди-представники різних союзних республік) транслювалася центральним всесоюзним телебаченням. Таким чином, базуючись на розмовному жанрі з поєднанням елементів всіх естрадних напрямів мистецтва (музичного, танцювального, вокального, гумористично-сатиричного) і набувши рис телевізійного жанру, КВК, безперечно, став «синтетичним» явищем, елементом масової культури, зокрема масового мистецтва. На нашу думку, саме завдяки своїй багатогранності КВК за більше ніж 40 років свого існування, своєї активної діяльності не втратив статусу одного з

найулюбленіших явищ масового розважального мистецтва. А на сучасному етапі свого розвитку перетворився завдяки окремим його командам на яскраве видовище з гострим гумором й талановитим залученням елементів інших видів мистецтв.

Проаналізуємо сучасний стан КВК в Україні, дослідивши передумови його розвитку із початку його функціонування за радянських часів. Розглянемо особливості становлення КВК за кількома періодами:

- виникнення і «старий» КВК 1961–1971 років;
- відновлення КВК (1986 рік);
- сучасний КВК в Україні та його трансформації.

За словами одного з зачинателів гри, С. Муратова, за прототип радянського КВК було взято популярну на той час у Чехословаччині телевізійну програму «ГГГ» – «Гадай, гадай, гадальщик», ведучий якої режисер С. Страд розповів йому, радянському режисеру, про її формат та оригінальний жанр. Тоді було вирішено зробити радянський еквівалент під назвою «Вечер веселых вопросов». Як зазначає С. Муратов, саме цією грою було започатковано традицію запозичення телеідей (История КВН; История КВН и знаменитые кавээнщики). Перший сценарій було написано весною 1957 року, невдовзі вийшла і перша програма. Це було предтечею майбутнього КВК. Редактором був С. Муратов, ведучими програми – популярний композитор і дотепник Микита Богословський й актриса М. Ліфанова. Так народилася перша радянська вікторина, в якій гра йшла з глядачами. Абсолютно випадкові люди викликалися на сцену за допомогою різних трюків. Наприклад, ведучий вистрілював у зал парашутом – на кого опуститься, той і учасник. Глядачі вперше стали дійовими особами. І не лише присутні у залі, але й телеглядачі. Так, на першому ефірі глядачам запропонували привезти до студії три речі (7-й том Дж. Лондона, фікус у горщику і черепаху), хто перший, той – переможець. Приготували три призи, а приїхало біля двадцяти людей. Довелося виходити з положення. Була не надто продумана організація конкурсу, натовп невдоволених глядачів-виконавців завдання та зрив ефіру стали причиною закриття передачі («за технічними причинами»). Чотири роки потому, у 1961 році, у тієї самої команди творців-ентузіастів виникла ініціатива створити щось подібне до «ВВВ». Так виникла програма Центрального телебачення Радянського Союзу КВК (в оригіналі КВН) (История КВН; История КВН и знаменитые кавээнщики; Гальперина).

З часом, значно поширившись за рамки телевізійного формату, ця гра перетворилася на масовий рух, до участі в якому залучилася молодь всіх країн колишнього СРСР. Завдяки телевізійному формату, оригінальності, розважальності та динамічності проекту мільйони глядачів стали прихильниками КВК на довгі роки. А саме явище КВК стало однією з найпоширеніших форм масового дозвілля радянських людей.

Отже, 8 листопада 1962 року відбувся показ нової телепередачі на Центральному телевізійному каналі СРСР під назвою «КВН», або «Клуб веселых и находчивых» (наш варіант – «Клуб веселих і кмітливих»). Як зазначають у статтях до книги «Мы начинаем КВН» засновники гри тележурналіст С. Муратов та активісти тогочасної молодіжної самодіяльності А. Аксельрод та М. Яковлев, абревіатуру КВН вони взяли від назви марки першого телевізора, а потім вгадали його розшифровку. Перші телевізійні змагання КВК мали пізнавальний характер із науково-популярною тематикою, а завданням учасників було демонструвати, перш за все, знання з різних сфер науки. За структурою програми були схожі на спортивні змагання (упродовж року 6–8 команд-представників різних вищих навчальних закладів СРСР змагалися за кубок КВК, проходячи відбіркові, полуфінальні та фінальні ігри. Кожна гра оцінювалася «зірковим журі», тобто відомими людьми з різних сфер діяльності (История КВН; История КВН и знаменитые кавээнщики).

Спочатку передачі знімалися у павільйоні на Шаболовці, пізніше були перенесені до Телевізійного театру, що вимагало зміни стилістики та іншого ведення передачі, іншої манери спілкування з командами й уболівальниками. Масштаби КВК розширилися і на телебаченні, і за його межами. За результатами соціологічних опитувань, КВК набув статусу найпопулярнішої передачі і утримував його роками, випереджаючи навіть показ по телебаченню художніх фільмів.

Перші випуски передачі включали лише миттєві конкурси, завдання, вирішення яких відбувалося прямо в ефірі. Лише на другий рік існування передачі з'явилися домашні завдання. Якщо учасники не знали відповіді на якесь питання, вони підходили до вирішення проблеми з гумором і намагалися відповідати дотепно. На початковому етапі існування КВК учасники гри заздалегідь знали лише, що буде привітання команд, і лише на грі їм повідомляли тему домашнього завдання (коли воно вже з'явилось). Все інше, що відбувалося у програмі (грі), було абсолютною імпровізацією.

Поступово сформувався певний фундамент – кілька конкурсів, що обов'язково проводилися у кожній грі та з часом стали традиційними у КВК. Отже, базою гри стали (у відповідному порядку):

- конкурс «Привітання» – своєрідна презентація команди, виступ у розмовному естрадному жанрі;

- «Розминка» – взаємні запитання-відповіді між командами, іноді з включенням запитань від глядачів. Головне завдання кожної команди – вигадати дотепну оригінальну відповідь. На початковому етапі розвитку КВК запитання в цьому конкурсі були виключно на ерудицію та знання;

- конкурс-двобій «Капітанський», де капітан кожної команди має виконати певне завдання (виголосити промову на задану тему та інше), здобуваючи при цьому бали для своєї команди;

- останнім, завершальним конкурсом будь-якої гри КВК є «Домашнє завдання», тобто виступ команди, естрадна міні-вистава на задану тему (тема заздалегідь повідомляється команді з метою ретельної підготовки до виступу задовго до гри). Конкурс «Домашнє завдання» зазвичай є найбільш ефектним, масовим та яскравим етапом гри, адже він є кульмінацією цього свята таланту й розуму.

Крім перелічених основних конкурсів, є ще кілька різноманітних видів завдань, змагань, які подекуди проводяться в програмах КВК, варіюючись від гри до гри. До таких вибіркових конкурсів належать: конкурс на кмітливість, відгадування інтелектуальної загадки; конкурс на швидке виконання заданої вправи з одночасними запитаннями на ерудицію; виїзний конкурс, де завданням було привезти на зазначене місце (місце зйомки програми) щось, чому не давали назви, а лише нечітке пояснення (привезти «те, чого не існує» тощо) (История КВН; История КВН и знаменитые кавээнщики; Гальперина). Конкурси завжди були різноманітними завдяки багатогранним можливостям формату гри КВК.

Створений із розважально-пізнавальною метою КВК став своєрідним каталізатором досягнень та подоліків розвитку радянського суспільства, він набув певної виховної функції, а жарти його учасників становилися цитатами, які вже давно «пішли в народ» та стали класикою жанру. Цікавий приклад наводить М. Яковлев. Колись на одній з ігор під час конкурсу вболівальників команд «фізиків» та «медиків» завданням для вболівальників було що-небудь станцювати. Від однієї команди вийшов і гарно станцював один хлопець, а від іншої нікого не було. Тоді на заклик ведучого, на той час А. Аксельрода, «не дати команді програти» вийшов яскраво рижий

хлопець і станцював щось незрозуміле, без будь-якого почуття ритму та дуже смішно. А коли на запитання ведучого «Де ви навчалися?» він відповів «Я самородок», вся зала вибухнула зі сміху. Наступного дня цей жарт повторювався скрізь. Таких прикладів було чимало (История КВН; История КВН и знаменитые кавээнщики).

Зважаючи на прискорений розвиток країни, науково-технічний прогрес, підвищився інтерес до науки як до однієї зі сфер діяльності суспільства і завдяки виникненню нового соціального прошарку «науково-технічної інтелігенції» зник «культурний бар'єр між науковим середовищем та широкими масами: сформовані в середовищі світоглядні та ціннісні орієнтації, навіть культурні смаки дедалі б впливали на світогляд, цінності й смаки усього суспільства» (История КВН; История КВН и знаменитые кавээнщики). Таким чином, щороку КВК набував дедалі більшої поширеності та став «грою для всіх». Головним завданням проекту КВК було підвищення рівня загальної культури громадян великої країни на стадії її розбудови, пробудження потягу до знань та мотивування творчого розвитку, особливо молодого покоління.

Підтверджуючи відсутність бар'єру між виконавцем на сцені та глядачем – первинною основою формату гри КВК, для вболівальників гри проводились спеціальні конкурси, в яких брали участь присутні в залі прихильники команд, а зароблені ними бали додавалися до балів їх команди. Крім того, вболівальники завжди підтримували свої команди плакатами, гаслами, відповідною активною підбадьорливою реакцією на показане зі сцени. Це, звичайно, сприяло формуванню позитивної думки про команди у глядачів та журі та подекуди впливало і на бали, отримані командою від журі.

Ще одним позитивним явищем (радянського) КВК була пропаганда значення освіти у житті та можливостей, які надавало її отримання молодій людині. За словами одного з російських дослідників явища КВК, ця гра зробила свій значний внесок у виховання «цілого покоління «трудолюбів» – людської основи досягнень технотронної епохи, використання якого як основи системи освіти та виховання створює передумови економічного підйому» (История КВН).

КВК набув статусу непересічної яскравої події в загальному контексті радянського телебачення тих часів завдяки своїй непередбаченості, оригінальному поєднанню спортивного телевізійного змагання з інтелектуальним змістом та загальною атмосферою масового свята. Не менш значущою причиною популяризації КВК, безперечно, був телевізійний формат гри.

З 1968 року її стали записувати на відеоплівку, і конкурс на екрані дедалі більше перетворювався з живого спілкування і змагання на театр. Для підняття рівня КВК і залучення до гри учасників з інших міст та республік СРСР командам наперед почали розкривати зміст конкурсів. Але відсутність імпровізації призвела до того, що критики заговорили про кризу КВК («Що трапилося з КВК?», «Куди йде КВК?»). Через погіршення якості, а також, за ствердженням засновників гри, через особливу нелюбов до КВК одного з «великих начальників» після довгого «цькування» програми, обкладання її цензурою («з того не сміятися, те не обговорювати, тієї теми не торкатися») і безкінечних скорочень та спроб дискредитувати її учасників передачу закрили.

Відродження КВК відбулося у 1986 році, з початком гласності епохи «перебудови». Отже, ідея відродження телепередачі під назвою «КВК» «вітала у повітрі». Молоді, але вже відомі учасники КВК А. В. Меншиков (капітан команди МІСІ 60-х років), який працював тоді у Молодіжній редакції Центрального телебачення, та Б. А. Салібов (представник одеської команди, московський поет і драматург), порадившись із «батьками» КВК А. Аксельродом, М. Яковлевим і С. Муратовим, розробили ідею нової програми зі старою назвою. Охоплені ейфорією змін, автори ідеї вважали, що в новому КВК все має бути «по-новому» (Гальперина). Новими були конкурси і система оцінок, структура передачі і прийом телевізійного показу.

Головною проблемою організаторів гри стали команди, адже колишні розійшлися, а нові не з'явилися. Покоління, що грало у «великій КВК», давно залишило сцену, і традиції жанру були перервані, що зумовило відсутність навичок гри в КВК у 80-х роках. Незважаючи на такі передумови, до Молодіжної редакції, що займалася відбором команд на гру, прийшло близько 200 заявок.

25 травня 1986 року вийшла в ефір перша гра першого сезону відродженого КВК. У ній змагалися команди Московського і Воронежського інженерно-будівельних інститутів. Але головний успіх був у одеситів, які, створивши імідж «Одеських джентльменів», з якісним текстом і акторською грою стали лідерами сезону. Крім того, ця команда поєднувала в собі три покоління гравців (60 осіб) і вела гру в стилі 60-х, де літературний зміст переважав над дією. Цензура в оновленому КВК першого сезону була всебічна. Багато матеріалу вирізали (гра тоді йшла в ефірі по 4–5 годин, на відміну від сучасної 1 години 45 хвилин), але в ефір потрапляло все найкраще, найгостріші

жарти. Знову КВК завоював велику популярність, його дивилася й цитувала більшість населення країни, а команди гравців ставали кумирами. У 1987 році керівником телепередачі КВК став О. В. Масляков.

Розпад СРСР та набуття незалежності його колишніми республіками підточують основи КВК, однак продовжують збиратися команди вже незалежних держав, що за звичкою грають в «інтернаціональний КВК російською мовою».

Пізніше стали створювати свою «Планету КВН», в якій українськими стандартними темами для жартів були українське сало і газовий трубопровід, а в збірній команді «Збірна ХХІ століття» єдиним учасником від України був В. Зеленський у карикатурній ролі «козака в шароварах», що виникла як результат примітивного стереотипного сприйняття всього українського у Росії. Коли жарти про сало і трубу набридли, перестали веселити російського глядача і наші команди стали непотрібними на російській сцені, було вирішено створити відкриту українську лігу на телеканалі «1+1». У Києві українські команди знову стали смішними. Але чотири роки потому за певних причин телевізійний КВК покинув канал «1+1» і Україну. Українські команди знову поїхали до Москви й опинилися в новому проекті «Прем'єр-ліга», ведучим якого став О. Масляков-молодший.

Сезон телевізійного КВК починався у січні в Сочі, де з кількох десятків команд вибиралася лише одна десята всіх учасників. Звичайно, конкурувати з російськими командами і їх специфічною тематикою українцям зі своїми жартами, зважаючи на вже досить по-різному сформоване у представників незалежних держав світосприйняття і ставлення до суспільно-політичних та життєвих реалій сьогодення, було досить важко. Адже журі було переважно російським. За таких умов більшість українських команд до московського етапу змагань не потрапляла. Згодом було вирішено створити Українську вищу лігу, що проходила на одному з українських телеканалів – «Новому каналі». Пообіцявши в українському варіанті ліги зробити акцент на україномовності КВК, організатори запросили до журі людей, які не володіли мовою. Отже, повторюючи «сочинський варіант», найяскравіші україномовні команди не отримали належної оцінки. Так, певний період знову український КВК був залишений на самовизначення, не потрібний ані Маслякову, ані країні, зокрема, українському уряду, що могло призвести до зникнення наймасовішого і найвпливовішого виду молодіжних інтелектуально-видовищних змагань.

Упродовж майже всього періоду незалежності регулярні змагання в різних містах країни проводила суспільна молодіжна організація – асоціація «КВК України» (ігри на Кубок України, Студентська ліга, шкільні змагання КВК). Але бренд «КВК» належить А. Маслякову і компанії «АМіК» і кожне питання, пов'язане з ім'ям бренду, зокрема проведення національного чемпіонату КВК України, мало вирішуватися через нього, а він не був зацікавлений у вдосконаленні українського варіанту гри. На державному ж рівні проблеми українського КВК, як і української культури загалом, не були актуальні у перші декади незалежності.

На сучасному етапі розвитку української масової культури КВК як явище набув нових рис, найяскравішою з яких на українському просторі, на наш погляд, є таке явище, як «95 квартал». Колишня команда КВК за понад десять років свого існування, набувши досвіду участі у міжнародному клубі КВК, створила власне творче підприємство «Студія «Квартал 95», який нині є одним із найбільш успішних проявів КВК в Україні. Крім власних шоу-програм, за допомогою і колишніх учасників відомих українських команд із «Вищої ліги КВК» вони створили проекти для виявлення нових талантів гумористичного спрямування, «Ліга сміху», телевізійні проекти «Вечірній квартал», «Ігри приколів» тощо. Найбільш яскраві представники колись успішних українських команд КВК випускають свої гумористичні програми, ТВ-шоу, сольні естрадні проекти: політичне кабаре (театр КВК ДДУ), український «Comedy club» («Дует імені Чехова»), «Країна У» (проект ХАІ), «Дизель шоу» («Дизель») тощо.

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, можемо зазначити, що, незважаючи на суспільно-політичні, ідеологічні перешкоди на початку становлення нашої держави, таке явище, як КВК в Україні збереглося (завдяки активістам КВК) та на третьому десятку незалежності України набуло різнопланових форм (зазначені вище теле-, кіно-, естрадні проекти «Студії «Квартал 95»). За традицією, в КВК продовжують грати молодь і студенти на міському рівні, вузівському, шкільному, елементи КВК застосовуються у різних заходах естрадного типу. Адже ця гра дає змогу молоді реалізувати свої прагнення до художньої творчості, одночасно задовольняючи їх естетичні запити і потяг до змагання, самоствердження в колективі однолітків. Крім того, КВК, як будь-яке мистецтво, допомагає людині адаптуватися до умов життєдіяльності в суспільстві та відволікає від можливих негативних проявів періоду психологічного становлення молодої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. *Эстетика. Философия культуры*. Москва : Искусство, 1991. 588 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Перевод с английского. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва : Academia, 2004. CLXX. 788 с.
3. История КВН. URL: <http://planetakvn.narod.ru/istoria.htm>.
4. История КВН и знаменитые кавээнщики. URL: <https://tass.ru/kultura/3764376>.
5. Гальперина Е. КВН – Как это делалось или метаморфозы клуба веселых и находчивых. URL: http://www.tvmuseum.ru/catalog.asp?ob_no=8725

REFERENCES

1. Ortega-i-Gasset H. Vosstanie mass [Mass uprising]. *Philosophy of culture*. Moscow : Art, 1991. 588 p. [in Russian].
2. Bell D. Griadushcheye postindustrialnoye obshchestvo. Opyt sotsialnogo prognozirovaniya [The coming post-industrial society. Experience of social forecasting] / Translation from English. Ed. 2nd, rev. and add. Moscow : Academia, 2004. CLXX. 788 p. [in Russian].
3. Istoriya KVN [The History of KVN]. URL: <http://planetakvn.narod.ru/istoria.htm> [in Russian].
4. Istoriya KVN i znamenityye kaveenshchiki [The history of CCR and famous CCR participants]. URL: <https://tass.ru/kultura/3764376> [in Russian].
5. Gal'perina Ye. KVN – Kak eto delalos' ili metamorfozy kluba veselykh i nakhodchivykh [How it was done or the metamorphosis of the club of a cheerful and resourceful]. URL: http://www.tvmuseum.ru/catalog.asp?ob_no=8725 [in Russian].

УДК 784.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166362>**Марина ВАРАКУТА,***orcid.org/0000-0003-0863-8829*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри історії та теорії музики

Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки

(Дніпро, Україна) *amilomarina@i.ua***Анастасія ЯКОВЕНКО,**

магістрант спеціалізації «Хорове диригування»

Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки

(Дніпро, Україна) *yakovenkonastenka96@gmail.com***КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ КАНТАТИ «ДАЙ НАМ, БОЖЕ» Г. ХАЗОВОЇ**

У статті розглядаються становлення жанру кантати в українській професійній музиці на межі XIX – XX ст. та подальший розвиток жанру в сучасній українській музиці. У XIX ст. розвитку цього жанру сприяли такі композитори: М. Лисенко, П. Сакальський, Д. Січинський та інші. Вони сприяли зародженню нових видів кантати: кантата-поема, циклічна кантата та славільна кантата. Композитори XX ст. – А. Штогаренко, О. Красотов, М. Скорик та Л. Дичко – продовжують жанрові пошуки, в процесі чого виникають кантата-балада, сольна кантата-монолог та дитяча кантата.

Основна увага зосереджується на виявленні композиційних особливостей кантати Г. Хазової «Дай нам, Боже» в контексті сучасних актуальних питань в українській хоровій музиці. Цей твір є актуальним у наш час, тому що він відображає теми українського народу – війна та мир, боротьба за незалежність.

Ключові слова: жанр кантати, композиційна будова, хорова музика.

Maryna VARAKUTA,

PhD in Arts, Associated

Professor of the History and Theory of Music chair

Dnipropetrovsk Music Academy after Mikhail Glinka

(Dnipro, Ukraine) *amilomarina@i.ua***Anastasiia YAKOVENKO,**

Master of Speciality “Choral Conducting”

Dnipropetrovsk Music Academy after Mikhail Glinka

(Dnipro, Ukraine) *yakovenkonastenka96@gmail.com***KHAZOVA CANTATA COMPOSITIONAL PECULIARITIES “GIVE US, GOD”**

The article deals with cantata genre development peculiarities in the panorama of creation of Ukrainian composers from the 19th century to the present day, reveals the genesis and historical depth of the genre.

Virtually every Ukrainian composer used the genre of cantata in his work, because this genre allows to reveal all the power, diversity, power of the choir in combination with a symphony orchestra. The composers used the poetry of T. Shevchenko, I. Franko and other Ukrainian poets, for example, cantatas and choral poems by N. Lysenko, based on the words of T. Shevchenko, which are classical examples of Ukrainian choral music of this period. In the course of historical development, the genre of cantata gradually changed, which led to the appearance of such models as: cantata-poem, cyclic cantata, slavilny cantata – ode and health resort. To these new genre models P. Sakalskyi, D. Sichinskyi, G. Topolnitskyi, M. Verbitskyi, K. Stetsenko and others were addressed. In the work of S. Liudkevych a cantata-symphony was born, to which other composers also turned. In the 20th century, A. Shtoharenko, O. Krasotov, M. Skoryk, and L. Dychko continued their genre searches, in the process of which a cantata-ballad, a solo cantata-monologue and children's cantatas are arised.

The main focus is on identifying the genre and compositional features of contemporary Ukrainian composer Anna Khazova in cantata “Give us, God”. In the cantata, the actual themes of modern Ukrainian society are marked. They are the themes of war and peace, the struggle for independence, self-identification. The cantata “Give us, God” consists of 4 parts: I is “Road to the War”, II is “The minute of silence”, III is “The precept” and IV is “Give us, God” – where the connection is traced not only to semantic level, but also at the level of goodness, as well as at the level of intonation. The musical language is saturated with bifunctional chords; there is a connection with national origins, although the composer does not use quotations. The creation of the form scale is influenced by the variety of musical expressiveness

means in the orchestra and chorus, intonation support, the possibility of “relaxing” the performers in the choir during orchestral losses. The study revealed a modern interpretation of the cantata genre by the composer. A. Khazova was able to create something new and relevant for today’s time, based on the genre traditions, especially the four-part construction, the contrast of the cyclic type, the use of special sound and timbre sounds.

Key words: *cantata genre, composition, choral music.*

Постановка проблеми. Досліджуючи розвиток жанру «кантата» ХХІ ст., а саме кантату «Дай нам, Боже» Г. Хазової, автори зауважують, що ані хорова творчість композитора загалом, ані кантата не ставали предметом дослідження в сучасному музикознавстві. Також варто зазначити актуальність самої кантати, яка відображає події 2014 р., Революції Гідності, та несе в собі всю глибину і біль української нації в боротьбі за справедливість і гідне майбутнє нашої країни.

Аналіз досліджень. Музикознавчих досліджень, присвячених творчості Г. Хазової, небагато, зокрема це стаття А. Антоненко «Творчество композиторов Запорожского края в контексте развития хоровой культуры региона (конец XX – начало XXI века)» (Антоненко, 2013). Розвитку жанру кантати в українській музиці присвячені праці А. Терещенко «Українська радянська кантата і ораторія (1945–1974)» (Терещенко, 1975) та стаття О. Василенко (Василенко, 2012), де автор розглядає розвиток та становлення жанру кантати в українській професійній музиці на прикладі творчості О. Киви.

Мета статті – висвітлити композиційні особливості кантати «Дай нам, Боже» Г. Хазової.

Виклад основного матеріалу. Становлення жанру української кантати відбувається наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. Найбільше значення та популярність отримали кантати «Б’ють пороги», «На вічну пам’ять Котляревському», «Радуйся, ниво не зрошена» М. Лисенка (на слова Т. Г. Шевченка), якого по праву треба вважати засновником жанру кантати в українській музиці. На початку ХХ ст. розвиток жанру кантати пов’язаний із творчістю С. Людкевича, Д. Січинського, К. Стеценка, останній найбільш активно працює в цьому жанрі. Він створює кантати «Слава Лисенку», «Шевченкові», «У неділеньку святу». Наймасштабнішим твором цього періоду стала кантата-симфонія «Кавказ» С. Людкевича. Кантати 20-х і 30-х років демонструють різні варіанти прочитання жанру: це і сторінки музичної історії, і відтворення картин народних свят, і роздуми про важке історичне минуле, і картини мальовничої природи. «Взагалі 20–30-ті роки ХХ ст. характеризувались пошуками нових засобів виразності: особливих звукових і тембрових містків, ладових експериментів, та збагаченням жанрових традицій кантат та ораторій елементами дум, історичних пісень, інтонаціями масових пісень та ораторської мови» (Василенко, 2012). З 1960-х років відбувається оновлення поетичного і музичного тексту кантат, чому сприяла хорова творчість таких композиторів, як М. Скорик, Л. Грабовський, І. Шамо, В. Сильвестров, Є. Станкович, Л. Дичко та інші. В їхніх кантатах відбувається засвоєння різних стильових прийомів, розширюється коло жанрів, змінюється ставлення до фольклорних джерел. Також характерною рисою для цих композиторів є синтез жанрів, наприклад, кантата-балада О. Штогаренка «Про каналські роботи», вокально-хоровий монолог М. Скорика «Людина». А. К. Терещенко зазначає: «Велика синтетична форма – кантата, ораторія, поема, яка поєднує поетичне слово та різноманітні засоби музичного вислову (хор, оркестр, сольний спів тощо) – має значні можливості всебічного охоплення різних аспектів людського життя, історико-суспільних явищ, здатність донести до широких мас слухачів яскраві переконливі образи, сприяє поширенню і популярності жанру» (Терещенко, 1975).

На сучасному етапі продовжується оновлення жанру кантати, звернення композиторів до цього жанру зумовлене тим, що він дає змогу розкрити усю силу, багатоплановість, потужність звучання хору в поєднанні із симфонічним оркестром. Із сучасних композиторів, які звертались у своїй творчості до жанру кантати, варто виділити Г. Хазову – члена НСКУ, педагога теоретичних дисциплін у Запорізькому музичному училищі. Особливе місце у творчості композитора займає вокально-хорова музика, що зумовлено християнським світоглядом композитора та її багаторічним практичним досвідом співу в церковному хорі. Високий професіоналізм композиторської мови Г. Хазової визнаний на державному та міжнародному рівнях (Антоненко, 2013).

Кантата Г. Хазової «Дай нам, Боже» написана у 2016 році на вірші українських поетів С. Дуня, В. Коваль та Н. Красоткиної для мішаного хору та великого симфонічного оркестру. Цикл побудовано з чотирьох частин: I – «Хода крізь війну», II – «Хвилина мовчання», III – «Заповідь» та IV – «Дай нам Боже».

I частина являє собою не просто розповідь, вона вкрай емоційно виражає у собі весь жах та страх війни. З самого початку зрозуміла основна думка всієї кантати: «Бог засуджує війну, бо то ворожі постулати». Текст для цієї частини був написаний на замовлення композиторки поетом С. Дунем.

I частина, яка написана в контрастно-складеній формі, складається з чотирьох розділів, що відповідає природі вокальних форм, завдяки контрасту використаних текстів, їхній змістовій та ритмічній несхожості при безперервності чергування. *Перший розділ* відкривається потужним оркестровим вступом у темпі “Andantino con moto”, що символізує початок чогось жахливого. Мелодійна лінія, як в партії оркестру, так і в партії хору, широкого діапазону, яка включає в себе як стрибкоподібний рух, так і поступовий розвиток. У *другому розділі* опорою і головним гармонійним зерном служать акорди в низькій теситурі у мідних духових, де, починаючи з хорового вступу, струнні беруть на себе гармонійну основу і є підтримкою солюючої флейти, яка виконує ламану мелодію штрихом *pp legato*. Прекрасним доповненням такого відчуженого і трохи холодного звучання є застосування трикутника. У *третьому розділі* фактура стає більш насиченою завдяки щільному звучанню струнних, застосуванню мідних і дерев'яних духових та унісону між хором і оркестром, де мелодія досить стрибкоподібна та побудована на співвідношенні терцієвих та квінтових інтервалів. Незважаючи на 7-тактну будову (період), значення цього розділу в творі велике, бо тут виражена головна ідея: «Бог засуджує війну, бо то ворожі постулати», яка стане ключовою в його розв'язці – коді. *Четвертий розділ* – насичений мелодією широкого діапазону з поступовим розвитком та складається з двох речень: перше – це соло тенора, а друге – хорове tutti. Оркестровий програш є сполучною ланкою між двома контрастними розділами, в якому тему ведуть мідні та дерев'яні духові інструменти. Завершується перша частина *кодою*, яка є кульмінацією, ускладнена поліфонічним складом, щільністю фактури.

II частина твору – «Хвилина мовчання» – продовжує тематику першої частини, але вже зовсім з іншого боку дії. Це данина пам'яті загиблим – хвилина скорботного мовчання. Ця частина написана на вірші В. Коваль, запорізького поета. Нині у творчому доробку В. Коваль три поетичних збірки – «На хресті любові», «Дідизна», «Возвращаюсь к истокам». Друга частина, яка складається зі вступу і чотирьох розділів, починається унісонним звучанням струнних і ударних інструмен-

тів. На тлі остинатного звучання мелодії в партії фортепіано звучить речитатив у чіткій метричній пульсації. Витриманість баса, звучання дзвонів, динамічний план, який не виходить за рамки *mp*, темп *Andantino* – все це створює відчуття якогось відліку часу та занурює слухача у стан скорботи. У *першому розділі* основним інтонаційним зерном, як і всієї частини, є мовні інтонації та мелодійна лінія, насичена секундовою інтервалікою. Фермата в кінці цього розділу змушує слухача замислитися. *Другий розділ* передає внутрішній біль людей у пам'ять про тих, хто загинув. Цей стан болю та жалю передається за допомогою посилення оркестрової фактури та динаміки, тріольності в звучанні оркестру, імітування вибуху ударними інструментами. *Третій розділ* повертає слухача в первісний стан. Тема розділу проводиться в струнній групі оркестру разом із гобоєм, де на цьому тлі звучить жіночий хор, до якого поступово приєднується чоловічий. Посилення динаміки та фактури в партії оркестру приводить до кульмінації не тільки цього розділу, але й усієї частини, яку виконує хор. *Четвертий розділ* починається ударом у дзвін, ми чуємо вже знайомі нам зі вступу інтонації в партії фортепіано. Хорова тема в своєму розвитку знову складається із секунд і терцій, що є монотематизмом цієї частини. Тема щоразу по-новому звучить у партії оркестру, але є досить впізнаною.

III частина – «Заповідь» для хору *a cappella*, що написана на вірші В. Коваль і служить світлим контрастом, закликаючи кожну людину жити по совісті і бути вдячним за кожну мить, прожиту на цій землі. Третя частина складається з 2 розділів, *перший* з яких – оркестровий, який занурює слухача у стан спокою й умиротворення. Для цього композиторка застосовує світлі тембри в партії оркестру – солююча флейта, яка проводить свою тему на прозорій за фактурою гармонійній основі. Незвичайне поєднання тембрів тромбона і гобоя малює особливу пейзажність ідеального світу, світле життя людини. У *другому розділі* звучить хор *a cappella*, в якому композитор трактує вірш як заповідь, постулат правильних вчинків людини. Кожна нова заповідь по-різному відображена композитором в музиці, на словах хору «Немов за себе, помолись за нього...» мелодійна лінія підіймається вгору, посилюється динаміка, створюючи відчуття, що молитва летить до Бога.

IV частина – «Дай нам Боже», написана на вірші Надії Красоткиної, – фінал і кульмінація циклу, що є своєрідною молитвою до Бога, проханням дарувати людям мудрість, любов, надію і наставити на правильний шлях без насильства і

кровопролиття. Четверта частина кантати, написана в складній тричастинній формі з видозміненою репризою і кодою, де *першу частину*, яка виступає в ролі вступу, можна назвати зверненням до Бога з проханням подарувати всьому людству тепло в душі і прибрати з життя людей злість, жорстокість і війну. Подальший розвиток побудований на почерговому вступі хорових партій, внаслідок чого створюється враження, що одну і ту саму думку підхоплює кілька людей по черзі і це призводить їх до єдності, сили. *Середній розділ* побудований на наскрізному розвитку, чергуванні коротких, розімкнутих музичних побудов, що не завжди утворюють закінчену форму. Оркестровий супровід, в якому звучить соло гобоя та струнних із частими повторами квінт, вносить елемент народності. Композиторка використовує тембри альтів і тенорів, щоб показати взаємодію земного і небесного початків, поєднання яких символізує гармонію світобудови. Далі звучання переходить до жіночих голосів, які проводять свій монолог, і на словах «...в гармонії прожити хоче з нами...» приєднується весь хор, стверджуючи об'єднуючу силу народу. Реприза видозмінена та динамізована, початок якої заснований на музичному матеріалі першої частини. Кода є кульмінацією не тільки останньої частини, а й усього твору, де оркестрове tutti разом із хором звучить

світло та життєствердно – побажання не тільки українському народу, а й усьому людству світлого майбутнього.

Висновки. Розглянута кантата «Дай нам, Боже» Г. Хазової, прем'єра якої відбулась у 2017 році в концертному залі НАМУ ім. П. Чайковського на Великодній асамблеї у виконанні хору Запорізького музичного училища ім. П. Майбороди, складається з чотирьох частин контрастно зіставлених. Образний зміст починається від трагічних роздумів, наповнених болем до молитви, зверненої до Бога від усього людства. Простежується близькість частин не тільки тематично, а й на рівні ладотональності, а також інтонаційної єдності всіх частин на основі секундо-терцієвих інтервалів. Композиторка не використовує цитат, проте музична мова насичена біфункціональністю, хоча і відчутний зв'язок із національними витоками. Оркестровий супровід вносить у хорове звучання свої особливості. Наявність супроводу значно розширює і збагачує можливості хорового виконання. Різноманітність засобів вираження, інтонаційна підтримка, можливість «відпочинку» хору під час виконання інструментальних епізодів – все це сприяє створенню масштабності форми. Таким чином, кантата «Дай нам, Боже» є сучасним прочитанням жанру: спираючись на попередні зразки, Г. Хазова зуміла створити щось нове й актуальне у сьогоднішні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко А. Н. Творчество композиторов Запорожского края в контексте развития хоровой культуры региона (конец XX – начало XXI века). *Культурная жизнь юга России* : сб. ст. 2013. № 4. С. 13–17.
2. Василенко О. Особливості жанру камерної кантати Олега Киви в контексті композиторських пошуків сучасності. *Київське музикознавство*. 2012. № 41. С. 177–186.
3. Сердюк О. В., Уманець О. В., Слюсаренко Т. О. Українська музична культура: від джерел до сьогодення. Харків : Основа, 2002. 400 с.
4. Терещенко А. К. Українська радянська кантата і ораторія (1945–1974). Київ : Наукова думка. 1975.

REFERENCES

1. Antonenka A. N. Tvorchestvo kompozitorov Zaporozhskoho kraia v kontekste razvitiia khorovoi kultury rehiona (konets XX – nachalo XXI veka) [Creativity of composers of the Zaporozhye region in the context of the development of choral culture in the region (end of XX – beginning of XXI century)]. *The cultural life of the south of Russia*. 2013. N 4. Pp. 13–17 [in Russian].
2. Vasylenko O. Osoblyvosti zhanru rfvtrnoi kantaty Oleha Kyvy v konteksti kompozytorskykh poshukiv suchasnosti [Features of the genre of the chamber cantata of Oleg Kiwi in the context of contemporary composer quest]. *Kyiv Musicology*. 2012. N 41. Pp. 177–186 [in Ukrainian].
3. Serdiuk O. V., Umanets O. V., Sliusarenko T. O. Ukrainska muzychna kultura: vid dzherel do sohodennia [Ukrainian musical culture: from the sources to the present]. Kharkiv : Osнова, 2002, 400 p. [in Ukrainian].
4. Tereshchenko A. K. Ukrainska radianska cantata i oratoria (1945–1974) [Ukrainian soviet cantata and oratorium (1945–1974)]. Kyiv : Naukova dumka, 1975. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.161.2'38:82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166363>**Ольга САХАРОВА,**кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовНаціональної музичної академії України імені П. І. Чайковського
(Київ, Україна) olsakh@ukr.net**ДОМІНАНТНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ ПЕРСОНАЖА
В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДРАМАТУРГІЇ**

У статті розглядається моделювання персонажів драматичних творів як мовних особистостей, що належать до певних соціальних типів. Дослідження домінантної мовної особистості ґрунтується переважно на психологічних концепціях, зокрема А. Адлера. На матеріалі п'єс сучасних українських драматургів було розглянуто особливості мовленнєвого моделювання «домінантних» персонажів, доведено, що типовими ознаками є використання вставних конструкцій із семантикою активізації уваги співрозмовника; вживання модальних, оцінних, екзистенційних предикатів, а також предикатів впливу. Мовленню домінантних особистостей нерідко притаманні експресивність, що виявляється, зокрема, в окличних реченнях та парцельованих конструкціях. До найпоширеніших мовленнєвих жанрів належать «Погрози», «Заклики», «Осуд», «Претензія», «Догана».

Ключові слова: мовна особистість, домінантна мовна особистість, драматургійний дискурс.

Olga SAKHAROVA,Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of languages Petro Tchaikovsky
National Music Academy of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) olsakh@ukr.net**DOMINANT LANGUAGE PERSONALITY OF CHARACTER
IN THE MODERN UKRAINIAN DRAMATURGY**

The article deals with the modeling of drama characters as language personalities which is confirmed by the newest scientific classifications as well as authors reflections. According to the analyses of discussions popular in modern language personology it can be concluded that actuality of the research of social types of language personalities who are formed mainly by the society itself and implemented significant mental behavior and language programmes of their representatives. Among studied samples – the most important is the phenomenon of dominancy which has psychological, social and philosophical meaning.

The investigations of dominant language personality are based on the psychological concepts, in particular A. Adler, who proved that the ambition to be important, have some privilege in society toward authorities are based on the feeling of inferiority and the desire to overcome it.

Key factor of such social status is not only the leading roles in definite institution (society, corporation, firm, organization or family) and also an opportunity to subjugate other people in any discourse.

That is why to such type of personality can be related teachers, clerks or people who have, perhaps, dominant function in temporal social hierarchy.

This psychological factor has bright artistic embodiment in modern Ukrainian dramaturgy. The specifics of language modeling of characters – dominant language personalities is studied on the material of plays written by O. Goncharov, G. Legkoy, P. Perebuyinis, I. Yuzyuk.

It was found out that in the ironic context the antroponim itself presents the character: in surname (Velikanov) common name (master) and numeral (the first). It is proved that typical features of the language dominant personality are the usage of plug-in constructions with the semantics of the activation of the interlocutor attention. Also the usage of modals, evaluating, existential and influential predicates are very spread.

So language dominant persons expressivity is very often reflected in their specific language rich in exclamations and parcel constructions.

Also it was found out that the most popular genres used by the dominant language person are threats, calls, judgments, claims, rebukes.

Summing up, the dominant language person reflects such type of cognitive model of the person whose social status has significant meaning and its language is defined with the help of specific markers.

Key words: *language personality, dominant language personality, dramatic discourse*

Постановка проблеми. Антропологічне спрямування сучасного мовознавства передбачає активізацію лінгвістичних досліджень у галузі лінгвістичної персонології. Розмаїття підходів та аспектів дослідження мовної особистості зумовлює інтерпретацію поняття як інваріанта, що фокусує загальні особливості, потенційну здатність використання людиною мови, завдяки чому вважаємо за можливе аналізувати мовну особистість персонажа драматичного твору.

Аналіз досліджень. В українському та світовому мовознавстві є чимало праць, присвячених феномену мовної особистості (К. Ажеж, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Карасик, В. Красних, І. Синиця, Л. Славова тощо), теорії дискурсу (А. Загнітко, В. Макаров та ін.), теорії мовленнєвих жанрів (Ф. Бацевич, А. Вежбицька, В. Дементьєв та ін.). Крім лінгвістичних праць, присвячених мовленню людини, виникає потреба в аналізі психологічних досліджень особистості, а в конкретній ситуації звертаємося до праць А. Адлера щодо психологічних засад потреби людини до домінування. З іншого боку, у фокусі лінгвістичних дискурсивних досліджень опиняється також драматургійний дискурс (В. Корольова).

Мета статті – проаналізувати домінантний тип мовної особистості як персонажа драматургійного дискурсу, визначити репертуар мовних засобів та мовленнєвих жанрів, притаманних аналізованому типу особистості.

Виклад основного матеріалу. Дослідження мовної особистості останніх десятиліть визначаються розмаїттям поглядів та підходів, серед яких відзначаємо концепцію В. В. Красних, яка запропонувала розмежовувати мовну, мовленнєву, комунікативну особистість та людину, яка говорить (Красних, 1997: 37). Подальше осмислення багатовимірного тлумачення поняття зумовило розуміння мовної особистості як інваріанта людини, яка не лише потенційно здатна брати участь у комунікативному процесі, але й вербалізує свій внутрішній світ та численні зовнішні контакти з довкіллям за допомогою обраних мовних засобів.

Із цих позицій пропонується розглядати створений драматургом персонаж як модель мовної особистості. Віддзеркалюючи різноманітні екзистенційні ситуації за допомогою відтворення процесу комунікації, драматичний твір існує і як жанр літератури, і як текстовий матеріал для театраль-

ної вистави. Драматургійний дискурс як у текстовій, так і в театральній іпостасях, як феномен мистецтва, виявляється своєрідним дзеркалом буття, що дає підстави аналізувати не тільки мовну особистість автора-драматурга, але й створених ним персонажів, на що вказувала і В. В. Корольова (Корольова, 2016).

Характеристика мовної особистості персонажа здійснюється і через відтворення внутрішнього світу людини, і через різні форми соціальної взаємодії.

Системність та варіювання соціальних стосунків, введення соціальної ролі особистості передбачають встановлення певної ієрархії взаємин між людьми. Прагнення до опанування вершин конкретної моделі світу розглядається насамперед у психологічній площині. Згідно з концепцією А. Адлера (Адлер, 2017), прагнення до значущості, переваги в суспільстві, до влади ґрунтуються на почутті неповноцінності та бажанні подолати це почуття. Третім чинником владної психології науковець називає відповідне соціальне середовище. Глибоке психологічне коріння феномена зумовлює поведінку особистості, зокрема, мовленнєву поведінку.

Особистість, спрямована на самоствердження в соціальній ієрархії, переважно найпривабливішою сприймає свою роль як «Першого». Суттєвим чинником такого соціального положення виступає не лише керівна роль у певній інституції (товариства, корпорації, фірми, організації чи сім'ї), а й можливість підпорядкування собі інших осіб. Тому умовно до такого типу особистостей можна віднести вчителів, будь-яких чиновників чи осіб, що у певній, можливо тимчасовій, соціальній ієрархії набули домінантних функцій. Цей психологічний чинник яскраво представлений в сучасній українській драматургії.

Домінантні маркери можуть бути закодовані в самій назві антропоніма чи в номінації-прізвищі – Великанов Олександр Данилович (батько Марини, відомий політик, громадський діяч, 65 років), чи в загальній назві, що позначає пріоритетний статус, хоча й невизначений – Хазяїн (особа з невизначеним статусом і родом занять, 35 років). Саркастичне осмислення феномена ілюструє прагнення підвестися над соціальними стосунками, що зумовлює й номінацію персонажа – Месія.

Організація мовлення домінантних особистостей вельми показова:

Сірий. (Гнівно.) *Яка ж ти тварюка, адвокате! Невже за гроші ти спроможний на такі підлості?*

Вовчук. (Сміється.) *І за гроші теж... (Перстає сміятися, надзвичайно серйозно.) Але не тільки... Бачите, у світі існує порядок: є перші, є другі, є треті, ну, і так далі – порядок чисел знаєте. Другі повинні коритися першим, треті – першим і другим... І так далі... А ви цей порядок порушуєте. Ви, мільйонний за порядком, а вести себе хочете, як перший. (Сердито, шаленіючи.) Так не буде! Ти за мною і завжди будеш за мною! Завжди! Якщо ні, то я тебе примушу. Я займав своє місце не для того, щоб такий дріб'язок, як ти, пробував мене ігнорувати, пробував мені морду бити. Для тебе я бог! І я тобі це доведу.*

(І. Юзюк «Мурашник»)

Апелюючи до мовленнєвих жанрів повчання та погрози, персонаж моделює мовлення чітко і послідовно, короткими реченнями. Динаміка емоційних станів по відношенню до співрозмовника вдало віддзеркалюється в ремарках: сміх виступає реакцією на слова співрозмовника, що контекстуально (і в сценічному виконанні) передбачає нищівне ставлення до візаві, серйозний вигляд супроводжує інформацію про соціальну ієрархію відповідно до власної картини світу, емоційний вибух (Сердито, шаленіючи) стає адекватним фоном для відтворення паранойяльного прагнення до влади, зокрема над співрозмовником. Пояснення законів світоустрію у власній інтерпретації викладено як повчання, що містить вставні конструкції із семантикою активізації уваги співрозмовника (Бачите), буттєвими та модальними предикатами (існує, повинні). Моделювання бажаної картини в майбутньому, відтворене у жанрі погроз, містить окличні речення з предикатами активного впливу та буттєвими (буде, примушу). Самоідентифікація з Богом (Для тебе я бог), що продовжує причинно-наслідкові зв'язки, які пояснюють необхідність та важливість положення мовної особистості в соціальній ієрархії, підкреслює хворобливість сприймання світу та людей персонажем.

У моделюванні офіційного дискурсу домінуюча особистість виявляє себе у відповідних мовленнєвих жанрах і має свій специфічний синтаксис:

Кошевий. *Ви знаєте, що сьогодні я був у голови. Леонід Данилович буде особисто контролювати розлід. Кожний день йому будуть доповідати про досягненні результати. Я думаю вам не треба пояснювати на кого, в першу чергу, лягає відповідальність за оцей провал. Вже голови полетіли. І полетять ще, я вам гарантую! Я знаю, який відсоток викрадених шедеврів вдасться від-*

шукати та повернути. Мені відомі труднощі розкриття таких справ. Ми повинні зараз не про це думати. Тепер усі дивляться на нас. Які будуть наші дії в цій складній ситуації. Не забувайте, мова йдеться про честь мундиру! Ми повинні продемонструвати всій громадськості наш високий професіоналізм!

(Г. Легка «Справа про пектораль»)

Мовлення начальника виявляється малоінформативним, проте всебічно презентується особа самого мовця. З одинадцяти речень фрагменту доповіді на нараді чотири мають предикативний центр із підметом (суб'єктом) «я» і ментальними та екзистенційними предикатами (був, думаю, знаю, гарантую), з яких один опиняється в позиції підрядного речення. Звертаючись до колективу, керівник формулює завдання, конструюючи речення з підметом «Ми» та модальним присудком повинності (повинні). Ділової загадковості набуває неозначено-особове речення в контексті апеляції до «голови» (з аллюзією на президента). Важливим елементом промови виступає і згадування «усіх». За спостереженнями психологів, апеляція до узагальнення зазвичай не має реального підґрунтя, бо за «усіма» не стоїть ніхто реальний [Калина]. Виникають такі узагальнення або в емоційно піднесеному стані, або для надання значущості породжуваній інформації.

Парадокс соціальної ієрархії полягає в тому, що кожний «Перший», що формально чи вдавано очолює певну соціальну групу, підпорядкований іншим «Першим» в іншому соціальному колі, що відзеркалено у фрагменті з п'єси Перебийноса «Коридор»:

Я слухаю вас, дорогий Перший!

Голос Першого. *Мене зовсім не задовольняє морально-політична атмосфера у ваших підрозділах. Ваші підлеглі через голову свого прямого керівництва зухвало пробиваються на прийом у вищі інстанції, бомбардують нас дріб'язковими проблемами, дошкуляють особистими справами. Це неподобство!*

Бос (тисклявим голосом). *Ясно, дорогий Перший... Розумію ситуацію. Вживемо невідкладних заходів.*

Голос Першого. *А що ви збираєтеся робити з цим... (Зневажливо). Референтом?*

Мовній особистості персонажа «Першого» не притаманні будь-які етикетні елементи комунікації. Своє ставлення до нижчого за статусом він моделює через предикати модальні із запереченням (не задовольняє) та активної дії з негативними оцінками конотаціями (пробиваються, бомбардують, дошкуляють). Протиставлення власної «величі»

здійснюється й через оцінні атрибути (дріб'язкові). Віддаленість та зверхнє ставлення мовця віддзеркалює й повторювальний присвійний займенник (Ваші). Стверджуючись у мовленнєвому жанрі «Претензія», персонаж представляє ситуації, що неможливі у відповідності з його картиною світу.

Але не менш виразно видається мовна особистість підлеглого в цій ситуації персонажа Боса.

Бос. Ну... (Не знає, що казати. Гарячково шукає слова). Впливатимемо... Практично і теоретично... Нехай підвищує свій ідейно-професійний рівень.

Голос Першого. Що? (Невдоволено). Який це там рівень? Що ви мелете? Що за школярські витребеньки!

Бос (затаюючись). Але ж, дорогий Перший, після вашої теплої розмови... Коли ви сказали: «Працюйте».

Голос Першого. Правильно! У нас хто не працює, той не їсть. Хай працює... (з натяком) де хоче...

Бос (приголомшений, жваво белькоче). Ясно... Ясенько... Ваше мудре слово беремо до неухильного виконання. (Захопившись). Натяк зрозумів...

Голос Першого. Який це натяк? (З погрозою). Ви обличте ці професорські звички! Пора би вже мислити і діяти самостійно...

Бос (белькоче). Розумію... Самостійно... Вибачте, я хотів сказати...

Голос Першого (роздратовано). Залиште при собі те, що ви хотіли сказати!..

Важливим компонентом комунікативної партії Боса виступають вербальні та невербальні діалогізовані репрезентативні ремарки (Не знає, що казати. Гарячково шукає слова, затаюючись). Будучи розчавленим морально, персонаж намагається догодити керівникові, вживаючи шаблонні фрази, кожна з якої стає приводом для подальшого «невдоволення» співрозмовника.

Доповнює тональність комунікації монологізована розширена ремарка:

На мить залягає моторошна тиша. Зі стелі падає якесь космічне відлуння. Бос побожно-забобонними очима дивиться вгору і зіпає роззявленим ротом, наче риба на березі.

Продовження нарікань у жанрі претензій конкретизує вимоги керівництва, що припустиме в будь-якому статусно-орієнтованому дискурсі.

І ще одне. Мене інформують про недопустиме зволікання з доповідною на Класика. В чому справа?

Бос (неприродно вигинається всім тілом). Так-так-так, є трішечки. Тут у нас неув'язочка...

Голос Першого (на високій ноті). Плювати мені на ваші неув'язочки! Чортзна-що! Не Ана-

рат, а якийсь бордель... Ви мене щораз більше розчаровуєте, Босе! Майте на увазі, це велика політика. Доповідна потрібна негайно! Все!..

Світло раптово гасне. Даленіє космічне відлуння. Завіса засувається.

Співвідношення відвертого хамства з боку «Першого» та моделювання значущості ситуації саркастично моделює абсурд дискурсу та мовних особистостей, що в ньому функціонують.

Подальший розвиток подій передбачувано представляє зміну функцій дійових осіб, де розчавлений щойно підлеглий дзеркально відображає поведінку з нижчими від себе за статусом:

Бос (сердитим фальцетом). Перший страшенно невдоволений вами. Де доповідна?

Погонич (хапається за чистий аркуш на столі). Та де? Можна сказати, ще в чорнилі...

Бос (люто звивається удавом). Та киньте ви ці свої заяложені штапти! Набридло! (Хмикає плаксиво). Тут не до патякання... Доповідна потрібна негайно!

Погонич. Але ж ви знаєте, Босе...

Бос (нетерпляче). Знаю, наперед знаю все, що ви можете сказати (Дметься. Рубає долонею повітря). А ви не сидіть весільним генералом. Інших клерків мобілізуйте. Нульового залучіть. Самі манжеттики засукайте, якщо не можете справитися з підлеглими... (Вибачливо). Зрозумійте ви, це велика політика!

(П. Перебийніс «Коридор»)

Створення поля значущості та відповідного світоустрію навколо нього є пріоритетною темою для домінантної особистості. Її причетність до вищого чи найвищого щаблю соціальної ієрархії зумовлює відчуття зверхності. Культивування мовленнєвих жанрів «Претензій», «Догани», комунікативних стратегій «Обурення», що переходить у відверте хамство, є ключовим аспектом домінантної мовної особистості.

Відчуття першості, пріоритетності по відношенню до співрозмовника виявляється і в демонстрації своєї значущості щодо нього:

Веліканов (сердито). А мені начхати на твої вибачення! Ти ... хто є такий? Ти прийшов у мій дім голим, босим і голодним студентом. Я тебе одягнув, нагодував. Я тобі зробив аспірантуру. Я зробив тебе доктором наук. Я тобі зробив столічну клініку. Не Мухасранськ якийсь, а столичну, престижну клініку. Я тобі зробив кар'єру. Ти, випадково, не забув, що я призначив тебе головним лікарем клініки при моєму фонді? Га!?! При моєму фонді! Дякуючи мені ти заробив гроші. Шалені гроші... У тебе великий будинок у престижному районі, шикарний автомобіль, одягнений від

Армані. Годинник – скільки? – десять штук зеленими, напевне? Та ні! Всі сорок – не менше! Це ж Швейцарія! Ти смачно їси, солодко п'єш, відпочиваєш на кращих курортах світу. Тусуєшся серед серйозних людей. І це все я!!!

Через емоційне мовлення, якому притаманні повтори (*заробив гроші. Шалені гроші*), окличні та питальні конструкції, домінантна мовна особистість персонажа проводить паралель між «я» і «ти», залишаючи співрозмовникові роль тіні.

Полупанок (*винувато*). *Я все пам'ятаю і за все вдячний. Але невже у всьому цьому немає моєї заслуги?*

Веліканов. *Твоя заслуга, що ти мій зять. Послухай, Василю, ти граєш у моїй команді. І маєш грати за моїми правилами. І цим все сказано. Якщо ти не хочеш грати за моїми правилами, або, борони тебе боже, вирішив зіграти у чужій команді – тоді все це у тебе не «по-понятію». Зрозуміло я висловився?*

Полупанок (*ображено*). *Зрозуміло... Я – раб, або папуга з пташиного ринку: клітка, харч і белькотіння на втіху господарям.*

Веліканов. *Саме так, дідько тебе забирай! Саме так! Твій номер шість у моїй команді! От бери і чиркай! Це плата за твоє безтурботне і щасливе життя. А як ти гадав? За все у житті треба платити. І плата, інколи, – ціле життя.*

(Юзюк «Убити хохла»)

Встановлений порядок, що відповідає картині світу домінантної особистості, зазвичай чітко структурований та пронумерований, тому в діалогах поширеними виявляються порядкові числівники.

Висновки. Отже, домінантна мовна особистість віддзеркалює такий різновид когнітивної моделі людини, коли положення в соціальній ієрархії набуває важливого значення. Зазвичай концентрація особистості на власному домінантному положенні свідчить про певні психологічні проблеми, хоча може й виражати природню амбітність.

Типовими ознаками домінантної мовної особистості є використання вставних конструкцій із семантикою активізації уваги співрозмовника; вживання модальних, оцінних, екзистенційних предикатів, а також на предикатів впливу. Мовленню домінантних особистостей нерідко притаманні експресивність, що виявляється, зокрема, в окличних реченнях та парцельованих конструкціях, повторах. До найпоширеніших мовленнєвих жанрів належать «Погрози», «Заклики», «Осуд», «Претензія», «Догана». Хворобливих форм ствердження особи як домінантної набуває у комунікативному процесі, коли мовна особистість акцентує увагу на соціальній ієрархії та вдається до прямих образ та хамства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. Адлер. О стремлении к превосходству. Санкт-Петербург: Астер-Х, 2017. 44 с.
2. Корольова В. Комунікативно-прагматична організація сучасного українського драматургічного дискурсу : монографія. Дніпро : Ліра, 2016. 382 с.
3. Красных В. В. Коммуникативный акт и его структура. *Функциональные исследования*: сб. ст. по лингвистике. Вып. 4, 1997. С. 34–39.
4. URL: <https://www.dramaworld>.

REFERENCES

1. A. Adler. O stremlenii k prevoshodstvu [About striving for excellence]. Spb: Aster-Ch, 2017, 44 s. [in Russian].
2. Korolyova V. Komunikativno-pragmatichna organizatsiya suchasnogo ukrayinskogo dramaturgiynogo duskursy [Communal-pragmatic organization of the Ukrainian Ukrainian drama discourse]: monographiya. Dnipro: Lira, 2016, 382 s. [in Ukrainian].
3. Krasnuh V. V. Comunikativnuy act u yogo structura [Communicative act and its structure]. *Funktsionalniye issledovaniya*: sb. st. po Linguistike. Vup. 4, 1997, s. 34–38 [in Russian].
4. URL: <https://www.dramaworld>.

УДК 811.133.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166364>

Оксана СЕМИДА,

orcid.org/0000-0003-2042-5092

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) *osemida@gmail.com*

Тетяна КРАВЧЕНКО,

https://orcid.org/0000-0003-4790-7462

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1

Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

(Київ, Україна) *tetiana.v.kravchenko@gmail.com*

ВТОРИННА НОМІНАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ДІЯЧІВ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглядаються вторинні номінації українських політичних діячів, умови створення таких номінацій та їх оцінна складова. Розглянуто функції та роль вторинної номінації взагалі, а також визначено номінативні ознаки, за якими утворені номінації українських політичних діячів. Вторинні номінації утворені на основі посади, рис зовнішності та характеру, політичних поглядів та переконань, аналогій з історичними персоналіями та міфологічними істотами. Такі номінації виконують оцінну та інформативну функції.

Ключові слова: вторинна номінація, оцінка, конотація, номінативна ознака.

Oksana SEMYDA,

orcid.org/0000-0003-2042-5092

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Technical English Language № 1

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

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

Tetiana KRAVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-4790-7462

Lecturer at the Department of Technical English Language № 1

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

(Kyiv, Ukraine) *tetiana.v.kravchenko@gmail.com*

SECONDARY NOMINATION OF UKRAINIAN POLITICIANS IN MEDIA DISCOURSE

The article studies secondary nominations of Ukrainian politicians in the mass media discourse, their presentation and stereotypes in media texts. Secondary nominations are the units formed due to the change of the other language unit meaning. They are based on nominative features that comprise different social, linguistic and extra linguistic characteristics. Secondary nominations have always reasons, motivation and social background for creation. To achieve the goal of the article the comparative analysis of Ukrainian politicians' representations in the mass media discourse was performed. The results of the conducted research revealed the models and typical characteristics for secondary nominations. Semantic and stylistic features of the nominative constructions were analyzed along with extra linguistic information that gave origin to such nominations. Secondary nominations can be understood as stylistic means and as the means of nomination forming the concept of named objects. In the article secondary nominations are studied from the point of view of onomastics with the approach their background, evaluative features and connotations. Analysis of secondary nominations of the Ukrainian politicians allow to reveal stereotypes, evaluations and connotations of their perceptions by foreign readers. Monosemic nominations (based on the personal features) and polysemic nominations (based on the held state post) are used.

Having analyzed the modern political media discourse, we found out that secondary nominations of Ukrainian politicians can be classified according to the background information of such units. They are the traits of character and

appearance, position, political credo, belonging to some political parties and organizations, analogies with mythological and historical personalities. The name of the Ukrainian state leader Y. Tymoshenko became subject to the most of such secondary nominations which could be found in all classification categories presented in this article.

Key words: *secondary nomination, evaluation, connotation, nominative feature.*

Постановка проблеми. Сучасні засоби масової інформації є плідним матеріалом для здійснення різноманітних досліджень – соціологічних, лінгвістичних, політологічних тощо, оскільки в ЗМІ знаходять відображення всі аспекти сучасного життя, а особливо політичного. Дослідники навіть зазначають про формування медійного політичного дискурсу, в якому перетинаються і взаємодіють мова, мислення, комунікація та політика. Актуальність статті зумовлена спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення мови ЗМІ та лексико-стилістичних засобів відображення сучасної суспільно-політичної картини та її оцінки.

Аналіз досліджень. Для політичного дискурсу ЗМІ характерною є оцінна характеристика політичних діячів, зокрема, це здійснюється завдяки використанню такого прийому, як перифрази (засоби описового зображення об'єктів), або вторинна номінація. Перифрази, будучи одиницями вторинного семіозису, влучно описують певну характеристику об'єкта та залучають до створення номінативної картини різноманітні світоглядні картини людства (Андрєєва, 2017). У дослідженні перифрастичних номінацій учених цікавить їх функціонування, мовні та позамовні причини їх виникнення, структура, значення, конотації, їхня роль у процесах стереотипізації та експресивності мови. Вивченням вторинних номінативних утворень у медійному дискурсі займалися Х. Дацишин, І. Онищенко, Т. Андрєєва, І. Мигович, В. Зайцева, Л. Авраменко, О. Степаненко та інші. Вторинні номінації розглядаються вченими і як стилістичні фігури (Дацишин, 2002), і з точки зору ономастики, як засоби номінації.

Вторинна номінація є поширеним лінгвістичним прийомом та проявом комунікативно-прагматичної спрямованості медійного дискурсу. Вона є утворенням унаслідок зміни семантики готового мовного засобу, називанням предмета новим, соціально обумовленим та соціально вмотивованим іменем. У статті вторинні номінації розглядаються з точки зору ономастики, як вторинні знакові утворення, які містять характеристику ставлення до політичної особи, етнокультурної ситуації, події, факту. Потреба у використанні вторинної номінації в тексті статей викликана насамперед необхідністю пояснення таких понять, що можуть бути незрозумілими для масового іноземного читача. Основною характеристикою вторинної номінації є

її постійне чи повторюване вживання біля зображуваного об'єкта, а вживання такої номінації без об'єкта все одно викликає асоціації з ним. О. Копусь зазначає, що вторинні номінації утворюються внаслідок активного розумового процесу, який вона називає ідентифікацією (Копусь, 2001: 52). Цікавим є дослідження оцінних характеристик вторинних номінацій, в яких прослідковується така структура оцінки: оцінка об'єкта, її підстави; суб'єкти оцінки, якими можуть виступати засоби масової інформації в особі адресанта чи адресата (Бессонова, 2002; Чистякова, 2003). У медійному дискурсі на українську тематику зустрічаються вторинні номінації політичних діячів, географічних назв тощо. Їх аналіз дає можливість виявити уявленні стереотипи (Ліпман, 2004), ознаки та конотації, якими наділяються українські антропоніми і топоніми у французькому медійному дискурсі. Це так званий ономаціологічний портрет, що ґрунтується на фактах номінативного втілення знань про об'єкт дійсності. Цінність такого джерела концептуальної інформації полягає в тому, що закладена в назві ознака відбиває найбільш стійкі уявлення про об'єкт у свідомості носіїв мови. Формування таких номінацій має екстралінгвістичний характер і пов'язане з історичним, політичним та культурним контекстами. Позамовні фактори є важливими в процесі формування вторинних номінацій та їхніх конотацій. Один і той же предмет може отримувати різні найменування та оцінку, що пояснюється здатністю людської свідомості давати одному і тому ж об'єкту різні назви, розглядаючи його в різних логіко-змістових ракурсах (обставини, час, ситуація, особисті переконання). Така властивість вторинної номінації є особливо характерною для зображення українських політиків у французькій пресі. Це зумовлено не лише різноманітністю джерел походження номінацій, але й обставинами створення таких номінацій. Вплив має політична ситуація, що постійно змінюється, який образ бажають створити, погляди та переконання керівників газети, журналіста, цільова аудиторія видання.

Метою статті є виявлення та дослідження вторинних номінацій, за допомогою яких зображуються українські політики у французькій пресі, та які формують оцінне сприйняття їхнього образу і ставлення до них. Матеріалом дослідження стали статті з французьких медіа на українську тематику.

Виклад основного матеріалу. Зібраний матеріал дає підстави говорити про моносемічність та полісемічність вторинних номінацій українських політичних діячів. Так, полісемічними є номінації за виконуваними функціями та посадами. Біля імені кожного президента України, в залежності від того, чи це чинний Президент, чи экс-президент, можна зустріти номінації *président, président élu, président sortant, ex- président, chef de l'Etat, chef de l'Etat sortant*. Така ж ситуація спостерігається і з номінаціями інших впливових політичних діячів, які обіймають або обіймали важливі державні посади: *nouveau premier ministre ukrainien, actuel Premier ministre, Premier ministre sortant*.

Моносемічними є номінації, в основі яких лежить певна риса зовнішності, характеру, що притаманна лише цьому політичному діячеві та є індивідуальною. Президента П. Порошенка описують, як *un homme à la stature imposante*; характерною рисою Ю. Тимошенко була її коса: *femme à la couronne de tresses blondes, belle Ioulia à la natte blonde*.

Загалом, вторинну номінацію українських політичних діячів можна класифікувати за такими номінативними ознаками: риси характеру, зовнішній вигляд, посада, приналежність до певної партії чи організації, політичні погляди та переконання, аналогії з надприродними силами, міфологічними істотами, історичними персоналіями.

Найяскравіше за **рисами характеру** висвітлена політичний діяч, экс-прем'єр-міністр та кандидат в президенти Ю. Тимошенко. Здається, ніби французька преса має особливе ставлення до неї, бо ця жінка отримала номінації і на підставі своєї зовнішності, і рис характеру, і посад, і політичної діяльності. Юлія Тимошенко описується у французькій пресі як харизматичний лідер, бізнес-леді, пасіонарія «помаранчевої революції»: *très charismatique meneuse de la "révolution orange, passionaria, oratrice passionnée, ambitieuse et incroyablement charismatique*. За свою настійливість та наполегливість отримала такі метафоричні вторинні номінації, як *ouragan, dame de fer, bulldozer en jupons*.

Екс-президент України Віктор Ющенко зображується як реформатор, людина, яка постійно прагне змін: *homme du changement, président réformateur*. У залежності від політичної ситуації його номінували або переможцем (*vainquer*), або переможеним (*perdant*) *ma rescapé*.

Інша номінативна ознака – це ознака **«за зовнішнім виглядом»**. Вона є найбільш характерною для створення образу Ю. Тимошенко. Французькі ЗМІ подають повний портрет – від зачіски до її уподобань в одязі. Зачіска Ю. Тимошенко

стала її символом та породила низку вторинних номінацій: *dame à la tresse, Marianne à la tresse, femme à la couronne de tresses blondes, blonde égérie de la révolution orange*. Французький журнал “Elle” називає Ю. Тимошенко тигрицею (*tigresse*), метафорично обіграючи таким чином не лише її характер, а й зовнішність: *tigresse* співзвучно з *tresse* (коса). Зовнішній вигляд Ю. Тимошенко та риси її характеру стали джерелом такої алітерації: *pas de stresse pour les tresses* (*Elle, 19.09.05*) (досл. – «ніякого стресу для косичок»). Ця алітерація *stresse – tresses* підказана тією ситуацією, коли уряд Юлії Тимошенко було відправлено у відставку, але експрем'єр-міністр планувала продовження боротьби на наступних виборах 2006 року. Ми бачимо, що коса стала метонімічним втіленням образу Юлії Тимошенко у французьких ЗМІ.

Іншою поширеною ознакою для утворення вторинної номінації українських політиків є характеристика **«за посадою»**. Вона характерна для Президента, якого у французьких ЗМІ називають не інакше як головою держави, Президентом, чи лідером «помаранчевої» революції: *chef d'Etat, président, leader de la "Révolution orange"*. У залежності від контексту чи політичної ситуації Ю. Тимошенко називають чинним Прем'єр-міністром або экс-прем'єр-міністром: *l'ancienne Premier ministre, nouvelle Première ministre, première ministre démissionnaire*. Подібна вторинна номінація характерна для всіх політиків, які обіймали цю посаду.

Вторинна номінація **«за приналежністю до певної партії чи організації»**, подібно до номінації за посадою, виражає офіційне політичне кредо. Так, за цією класифікацією В. Ющенко є головою опозиційної коаліції, кандидатом від опозиції на виборах 2004 року: *candidat de l'opposition à l'élection présidentielle ukrainienne, chef de la coalition d'opposition Notre Ukraine*. В. Янукович постає лідером Партії регіонів, проросійським кандидатом, біло-блакитним суперником на виборах, кандидатом, що зазнав поразки на виборах, представником проросійського сходу: *leader du Parti des régions, représentant l'est russophone et industriel de l'Ukraine, adversaire malheureux de Iouchtchenko en 2004, ancien adversaire bleu-blanc, candidat prorusse*.

Вторинна номінація утворюється також за ознакою **«погляди та переконання політика»**. Така номінація є носієм екстралінгвістичних знань для французького читача, за допомогою неї журналіст зорієнтовує французького читача в політичній ситуації, в українських політичних течіях та партіях. Висвітлення поглядів та переконань є доповненням до ономаціологічного портрету

політиків. Прикладами є номінації, що описують В. Ющенка як прихильника «прозахідного курсу», демократичних поглядів: *leader pro-occidental de l'opposition, président réformateur*. В. Янукович зображується як послідовник «проросійського курсу», прихильник старого режиму: *leader du Parti des régions, candidat de la nomenclatura postsoviétique, candidat prorusse*. За цією ж номінативною ознакою Юлія Тимошенко постає лідеркою, героїнею «помаранчевої» революції: *égérie de la révolution, héroïne du mouvement, principale alliée*. а П. Порошенко – *le «roi du chocolat»* та *remplant dans la guerre contre la Russie*.

Класифікація номінацій за номінативною ознакою «надприродні сили, міфологічні істоти, історичні персоналії, всесвітньо відомі діячі» особливо характерна для популярної жінки-політика Ю. Тимошенко. Зібраний матеріал свідчить, що її образ викликає найбільше образних асоціацій як в українській, так і у французькій пресі. Асоціації проводяться з казковими персонажами та міфічними істотами: *déesse de la révolution, princesse du gaz* (номінація з'явилася після газового конфлікту України з Росією, при цьому робляться натяки на минулі махінації з газом лідерки БЮТ). За революційність, дієвість та рішучість її порівнюють з національними героїнями Франції – Жанною д'Арк, Маріанною: *Jeanne d'Arc ukrainienne, Marianne à la tresse*. Так, у вторинній номінації *Marianne à la tresse* проводяться паралелі між українською жінкою-політиком, лідеркою «помаранчевої» революції і французькою Маріанною. Для французів Маріанна є збірним символічним образом, втіленням Французької Республіки. Не лише їхня революційність, а й схожість зовнішнього вигляду (Маріанна в капелюшку, а лідерка «помаранчевої» революції в косі) зумовила такі паралелі. *Marianne à la tresse* є комбінацією французького та українського образів, що допомагає краще зрозуміти Ю. Тимошенко як особистість, політичного діяча. Асоціативання її зачіски з фригійським капелюшком Маріанни стала підставою для створення модифікованої вторинної номінації – *à la tresse phrygienne* (фригійський капелюшок, в якому зображують Маріанну). За активність та наполегливість її також порівнюють з жінкою аргентинського президента Евітою Перон: *Evita Peron ukrainienne*, за непохитний і незалежний характер – з Маргарет Тетчер: *dame de fer*, за високі ідеали свободи і демократії її називають *madonne slave*. Виникнення номінації *madonne slave* у французів свідчить про те, що їхні уявлення про українську жінку складаються на основі образу Ю. Тимошенко. Іншим яскравим

прикладом вторинної номінації Ю. Тимошенко є *tsarine*. Слово *la tsarine* зафіксовано французькими лексикографічними джерелами у 1717 р. як номінація російської цариці Катерини II. У сучасному французькому контексті цю номінацію вжито по відношенню до Ю. Тимошенко, тобто слово, окрім значення «дружина царя, імператриця», набуває нового значення у політичному контексті, виступаючи однією з характеристик політика. Також можна зустріти анімалістичні символи для зображення політичних діячів. Залежно від політичної ситуації, Ю. Тимошенко порівнюється з тигрицею: *tigresse*, а В. Янукович – з жереб'ям, вигодуваним Росією: *"poulain" de Moscou*. За цією ж номінативною ознакою (надприродні сили, міфологічні істоти, історичні персоналії, всесвітньо відомі діячі) В. Янукович постає втіленням минулого: *symbole du passé, incarnation du passé*.

Загалом, когорту «старих», досвідчених українських політиків називають *les mastodontes de la politique ukrainienne*.

Вторинна номінація українських політиків утворюється на основі того, в результаті яких подій прийшов до влади чи втратив владу: *Viktor Ianoukovitch, renversé par la révolution de Maïdan en 2014; Petro Porochenko, le président porté au pouvoir par cette révolution*.

У французькому газетному дискурсі вторинні номінації широко використовуються і для характеристики топонімів. Наприклад, *Sébastopol – citadelle russe en Ukraine; ville fantôme de Pripyat; deuxième ville importante de l'ouest ukrainien – Ivano-Frankivsk; Lviv, bastion nationaliste de l'ouest de l'Ukraine*.

Висновки. Проведене дослідження показало, що у французькій пресі велика увага приділяється українській політичній сфері, яка частково відтворюється шляхом зображення образів її політичних діячів. Вторинні номінації є засобом, за допомогою якого у читача створюється не лише портрет окремого політика, а й певні стереотипні уявлення про Україну, оскільки ці номінації базуються на різних номінативних ознаках. Номінативні ознаки є набором екстралінгвістичних знань про кожен об'єкт номінації. З номінацій адресат отримує певні знання про країну взагалі: про традиції та культуру, історію, географію, минуле політиків, про зв'язки України з іншими державами. Вторинні номінації виконують інформативну функцію і сприяють міжмовній і міжкультурній взаємодії. Їх вживання у французькому газетному дискурсі є дуже важливим для французького адресата, оскільки вони допомагають йому краще зорієнтуватися в українських антропонімах і топонімах, скласти уявлення про Україну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Т.М. Перифразовий портрет українського політичного діяча в українському інтернет-просторі. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. № 9. С. 47–51.
2. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивно-гендерні аспекти. Донецьк. 2002. 362 с.
3. Дацишин Х. Антропоморфна метафора в сучасному українському політичному дискурсі (на матеріалі мас-медіа). *Українська періодика: історія і сучасність*: зб. доп. та повід. 7-ї Всеукр. наук.-теор. конф. Львів. 2002. С. 501–504.
4. Копусь О. Проблема визначення статусу перифраза у мовознавстві (на матеріалі роману «Собор» О. Гончара). *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць. Харків: 2001. №. 7. С. 51–55.
5. Липпман У. Общественное мнение. М. 2004. 384 с.
6. Чистякова О.Н. Основание социальной оценки в газетном тексте. *Языкознание. Русская и сопоставительная филология*. Казань. 2003. С. 147–149.

REFERENCES

1. Andryeyeva T.M. Perifrazovij portret ukrajinskogo politichnogo diyacha v ukrajinskomu internet-prostori [Periphrastic portrait of the Ukrainian political statesman in the Ukrainian Internet]. *Odessa Linguistic Journal*. 2017. № 9. P. 47–51 [in Ukrainian].
2. Byessonova O.L. Otsinnij tezaurus anglijskoyi movi: kognitivno-genderni aspekti [Evaluative thesaurus of the English language: cognitive-gender aspects]. Donetsk. 2002. 362 p. [in Ukrainian].
3. Datsyshyn H. Antropomorfna metafora v suchasnomu ukrajinskomu politichnomu diskursi (na materiali mas-mediya) [Anthropomorphic metaphor in the modern Ukrainian political discourse (on mass-media materials)]. *Ukrainian periodical edition*. Lviv. 2002. P. 501–504. [in Ukrainian].
4. Kopus O. Problema vyznachennya statusu peryfrazu u movoznavstvi (na materiali romanu “Sobor” O. Honchara) [The problem of periphrases status in linguistics (on novel “Cathedral” by O. Honchar)]. *Linguistic studies*. Kharkive. 2001. № 7. P. 51–55 [in Ukrainian].
5. Lippman U. Obshestvennoe mnenie [Public opinion]. 2004. 384 p. [in Russian].
6. Chistyakova O.N. Osnovanie socialnoj ocenki v gazetnom tekste [Social evaluation in the newspaper text]. *Linguistics. Russian comparative philology*. Kazan. 2003. P. 147–149 [in Russian].

УДК [811.112.2+811.161.2]’246(477.85)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166365>

Галина СЕНИК,
orcid.org/0000-0001-7146-2884
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *halynasenyk@yahoo.de*

НІМЕЦЬКО-УКРАЇНСЬКА ІЗОГЛОСА В БУКОВИНСЬКОМУ МОВНОМУ АРЕАЛІ

У статті запропоновано новий ареально-типологічний підхід до вивчення українсько-німецьких мовних контактів на Буковині. Розроблено комплексну методуку аналізу запозичень із німецьким етимологом у різних районах Буковини, які зазнали впливу німецької мови за часів Австро-Угорщини в часовому і віковому вимірах на основі вільного асоціативного експерименту, проведеного у всіх районах Буковини, та який дав змогу встановити закономірності й відмінності в адаптації запозичень у буковинських говірках української мови і в їх ареальному поширенні, визначити німецько-українську ізоглосу інтерферентних явищ на теренах Буковини та зобразити її на відповідній карті.

Ключові слова: *ареальна типологія, мовні контакти на Буковині, ізоглоса, інтерференція, запозичення.*

Halyna SENYK,
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of German, General and Comparative Linguistic
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) halynasenyk@yahoo.de

GERMAN-UKRAINIAN ISOGLOSS IN BUKOVINIAN LINGUISTIC AREAL

The given research offers a new areal and typological approach to the study of the contacts between Ukrainian and German languages in Bukovina. The complex methodology was developed to analyse the borrowings with the German etymon in different regions of Bukovina influenced by the Austrian-Hungarian language in the framework of time and epoch on the basis of a free associative experiment conducted in all the regions of Bukovina. This gave the possibility to determine the patterns and differences in the adaptation of borrowings in the Bukovinian dialects of the Ukrainian language and in their local distribution, and then to identify the German-Ukrainian isogloss of the interference phenomena on the territory of Bukovina and to portray it on the corresponding maps.

The speech contacts of the speakers of both languages in Chernivtsi were much more intense than those in the countryside. Therefore, the number of borrowings from German is bigger here. However, the degree of stabilization of the borrowed vocabulary in the city is not different from the rural areas. Nowadays every third word is often used. 64.6% of borrowings fell out of use or they are used very rarely.

Words borrowed from the German language (61.2%) are rarely used nowadays in Bukovina or even went out of use, and 38.8% of their total number is integrated into the language as those which are commonly used and can eventually enter the main vocabulary of the Ukrainian language.

Most interlocutors borrowed words from the representatives of the older generation and many borrowed items lost its relevance due to the extralinguistic factors. Words from such thematic groups as cuisine, agriculture, trade and handicraft (ironworking, painting, needlework, carpentry, blacksmithing, construction, etc.) are often used. They are transmitted from generation to generation and, in many cases, are still in demand.

The highest percentage (43%) of the frequently used German-language vocabulary was recorded in Zastavna district. It uses intensively all parts of the language, and the constituent elements of most thematic groups.

The lowest percentage (30%) of the frequently used German-language vocabulary is recorded in the Glyboka district. Most informants identify the words of the questionnaire as being rarely used or withdrawn from the use. This can be explained by the significant influence of the Romanian language in this region, since the Glyboka area borders with Romania.

The linguistic contacts of the speakers of both languages in Chernivtsi were much more intense than in the countryside. Therefore, the number of borrowings from the German language was greater. However, the degree of integration (35%) of borrowed vocabulary in the city is not different from rural areas.

Key words: *areal typology, language contacts in Bukovina, isoglossa, interference, borrowing.*

Постановка проблеми. Буковинська мовна спільнота в умовах пограниччя завжди була відкритою – у ній контактували і досі комунікують носії різних мов, унаслідок чого сформувалася їх багатомовність. Як відомо, поліетнічна Буковина перебувала до XIV ст. у складі Київської Русі та Галицько-Волинського королівства, до 1774 р. – у складі Молдови, що приблизно з 1538 р. знаходилася під протекторатом Туреччини, а з 1774 р. до 1918 р. була анексована Австрією. У національному відношенні Буковина відображала також у зменшеній формі велику Австрію за принципом: *Viribus unitis* «все в одному, об'єднаними зусиллями».

Буковинці володіли рідною українською, державною німецькою та ще однією регіональною мовою на достатньому побутовому рівні. Наслідками німецько-українського мовного контакту стали **запозичення** (елементи іншомовного походження на будь-якому рівні мови, перенесені з однієї мови в іншу внаслідок мовної взаємодії і мовних контактів) та **інтерференції** (відхилення від норми однієї мови внаслідок її контактів з іншою) в обох зіставлених мовах (U. Weinreich, 1977).

Аналіз досліджень. Ступінь інтерферованості української та німецької мов на Буковині досліджували К. Герман, М. Кочерган, О. Огуй, І. Яцюк.

Мета статті – встановлення німецько-української ізогласи в ареальному поширенні запозичених слів із німецьким етимом у буковинських говірках української мови на теренах Буковини та інтерферентних явищ у діалекті буковинських німців Bukowiner Deutsch у Німеччині й Австрії. Завдання статті – визначити закономірності та особливості вживання німецьких запозичень у різних районах Буковини і місті Чернівці.

Внаслідок міжмовних контактів українська мова зазнавала вплив престижної німецької, на яку певною мірою орієнтувалися мовці у писемних нормах граматичного вжитку та в синтаксичних конструкціях. Подібне явище не могло не посилити міжмовної інтерференції. Інтерференція як загальний результат мовних контактів має наслідком двосторонній вплив структур, що належать двом різним мовним системам. Головним джерелом інтерференції (як процесу та результату) виступають розходження

в системах взаємодіючих мов, внаслідок чого змішувані категорії (субститути) замінюються діафонами з іншої мови.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення динаміки інтенсивності вживання запозичень різних тематичних груп і частин мови в цілому на Буковині нами було проведено соціолінгвістичний експеримент у вигляді анкетного опитування 115 інформантів чоловічої і жіночої статей віком від десяти до ста років в обласному центрі Буковини місті Чернівці і шести районах Чернівецької області (Путильський, Кіцманський, Сторожинецький, Заставнівський, Глибоцький, Новоселицький), які за часів Австро-Угорщини були австрійськими (рис. 1).

Інтеграція запозиченої лексики чи збереження еквівалента мови-реципієнта залежить від багатьох факторів, серед яких важливу роль відіграє *ареал розповсюдження*. Велике значення має також частота вживання запозиченої лексичної одиниці.

Досить невелика територія Новоселицького району була під австрійським правлінням.



Рис. 1. Карта Північної та Південної Буковини

Путильський та Вижницький райони Чернівецької області ми об'єднали в один, оскільки вони обидва представляють гірський масив Чернівецької області. Такі райони, як Сокирянський, Кельменецький, Герцаївський та Хотинський, як видно на карті Чернівецької області (рис. 2), належали Бессарабії, яка входила на той час до складу Російської імперії, тому дослідження в цих районах не проводилися, оскільки там майже не було впливу німецької мови. На рис. 2 також зіставлено обидві карти, де чітко видно межу (ізоглосу) між Австро-Угорщиною та Російською імперією, і в яких теперішніх районах Чернівецької області був вплив німецької мови на буковинські говірки, де й проводився соціолінгвістичний експеримент.

Наведемо основні особливості вживання запозичень у різних районах Буковини і місті Чернівці.

Путильський район: географічне розташування (гірська місцевість) і значна віддаленість від центру не були сприятливими для інтенсивного контактування місцевого люду з носіями німецької мови, що в результаті мало дати меншу кількість запозичень порівняно з іншими районами. Однак аналіз результатів анкетування (20 інформантів) свідчить, що населення Путильського району запозичило з німецької мови більшість слів, характерних для всієї Буковини. Крім того, відсоток часто вживаних лексем (36%) не має суттєвої розбіжності з іншими районами. Часто вживаними інформанти вважають такі запозичення: *шутер* «річковий грубий пісок» – 18 з 20, *шпаргат* «кухонна плита» – 18 з 20, *цурік* «назад» – 16 з 20, *гвайт* «крик, галас» – 18 з 20, *вінчувати* «бажати» – 15 з 20, *габлі* «вила» – 15 з 20, *гвер* «гвинтівка» – 17 з 20,

глянцпапір «наждачний папір» – 19 з 20, *клямка* «дверна ручка» – 18 з 20. Вийшли з обігу або взагалі не були засвоєні в Путильському районі слова: *уіфа* «корабель» – 18 з 20, *цуг* «протяг» – 16 з 20, *форштіль* «забава» – 17 з 20, *бенькарт* «виродок» – 18 з 20, *гара* «віз для перевезення снопів» – 14 з 20 і багато інших.

Кіцманський район є другим за кількістю часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики – 42,4%. Тут інтенсивно вживаються в основному іменники, які є представниками більшості тематичних груп: *грунт* «хата з городом» – 18 позитивних відповідей з 19, *книдлі* «ліниві вареники» – 19 з 19, *поташи* «питна сода» – 18 з 19, *фамілія* «родина» – 18 з 19, *шпаргат* «кухонна плита» – 18 з 19, *штахети* «огорожа з дощок» – 14 з 19, *шутер* «річковий грубий пісок» – 19 з 19, *братрура* «духовка» – 12 з 19. Особливістю цього району є епізодичне вживання або вихід з обігу майже всіх запозичених дієслів, прикметників і прийменників: *штудерний* «розумний» – 3 з 19, *гратулювати* «вітати» – 0 з 19, *ауф* «вставай» – 0 з 19, *гайцувати* «топити» – 4 з 19, *запахтувати* «взяти в оренду» – 1 з 19, *мішітінуй* «божевільний» – 5 з 19, *крепірувати* «мучитися» – 5 з 19, *мельдувати* «доповідати» – 6 з 19.

Покоління старше за 70 років розуміє близько 80% німецьких запозичень, а вже їх діти – лише третину наведених в анкеті слів. Деяким онукам цього покоління відомі тільки 10% слів, наприклад: Камбур Дмитро (с. Верхні Станівці, 19 років) знає 12 слів зі ста названих нами. Це свідчить про те, що з кожним роком кількість запозичень з німецьким етимомом у буковинському діалекті української мови зменшується.

Результати анкетних даних, отриманих у **Сторожинецькому районі**, нічим суттєвим не відрізняються від інших районів Буковини. Відповіді на питання анкети отримано від 12 інформантів віком від 18 до 70 років. 60% запозичених слів уживаються рідко, вийшли з обігу або не були характерні для даної місцевості: *братванка* «сковорідка» – 10 з 12, *гнип* «шевський ніж» – 11 з 12, *пугарь* «склянка» – 8 з 12, *капуца* «в'язана шапочка» – 7 з 12, *форштіль* «забава» –



Рис. 2. Карта Чернівецької області

12 з 12, *штудерний* «розумний» – 11 з 12, *мореля* «абрикоса» – 10 з 12, *фана* «прапор» – 9 з 12. Часто вживаними на сьогоднішній день є лексеми: *гвавт* «крик, галас» – 8 з 12, *гендлювати* «торгувати» – 7 з 12, *глянцпапір* «наждачний папір» – 8 з 12, *книдлі* «ліниві вареники» – 11 з 12, *фамілія* «родина» – 10 з 12, *шпаргат* «кухонна плита» – 11 з 12, *цурік* «назад» – 9 з 12, *штахети* «огорожа з дощок» – 9 з 12. Є і дуже цікаві анкети, наприклад, Яцко Ярослав (с. Великий Кучурів, 31 рік) зі Сторожинецького району народився в єврейській частині села. Незважаючи на свій вік, він використовує 59 запозичень зі 100 наведених в анкеті, розуміє ще 32 слова, але не вживає, отже, йому відомі 91% запозичень з анкети.

Заставнівський район має найвищий відсоток (44,3%) часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики зафіксовано в Заставнівському районі. Тут інтенсивно вживаються як всі частини мови, так і представники більшості тематичних груп. Особливістю цього району є часте використання інформантами (27 осіб) майже всіх запозичених дієслів: *вінчувати* «бажати» – 23, *зіхерово* «точно» – 18, *гайцувати* «топити» – 12, *гендлювати* «торгувати» – 10, *грасувати* «розпушувати землю» – 12, *шарувати* «прополювати буряки» – 15, *шварцувати* «чистити взуття» – 12, *шпацерувати* «гуляти» – 12, *тинькувати* «обмазувати глиною» – 16. Серед тематичних груп часто вживаними є іменники: *гимбиль* «рубачок» – 20, *грунт* «хата з городом» – 21, *дзитарок* «годинник» – 19, *клямка* «ручка дверей» – 19, *магівниця* «каток для білизни» – 16, *маша* «бантик» – 15, *мореля* «абрикоса» – 21, *помаранча* «апельсин» – 18, *фамілія* «родина» – 21, *цимбриня* «верхнє кільце криниці» – 26. У Заставнівському районі опитані респонденти старшого покоління розуміють до 90% наведених в анкеті слів. Мовці Дулеба Іван (с. Мусорівка, 91 рік) та Габуза Анастасія (с. Онут, 87 років) розуміють майже кожне запозичення з німецьким етимологом і можуть пояснити їх значення та назвати українські синоніми. До 50% запозичень відомі онуці Дулеби Івана Дулебі Галині, але розуміє вона тільки 20% із них.

Глибоцький район отримав найнижчий відсоток часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики – 30%. Більшість інформантів ідентифікують слова анкети як такі, що вживаються рідко або вийшли з обігу – 70%. Часто вживаються слова: *грунт* «хата з городом» – 9 з 12, *грасувати* «розпушувати землю» – 8 з 12, *дратва* «шевська нитка» – 9 з 12, *шпаргат* «кухонна плита» – 10 з 12, *штахети* «огорожа з дощок» – 11 з 12, *шутер* «грубий

річковий пісок» – 10 з 12, *цурік* «назад» – 11 з 12, *штиль* «рукоятка» – 8 з 12. Повністю вийшли з обігу або взагалі не були засвоєні в Глибоцькому районі слова: *бенькарт* «виродок» – 10 з 12, *бинда* «стрічка» – 12 з 12, *гара* «віз для перевезення снопів» – 10 з 12, *гратулювати* «вітати» – 11 з 12, *запахтувати* «взяти в оренду» – 10 з 12, *лементувати* «ридати, сваритися» – 11 з 12, *мореля* «абрикос» – 10 з 12, *райтки* «галіфе, широкі чоловічі штани» – 12 із 12.

Результати анкетних даних, отриманих у **Новоселицькому районі**, подібні до показників інших районів Буковини. 60% запозичених слів уживаються рідко, вийшли з обігу або не були властиві для цієї місцевості: *братванка* «сковорідка» – 8 з 9, *гнип* «шевський ніж» – 9 з 9, *пугарь* «склянка» – 8 з 9, *капуца* «в'язана шапочка» – 7 з 9, *форштіль* «забава» – 9 з 9, *штудерний* «розумний» – 7 з 9. Часто вживані лексеми: *гвавт* «крик, галас» – 6 з 9, *гендлювати* «торгувати» – 6 з 9, *дратва* «шевська нитка» – 6 з 9, *книдлі* «ліниві вареники» – 8 з 9, *фамілія* «родина» – 8 з 9, *шпаргат* «кухонна плита» – 8 з 9, *цурік* «назад» – 8 з 9, *штахети* «огорожа з дощок» – 9 з 9.

Мовленнєві контакти носіїв обох мов **міста Чернівці** були значно інтенсивніші, ніж у сільській місцевості. Тому кількість запозичень із німецької мови тут більша. Однак ступінь стабілізації запозиченої лексики в місті, як видно з таблиці, нічим не відрізняється від сільської місцевості. На сьогоднішній день часто вживається кожне третє слово. 64,6% запозичень вийшли з обігу або вживаються дуже рідко.

Висновки. Запозичені з німецької мови слова (61,2%) вживаються нині на Буковині рідко або взагалі вийшли з обігу, а 38,8% від їх загальної кількості ідентифікуються як такі, що інтегрувалися в мові як часто вживані, а з часом можуть увійти до основного словникового фонду української мови.

Більшість інформантів перейняли запозичення від представників старшого покоління, багато іменованих запозиченнями предметів вийшли із вжитку, а отже, частина запозичень втратила актуальність через екстралінгвальні чинники. Слова тематичних груп *кулінарія*, *сільське господарство*, *торгівля* і *ремісництво* (слюсарство, малярство, шевство, столярство, ковальство, будівництво тощо) є часто вживаними. Вони передаються від покоління до покоління, в багатьох випадках залишилися затребуваними.

Найвищий відсоток (43%) часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики зафіксовано в Заставнівському районі. Тут інтенсивно корис-

туються і всіма частинами мови, і складовими елементами більшості тематичних груп.

Найнижчий відсоток (30%) часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики зафіксовано в Глибоцькому районі. Більшість інформантів ідентифікують слова анкети як такі, що використовуються рідко або вийшли з обігу. Це можна пояснити значним впливом румунської мови на

цей регіон, оскільки Глибоцький район є прикордонним із Румунією.

Мовленнєві контакти носіїв обох мов міста Чернівці були значно інтенсивніші, ніж у сільській місцевості. Тому кількість запозичень із німецької мови була більшою. Однак ступінь інтеграції (35%) запозиченої лексики в місті нічим не відрізняється від сільської місцевості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герман К. Ф. Українські говірки Буковини. *Проблеми історії та культури української мови*. Чернівці: Рута, 1979. С. 43–57.
2. Гуцульські говірки. *Короткий словник / відп. ред. Я. Закревська*. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, 1997. 232 с.
3. Кочерган М. П. Німецькі лексичні запозичення в південно-західних говорах української мови. *Мовознавство*. 1997. № 1. С. 19–24.
4. Матеріали до словника буковинських говірок / ред. кол. Ю. О. Карпенко, К. М. Лук'янюк та ін. Чернівці: 1971–1979. Вип. 1–6.
5. Національний склад населення України та його мовні ознаки за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року / за ред. О. Г. Осауленка. Київ: Державний комітет статистики України, 2003. 245 с.
6. Огуй М., Огуй О. Німецька мова на Буковині: утвердження, функціонування та занепад у багатомовному краї. *Буковинський журнал*. № 1(83). 2012. С. 198–203.
7. Огуй О. Д. Міжмовна інтерференція на Буковині початку ХХ ст. *Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації україністів*. *Мовознавство*: зб. наук. статей. Чернівці: Рута, 2003. С. 209–214.
8. Яцюк І. Я. Німецький діалект Карпатського регіону України: автореферат дис. ... на здобуття ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Іван Ярославович Яцюк. Київ: 1996. 18 с.
9. Bukowina (Buchenland). *Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums*. Breslau, 1933. Band 1. S. 611–644.
10. Weinreich U. *Languages in contact*. New York 1974. Deutsche Übersetzung: *Sprachen in Kontakt*. München. 1977.

REFERENCES

1. Herman K. F. *Ukrayinski hovirky Bukovyny. Problemy istoriyi ta kultury ukrayinskoyi movy* [Ukrainian dialects of Bukovina. Problems of the history and culture of the Ukrainian language]. Chernivtsi: Ruta, 1995. pp. 43–57 [in Ukrainian].
2. Hutsulski hovirky. *Korotkyy slovnyk* [vidp. red Y. Zakrevska] [Hutsul dialects. Short dictionary. [rep. edit Y. Zakrevska]]. Lviv: Ukrainian Institute of Ukrainian Studies I. Krypiakevich, 1997. 232 p. [in Ukrainian].
3. Kochergan M.P. *Nimetski leksychni zapozychennya v pivdenno-zachidnykh hovorach ukrayinskoyi movy*. *Movoznavstvo* [German lexical borrowings in the southwestern dialects of the Ukrainian language. Linguistics]. 1997. № 1. pp. 19–24 [in Ukrainian].
4. *Materialy do slovnika bukovynskych hovirok*. [red. kol. Yu.O. Karpenko, K.M. Lukyanyuk ta inshi] [Materials for the dictionary of the Bukovinian dialects. [red. count Yu.O. Karpenko, K.M. Lukyanyuk and others]]. Chernivtsi: 1971–1979. Vip. 1–6 [in Ukrainian].
5. *Natsionalnyy sklad naseleण्या Ukrayiny ta yoho movni oznaky za danymy Vseukrayinskoho perepysu naseleण्या 2001 roku* [za red. O. H. Osaulenka] [National composition of the population of Ukraine and its linguistic features according to the data of the All-Ukrainian Population Census 2001. [red. O.G. Osaulenko]]. K. : State Statistics Committee of Ukraine, 2003. 245 p. [in Ukrainian].
6. Oguy M., Oguy O. *Nimetska mova na Bukovyni: utverdzhennya, funktsionuvannya ta zanepad u bahatovovnomu krayi*. *Bukovynskyy zhurnal* № 1 (83) [The German language in Bukovina: establishment, functioning and decay in a multi-lingual province. *Bukovinsky magazine* № 1 (83)]. 2012. pp. 198–203 [in Ukrainian].
7. Oguy O. D. *Mizhmovna interferentsiya na Bukovyni pochatku XX stolittya*. *Materialy V konhressu Mizhnarodnoyi asotsiatsiyi ukrayinistiv*. *Movoznavstvo*: zb. naukovykh statey [Interlingual interference in Bukovina at the beginning of the twentieth century. Materials of the Fifth Congress of the International Association of Ukrainianists. Linguistics: Sb. sciences articles]. Chernivtsi: Ruta, 2003. pp. 209–214 [in Ukrainian].
8. Yatsyuk I. Ya. *Nimetskyy dialect karpatskoho rehionu Ukrayiny: avtoreferat dys. Na zdobuttya stupenya kand. filol. nauk: spets. 10.02.04 «Hermanski movy»* Ivan Yaroslavovych Yatsyuk [German dialect of the Carpathian region of Ukraine: author's abstract to obtain a degree in Candidate filological Sciences: 10.02.04 "Germanic languages" Ivan Yatsyukovych Yatsyuk]. K., 1996. 18 p. [in Ukrainian].
9. *Buchenland. Handwörterbuch des Grenz – und Auslandsdeutschtums* [Hand dictionary of border and foreign German]. Breslau, 1933. Vol. 1. pp. 611–644 [in German].
10. Weinreich U. *Languages in contact*. New York. 1974 [in English].

Анастасія СІБРУК,

orcid.org/0000-0002-4007-2450

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови та культури

Національного авіаційного університету

(Київ, Україна) *nasstynya84@ukr.net*

Людмила ДОБРОВОЛЬСЬКА,

доцент кафедри української мови та культури

Національного авіаційного університету

(Київ, Україна)

МЕТАФОРИЗАЦІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ У ВИРАЗНЕННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ

У статті зроблено спробу з'ясувати семантичне наповнення та функції метафор у наукових лінгвістичних текстах. Актуальність статті визначена необхідністю системного дослідження лексем, які традиційно вважають невластивими для тексту, але ми спробуємо довести, що вони доречні. Використання засобів образності в науковому тексті принципово відрізняється від їх використання в художній літературі. У художньому творі метафора – це важливий елемент системи образів. У науковій мові багато з них виступають у допоміжній функції: для пояснення, популяризації; вони є своєрідними інструкціями, не пов'язаними із загальною мовленнєвою системою; їх використовують як прикрасу; вони є чужорідними елементами та вживаються не гармонійно до стилю, а всупереч йому.

Ключові слова: науковий дискурс, троп, метафора, порівняння, епітет.

Anastasiia SIBRUK,

Ph. D. (Philology),

Associate Professor of the Department

of Ukrainian language and culture

National aviation university

(Kyiv, Ukraine) *nasstynya84@ukr.net*

Lydmila DOBROVOLSKA,

Associate Professor of the Department

of Ukrainian language and culture

National aviation university (Kyiv, Ukraine)

METAFORIZATION AS AN EFFECTIVE METHOD FOR INTEGRATION OF SCIENTIFIC TEXT

For a comprehensive study of tropes and stylistic figures of the Ukrainian language is extremely important to learn the basic functions of tropes in the linguistic works. The actuality of the research topic is determined by the need of a systematic study of lexical items that are traditionally considered unusual for the text, but we will try to prove that they are relevant. The aim of the article is to determine the semantic content and functions of different types of metaphor in scientific texts. The subject of the research is the semantics and functions of metaphor a in scientific discourse. The object of the research – the metaphors, selected from the modern Ukrainian linguistic literature. In modern scientific literature, the expressive and emotional function is presented and implemented by the help of such tools as epithets, metaphors, comparisons, repetitions, expressive specifications, the separation of the members of the sentence, the usage of homogeneous parts of the sentence with the purpose of expressiveness etc. In scientific works also can be used the elements of direct speech as the imitation of the dialogue, interrogative and exclamatory sentences, rhetorical questions and requests. Our research is based on metaphors. The study of the linguistic features of scientific discourse has a great importance to find ways of explaining a certain material. The metaphorical process in the scientific literature is rich and varied. Metaphorization in scientific and linguistic texts is a process that leads to a new knowledge of the world through the use of existing language names. The metaphor in the scientific and popular science discourse is one way of adapting the scientific text to the perception of an unprepared reader. At the heart of adaptation lies the process of popularization of knowledge, which includes a number of procedures of the text translated into the field of their perception and understanding of recipients.

Key words: scientific discourse, trails, metaphor, comparison, epithets.

Постановка проблеми. Одним із напрямків сучасних досліджень у сфері лінгвістики є розгляд основних особливостей і закономірностей функціонування різних видів і типів текстів у науковій сфері, а також специфіки наукового стилю в результаті взаємодії мовних та позамовних чинників. Характеризуючи тексти за різними ознаками, важливо враховувати на лише ознаки позамовні (сфера людської діяльності в суспільстві, сфера спілкування, функції мови і функції мовлення), а і власне мовні (функціонально стилістичне розшарування засобів мови). Науковий дискурс української мови має свої особливості. Його завдання – точно викласти наукову інформацію. Він обслуговує потреби науки, навчання й освіти. Його основною функцією є пізнавально-інформативна (повідомлення, пояснення, класифікація понять, систематизація знань, аргументований доказ). Вважаємо, що кожен науковий текст – це система субтекстів. Субтекст є фрагментом цілого тексту, який реалізує в ньому один з аспектів пізнавальної ситуації (онтологічний, методологічний, аксіологічний, комунікативний тощо). Готуючи науковий текст, кожен дослідник пам'ятає про його індивідуальність. Це залежить від автора, інтелектуальних здібностей, мовного чуття, досвіду текстотворення. Ознаками наукового тексту виступають чітка, логічна структура, об'єктивність викладу, термінологічність, зв'язність, проблемність, гіпотетичність, цілісність, членованість, інформаційна, логічна, емоційно-оцінна, спонукальна насиченість, завершеність, комунікативність, діалогічність тощо. Ці нормативні риси наукового стилю можна співвіднести з мовленнєвими вміннями дослідника, важливими для побудови наукового тексту.

Зрозуміло, що передусім звернено увагу на принципи змістовної насиченості, професійної значущості, наукової інформативності, новизни, змістової завершеності, проблемності, доступності фахівцеві однієї чи кількох галузей. В основі принципу змістової насиченості – новизна професійно-орієнтованої інформації, її пізнавальна цінність, лексичне й граматичне наповнення. Важливий також принцип інтертекстуальності як особливий спосіб побудови смислу тексту, так званий діалог з певною чужою смисловою позицією, на взаємодії «своїї» і чужої мови (залучення читача до авторського міркування).

Мета статті полягає в з'ясуванні семантичного наповнення та функцій метафор у наукових лінгвістичних текстах. Цілісність наукового тексту передбачає внутрішню організованість, смислову єдність, цілісне оформлення початку й кінця

твору, переходи між частинами тексту, що забезпечується визначеними мовними одиницями. Послідовність у науковому тексті реалізується через спеціальні функціонально-синтаксичні засоби, що вказують на послідовність розвитку думки (насамперед, потім, тепер), перехід від однієї думки до іншої (розглянемо, зупинимось на..., розглянувши..., перейдемо до...), результат, висновок (отже, підсумуємо ...).

Комунікативність реалізується у спрямованості тексту на відповідного адресата. Розгорнути таку адресність допомагають саме стиль письма певного автора. Стилійні фігури та тропи допомагають поглибити текст, спростити або, навпаки, ускладнити його.

Виклад основного матеріалу. Серед тропів наукового дискурсу вважаємо за доцільне розглянути насамперед роль метафори у фахових текстах. Метафоризація наукового тексту – це процес доволі багатий і різноманітний, який призводить до отримання нового знання про світ через використання вже наявних у мові назв. Метафора – приховане порівняння, яке передбачає відсторонення слова або, скоріше, фігури мовлення від першочергового буквального використання і нове використання цього слова для утворення нового класу в певній предметній галузі. Роль метафори полягає в тому, що використовуючи старі слова для виконання нових функцій, ми отримуємо економію лексичних засобів мови й використовуємо свої звички в процесі створення нових переносних значень. Зрозуміти метафору – означає певною мірою мисленнєво прослідкувати шлях її створення. Завдання метафори – викликати уявлення. Наприклад, уявлення читача яскраво простежується, читаючи таку цитату: «*визнавав, що засилля цих іменників надає текстові канцелярського присмаку*» (Селігей, 2014: 45); «*презентованих у низці монографій*» (Непийвода, 2011: 159); «*Ця властивість робить їх могутньою зброєю думки*» (Непийвода, 2011: 160). Якщо метафора стоїть у невластивому значенні, дослідник бере її в лапки: «*Наукове мислення прагне систематизації та символізації, завдяки чому згортає, «згуцує» досвід, зводить розмаїття пізнаного до спільного знаменника*» (Селігей, 2016: 22). Іноді метафоризація має негативну конотацію: «*Якщо майстри пера так ядуче висміюють зловживання віддієслівними іменниками...*» (Селігей, 2014: 44). У цій цитаті вважаємо за потрібне підкреслити використання прикметника *ядучий*, який гіперболізує метафору.

Використання метафори в науковому стилі позначене виразною специфікою, зумовле-

ною особливими цілями й завданнями наукового стилю. У наукових текстах широко вживаними – порівняно з текстами художніми – є мовні метафори (в стилі художньої літератури застосування таких метафор обмежене через їхню традиційність, неоригінальність, відсутність індивідуально-оцінного моменту; саме ці риси уможливають активне використання мовних метафор для вираження логічно послідовної думки, аргументації, об'єктивних досліджень. А проте, як і в стилі художньої літератури, в науковому стилі трапляються не лише загальномовні метафори зі стертою образністю, а й індивідуальні – з явною образністю.

Загалом, метафора є досить розповсюдженою в різних стилях української мови (художньому, розмовному, публіцистичному). Проте саме реалізація у науковому тексті є найбільш цікавою для дослідження.

Метафора вводить у дію особливі сценарії, в яких відображено попередній досвід індивіда, що був отриманий в інших галузях знань. Активізація подібних сценаріїв полегшує індивіду ідентифікацію об'єктів та ситуацій, створює можливість прогнозувати розвиток подій, полегшує розуміння внутрішніх зв'язків між явищами.

Вдалося зафіксувати цитату Тараса Салиги, який вважає, що діапазон метафори є безмежним: *«Світло метафори промінить і на інші образи, одухотворює їх, породжує принцип образної взаємодії»* (Салига, 1986: 286). Автор дав таке пояснення метафори, щоб у читача прокинулося образне мислення щодо розуміння цього тропу. На наш погляд, неперевершеним є словосполучення *світло метафори*.

Досить образною є і цитата Ф. Гарсія Лорка, який так писав про виникнення метафори: *«Щоб метафора ожила, потрібні дві умови: форма і радіус дії – ядро в центрі і перспектива навколо. Ядро розкривається, наче дивна, незнана квітка, але в навколишньому сьвіті ми знаходимо її назву й відчуваємо її аромат. Метафора підпорядкована зорові (іноді якнайтоншому), і саме зір обмежує її, надаючи їй водночас предметності»* (Лорка, 1975: 57). Щоб дати наукове визначення метафорі, автор залучив такі тропи: метафору, порівняння, епітети. Художній засіб *наче дивна, незнана квітка* першочергово є порівнянням, а потім також епітетом, метафорою та паралелізмом. Основоположник теоретичного мовознавства В. фон Гумбольдт теж вдавався до метафоризації, так він описував роль дієслів у мовленні: *«нерв самої мови», «душа всього мовотворення»* (Гумбольдт, 1984: 199, 267).

Розглядаючи метафору в науковому дискурсі, важко було визначитись із класифікацією цього тропу. Існує досить розгалужена класифікація основних різновидів метафор: класична метафора; метафора-уособлення з його різновидами; метафора родового відмінка; метафора орудного відмінка; розкрита, розшифрована метафора; метафора-прикладка; метафора-симфора; метафора-метонімія; ланцюжки метафор; метафора метаморфоза; текст-метафора; метафоричний епітет.

За результатами аналізу лінгвістичної літератури, нами було встановлено, що найчастіше представлені в письмових текстах номінативні метафори. До номінативних метафор належать терміни, утворені шляхом образного переосмислення загальноновживаних слів. Номінативні метафори ґрунтуються на: безумовній аналогії (вони найчисленніші – так забезпечується належна вмотивованість термінів – *клин, ребро, ядро*): *«з погляду бідності змісту»* (Селігей, 2016: 18); *«мова для автора – живий організм»* (Непийвода, 2011: 162).

Окремі метафори близькі до фразеологічних виразів: *«наукова думка прагне вивільнитися з пут суб'єктивізму, і це теж активізує іменний тип мовлення»* (Селігей, 2014: 36); *«Фрази з нанизуванням залежних іменників»* (Селігей, 2014: 37).

Обираючи матеріал для нашого дослідження, ми намагались дотримуватись думки Н. Ф. Непийводи. На її думку, термінологізації передують вичленювання денотата з реальної дійсності, залучення його до осмислюваних свідомістю об'єктів. Є два різновиди термінологізації: перший стосується денотатів, уже пізнаних людиною, – ці денотати вже мають свої найменування. Залучення таких об'єктів до наукового знання викликає потребу уточнити значення (звузити, конкретизувати його), а тому частина семантики слова відсікається. Різниця між значенням загальноновживаного слова на позначення певного денотата і терміном, дефініція якого відображає цей самий денотат, полягає в різній семантичній насиченості обох слів: загальноновживане слово відзначається більшим семантичним обсягом (Непийвода, 1997: 67).

Досліджуючи наукове мовлення, ми не могли не виокремити метафоричні висловлювання П. О. Селігея: *«Потреба в такій розвідці для оздоровлення писемного наукового мовлення очевидна»* (Селігей, 2016: 13); *«від комунікативної повноцінності тексту залежить...»* (Селігей, 2016: 1); *«проблема незграбного, штучно ускладненого викладу»* (Селігей, 2016: 2); *«Стиль ЗМІ занедужав на ідеологічну заштампованість»*

(Селігей, 2006: 174). Більшість звикла до сухих авторефератів дисертацій, позбавлених тропів і стилістичних прийомів. Проте П. Селігей довів, що в авторефераті доречно і потрібно вживати увиразнюючі тропи.

У науковому мовленні представлені і концептуальні метафори, які охоплюють терміни, утворені шляхом переосмислення термінів інших галузей знання. Концептуальна метафора є явищем, яке формується не в мові, а в мисленні – завдяки його здатності встановлювати аналогії. Коли термін переходить з однієї системи знань до іншої, науковці усвідомлюють його умовність. Деякі з цих аналогій вже стали термінами: «*спотворене наукове мовлення – «науковий жаргон»*» (Селігей, 2016: 4).

На межі образної та номінативної метафори знаходить слово *гігієна*, вжита в нетиповому значенні: «*Фіксуючи і виправляючи типові помилки, вона проводить своєрідну гігієну публічного мовлення і тим самим підвищує рівень масової грамотності*» (Селігей, 2016: 10).

Метафора виникає в процесі аналогії, наочності, основу якої становить якась картина, епізод, факт, подія. Конкретна картина – ключ до розуміння лінгвістичного матеріалу. Розуміння забезпечується і тим, що завдяки цьому прийому нові знання органічно структуруються у свідомості читача, створюючи мовну картину світу.

Важливим етапом образного вживання метафори є написання незвичного для контексту слова в лапках. Саме так автор сигналізує про чужорідність мовного засобу, водночас наче прирівнюючи його до нового вжитку. Більшість образних метафор базується на простих аналогіях, в основі яких лежить зіставлення наукових понять зі звичайними речами: «шуба» електрона; транспорт на «магнітній подушці»; «пиріжкова» діаграма. В основу образних метафор можуть бути покладені семи на позначення дії, процесу: «перекачувати» електроенергію з термоядерного реактора; «лікувальна» комп'ютерна програма. О. Селігей властива манера образного вживання в незвичному контексті: «*заскладні і малозрозумілі трактати створили філософії незаслужену репутацію нудної і «заумної» науки*» (Селігей, 2016: 13); «*якщо критик озброєний методами лінгвістичного аналізу*» (Селігей, 2016: 10); «*надмірне і недоречне вживання «універсальних» термінів*» (Селігей, 2016: 18); «*Тут, певна річ, не можемо не визнати «підступної» ролі мови*» (Селігей, 2014: 48).

Н. Ф. Непійвода не тільки досліджувала тропи в чужому мовленні, а й була майстром неординарної метафоризації наукового тексту. Хочемо

процитувати такі її висловлювання: «*слова є «поверхневими структурами»», «це дає змогу «підстраховуватися»», «автор «посвячує читача»*» (Непійвода, 2011: 172, 160, 168). Мовознавець активно залучає метафори до наукового тексту, проте відчувається певна обережність стосовно такого вжитку. Тому в статтях Н. Ф. Непійводи більшість авторських фразеологізмів взято в лапки. Звичайно, якщо цей фразеологізм є загальновідомим, то в лапки його не беруть: «*Якщо майстри пера так ядуче висміюють зловживання віддієслівними іменниками*» (Селігей, 2014: 44).

Загалом, у лінгвістичних працях метафори трапляються не дуже часто. Рекордсменом у метафоризації наукових текстів, на наш погляд, є Пилип Олександрович Селігей. Його науковий стиль близький до науково-популярного. Відчувається «опіка» мовознавця над читачем, спроба пояснити нам доволі складні речі простими словами. Влучним, на наш погляд, є вживання словосполучення *скромний засів* у переносному значенні: «*наш засів на цій ниві доволі скромний*» (Селігей, 2012: 26). Не менш яскравою є метафора, що межує з порівнянням та паралелізмом: «*слово для нього – робоче знаряддя*» (Селігей, 2016: 9). Або такі цитати: «*За допомогою мови вчений оповіщає колег про результати своєї діяльності*» (Селігей, 2016: 9). П. О. Селігей нерідко використовує причинно-наслідкові метафори: «*Мова – це одяг*» (Селігей, 2012: 19); «*дієслово, по суті – головний інструмент... Якщо іменник позначає матерію, то дієслово – енергію*» (Селігей, 2014: 49).

Загалом, метафора є частиною метамови мови наукового опису, за допомогою якого формулюється додатковий коментар, що пояснює складні фрагменти тексту. Вона часто пов'язана з образним використанням слів і здатна спрямовувати увагу читача на змістові фрагменти, які видаються авторові особливо важливими.

Серед образних засобів наукового стилю помітно вирізняються такі, що створені без участі аналогії. У процесі пізнання вчені давали назви об'єктам і явищам дійсності, не зіставляючи їх з іншими об'єктами. Такі назви характеризуються умовністю, невмотивованістю, оказіональністю. Безаналогійні метафори свідчать про те, що шляхи інтелектуального освоєння дійсності різноманітні, численні й рівноцінні для досягнення пізнавальної мети. Прикладом невмотивованого позначання є залучення лексем із семантикою кольорів на позначення різних характеристик, наприклад: *кольоровий заряд, білі адрони: «інакше затемнюються семантичні зв'язки, думка втрачає цілісність»* (Селігей, 2016: 16). Можна окремо гово-

рити і про метафори, що близькі до синонімів. Так П. Селігей у статті вживає слово *поліпшує* замість *полегшує*: «*поліпшує* читацьке сприйняття» (Селігей, 2016: 28).

Висновки. Таким чином, метафоричний процес у науковій літературі багатий і різноманітний. Він включає мотив вибору того чи іншого вислову в залежності від прагматичного замислу. Метафоризація в науково-технічних текстах – це процес, що призводить до отримання нового знання про світ шляхом використання вже існуючих у мові назв. Метафори відіграють величезну роль у формуванні наукового та науково-популярного лінгвістичного тексту. Вони утворюють «місток» між лінгвістичним матеріалом і особистим досвідом читача, є сполучною ланкою між

семантичними просторами адресата і адресанта. Метафора в науковому та науково-популярному дискурсі – один зі способів адаптації наукового тексту до сприйняття неспідготовленого читача. В основі адаптації лежить процес популяризації знання, що включає ряд процедур обробки текстів, спрямованих на полегшення їх сприйняття і розуміння реципієнтами. Цей процес супроводжується смисловим переходом з однієї реальності (як правило, теоретичної) в іншу (реальність буденної свідомості). Для цього автор повинен знайти спосіб знизити до мінімуму рівень абстрактності в науковому тексті і дати можливість читачеві уявити лінгвістичний матеріал в образній асоціативній формі, тобто в тій формі мислення, яка є для нього буденною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 400 с.
2. Лорка Гарсія Ф. Думки про мистецтво. Київ: Мистецтво, 1975. 192 с.
3. Непийвода Н. Ф. Науковий стиль як нейролінгвістичний код. *Мовознавство*. 1997. № 2–3. С. 39–44.
4. Непийвода Н. Автор наукового твору: спроба психологічного портрета (На матеріалі книги В. М. Русанівського «Історія української літературної мови. Підручник» «Історія української літературної мови. Підручник» (К., 2001. 392 с.)). *Стиль і текст*. 2011. Випуск 12, С. 159–178.
5. Селігей П. Іменниковість Versus дієслівність: у пошуках золоті середини. *Мовознавство*. 2014. № 4. С. 36–55.
6. Селігей П. О. Науковець і його мова. *Українська мова*. 2012. № 4. С. 18–28.
7. Селігей П. О. Науковий стиль української мови: ресурси оновлення. *Мовознавство*. 2006. № 2–3. С. 174–186.
8. Селігей П. О. Світло і тіні наукового стилю. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 627 с.
9. Селігей П. О. Український науковий текст. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: автореф. дис. ... канд. наук. Київ, 2016. 36 с.

REFERENCES

1. Gumboldt Vilgelm fon. Izbrannyye trudyi po yazykoznaniiyu. Moskva: Progress, 1984. 400 s. [In Russian].
2. Lorca Garsia F. Dumki pro mistetstvo. Kyiv: Mistetstvo, 1975. 192 s. [In Ukrainian].
3. Nepiyvoda N. F. Naukoviy stil yak neyrolingvistichniy kod. *Movoznavstvo*. 1997. № 2–3. S. 39–44. [In Ukrainian].
4. Nepiyvoda N. (2011). Avtor naukovogo tvoru: sproba psihologichnogo portreta (Na materialy knigi V. M. Rusanivskogo «Istoriya ukrayinskoyi literaturnoyi movi. Pidruchnik» (K., 2001. 392 s.)). *Stil i tekst*. Vipusk 12, S. 159–178. [In Ukrainian].
5. Seligey P. Imennikovit Versus dieslivnist: u poshukah zolotoyi seredini. *Movoznavstvo*, 2014. № 4. S. 36–55. [In Ukrainian].
6. Seligey P. O. Naukovets i yogo mova. *Ukrayinska mova*. 2012. № 4. S. 18–28. [In Ukrainian].
7. Seligey P. O. Naukoviy stil ukrayinskoyi movi: resursi onovlennya. *Movoznavstvo*. 2006. № 2–3. S. 174–186. [In Ukrainian].
8. Seligey P. O. Svitlo i tini naukovogo stilyu. Kyiv: Vid. dim «Kievo-Mogilyanska akademiya». 2016. 627 s. [In Ukrainian].
9. Seligey P. O. Ukrayinskiy naukoviy tekst: problemi komunikativnoyi povnotsinnosti ta stilovoyi doskonalosti. Kyiv, 2016. Avtoreferat. 36 s. [In Ukrainian].

УДК 821.161.2-32.09"190" М. Черемшина:[7.046:398.86]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166367>

Ганна СОКІЛ,
orcid.org/0000-0002-8352-2124
доктор філологічних наук, доцент,
професор кафедри української фольклористики
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) gan.sokil@gmail.com

БАЛАДНІ МОТИВИ У НОВЕЛІ МАРКА ЧЕРЕМШИНИ «ПАРУБОЦЬКА СПРАВА»

У статті проаналізовано фольклорні джерела, мотиви та образи яких простежуються у новелі Марка Черемшини «Парубоцька справа». Концепційно твір тягнє до народної ліро-епіки: фабула відтворює баладну подію про Шумильця, якого ведуть карати за те, що звів багато дівчат, а за ним іде ціла громада. У новелі Марко Черемшина подає подібну ситуацію. Натяк на трагічну розв'язку заявлений у баладі вже в перших рядках («Ведуть Шумильця рубати»), що й заставляє слухача завчасно налаштуватися на драматичний лад, однак покарання героя відбувається «поза кадром». У літературному ж творі читач не готовий до трагічного завершення, тому ще з більшою вразливістю сприймається несподівана смерть героя. Експресивна фінальна ситуація художнього твору змальована за фольклорною схемою, відрізняється лише наявністю конкретного виконання (оприлюднення розправи над парубком) і місцем дії (в залі суду). Фольклорне моделювання на образно-персонажному рівні розглядається на конкретних прикладах зіставлення: як фольклорний, так і літературний персонаж відзначається вродою, подібною поведінкою. По-своєму осмисливши та художньо освоївши уснословесні джерела, Марко Черемшина подав їх у своєрідній інтерпретації.

Ключові слова: фольклор, балада, новела, композиція, сюжет, мотив, образ.

Hanna SOKIL,
orcid.org/0000-0002-8352-2124
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Ukrainian Folkloristics Studies
Ivan Franko National University of Lviv,
(Ukraine, Lviv) gan.sokil@gmail.com

BALLED MOTIVES IN THE NEW NOVELETTE BY MARKO CHEREMSHYNA "A FELLOW'S CASE"

The article analyzes folklore sources, plot, motives, images which are modeled in the novel by Marko Chermeshyna "A Fellow's Case". Conceptually, the work tends to a folk-lyrical epic: the plot recreates a ballad event about Shumyltse, which was punished for loving many girls, and the entire community is following him on his way to the place of punishment. Genesis of the head character Fedusya reaches the epic where we find a lot of common in ceremonial songs (hayivkas and wedding motives). In short, Marko Chermeshyna presents a similar situation: the fair-haired fellow Fedus desecrated in one village seventeen girls. Indignant parents filed a lawsuit. The court sentenced Fedus to pay to each of them. The guy agreed to give "one moor of field" to every girl, except of the one which was originating from gypsies. Offended Cija killed Fedus with a knife in the courtroom. In the ballad, the hint of the tragic finish of the events is already presented in the first lines ("Leading Shumil'tse to hack"), which triggers the listener to adjust to the dramatic system in advance, but the punishment of the hero is "out of frame." In the literary work, the reader is not ready for a tragic conclusion, so even with greater vulnerability perceived unexpected death of the hero. The expressive final situation of the artistic work is depicted according to the folklore scheme, differs only in the presence of the execution (the disclosure of the punishment over the guy) and the place of action (in the courtroom). By its very nature, the finish of novelett is more similar to the epic solution Folk simulation at the figurative character level is considered on concrete examples of the comparison of the hero of the epic and the short story: both the folk and literary character are said to be similar in behavior. They combine elements of erotic and vegetative magic. Parallel novels with folklore sources are evidenced and characterized by their forms of dialogue, folk rhythm, poetic dimensions. Having mastered and artistically mastered verbal sources in his own way. Marko Chermeshyna presented them in a peculiar interpretation. The author was subjected to a deep creative synthesis of folk material and his own artistic fabrication with his ideological and creative goals. Syncretism of the national poetic and, in fact, the individual complement each other and create extremely colorful pictures of short stories.

Key words: folklore, ballad, novelett, composition, plot, motive, image.

Постановка проблеми. Фольклоризм як категорія літератури має вже на сьогодні відповідне теоретично-термінологічне наповнення, що проявляється насамперед в авторському осмисленні народної культури, традиції, різних уснопоетичних образів, мотивів, сюжетів та підпорядкуванні їх своїм ідейно-творчим цілям. Метод інтердисциплінарних зв'язків дає можливість детально, «мікроскопічно» прозондувати літературний текст, глибше розкрити його значення і коди.

Аналіз досліджень. Чимало українських письменників зверталися до фольклорних першоджерел. Про високу творчу майстерність Марка Черемшини у засвоєнні народнопоетичних мотивів, образів, стилю, ритміки йшлося в дослідженнях багатьох літературознавців (А. Музички, О. Засенка, В. Лесина, М. Грицюти, О. Гнідан, І. Денисюка, О. Дея, Р. Піхманця та ін.), однак взаємозв'язки усної й писемної літератури – явище не вичерпне, оскільки це не звичайне запозичення, а саме та животворна атмосфера, яка породила і визначила зміст і колорит усієї його творчості. У новелах Марка Черемшини, на нашу думку, постійно пульсує народне джерело, щоразу виблискуючи новими струменями. Вказаний літературний твір був об'єктом наукових студій з погляду психоаналітичної інтерпретації художнього тексту (Лях 2009: 70–74), до нього апелювали, вивчаючи малу прозу в українській літературі XIX – початку XX ст. (Денисюк, 1999: 150 та ін.), проте досі немає спеціального дослідження про фольклорні джерела цієї новели.

Мета статті – на основі проаналізованих варіантів народної балади, залучаючи тексти обрядових пісень (гаївок), зіставлення фольклорного й літературного сюжетів, образів, спробуємо виявити народнопоетичні елементи та їхню роль у новелі Марка Черемшини «Парубоцька справа».

Виклад основного матеріалу. Майже кожен літературний твір Марка Черемшини може скласти окрему студію з погляду взаємозв'язків з усною словесністю. До того ж, як влучно зауважив Р. Марків, існують певні закономірності явища фольклоризму, які можна дослідити лише на прикладі творчості окремого письменника, кожного окремого твору (Марків, 2007: 222). «Парубоцька справа», на наш погляд, – саме той яскравий при-

клад, як уснопоетичний компонент органічно ввійшов у сюжетну модель і в композиційні частини, а також відіграв важливу роль у змалюванні образів новели. Відомо, Марко Черемшина у своїй творчості звертався до різних жанрів української усної словесності, зокрема в новелі «Парубоцька справа», зауважила Олена Гнідан, простежується багато мотивів, близьких до побутових пісень. Це, на думку дослідниці, «деталізований одяг Федуся, його обіцянки дівчатам, зрада; це відтворення красуні (портрет циганки Ції) тощо» (Гнідан, 1995: 135). Насправді в новелі знаходимо чимало подібних мотивів із народних пісень про кохання, родинно-побутових. Концепційно ж твір більше тяжіє до ліро-епіки. Органічне злиття трагізму з ліризмом, за спостереженням О. Дея, «вдихнув» митець із гуцульської пісенної епіки, зокрема, пісень-хронік (Дея, 1981: 151). Твердження О. Дея потребує доповнення й розширення, оскільки, крім співанок-хронік, письменника цікавили й інші фольклорні жанри, що належать до цього ж роду, зокрема билини й балади. Тягу до останніх підмітив І. Денисюк, зауваживши, що розв'язка в новелі «Парубоцька справа» створює «настрій шоку, жаху від несподіваного вбивства героя»: «Лірика, романтика, поетичний пафос, гумор, іронія, сарказм, трагізм – у таких тембрах стилізовано новелістичну, точніше навіть баладну подію» (Денисюк, 1999: 150).

Зіставляючи літературний і фольклорний твори, передусім впадає у вічі те, що сюжет новели, на наш погляд, побудований за моделлю народної балади про Шумильця¹: в усному творі ведуть карати Шумильця («Ведуть Шумильця рубати»). За ним іде ціла громада, (в обрядових піснях – дівчата), у деяких варіантах балади його супроводжує «громада з панамі» (запис В. Щурата) або «люди з панамі» (запис О. Роздольського). Яка ж причина його покарання? У баладі відповідь криється у діалозі з героєм: «Ведуть Шумильця рубати, А взяли го ся питати: – Ци много-с дівчат ізрадив?» (Колесса, 1946: 25). Як впливає з тексту, парубок виявився спокусником, звів багато дівчат, за що його чекає покарання. Варіанти народної балади закріпили різну кількість зведених дівчат: 13, 15, 17 («Ой дванадцять-єм ізрадив, А тринадцяту Катрусю») (Колесса, 1946: 25);

² Зауважимо, що народну баладу про Шумильця записав І. Франко від матері у Нагуєвичях. У свій час К. Квітка не знайшов інших варіантів тексту (крім запису І. Франка) в доступних йому виданнях, зазначивши, що ця пісня становить «велику рідкість і за поетичним змістом, і за музичною формою» (Квітка, 2007: 82). До речі, й на сьогодні мало подібних публікацій. В академічному виданні народних балад надруковано два варіанти (один під назвою «Нема Шумильця на селі», що належить І. Франкові (Балади, 1987: 400–401), інший також із Галичини – «Втікав Джурило горами» (без конкретної паспортизації) (Балади, 1987: 401–402). Ще один міститься у збірці «Пісні Тернопільщини» – «Ой їхав Джурило ланами» (Стельмашук-Медведик, 1988: 60–61). Інших публікацій балади нам не відомо. Щоправда, кілька варіантів вдалося віднайти авторів цієї статті серед архівних матеріалів, зокрема фіксації О. Роздольського, В. Щурата, І. Волошинського.

(«А п'ятнайцятку Ганусю», запис Щурата), («Йа сімнайцятку Марину», запис Роздольського).

Новела Марка Черемшини має подібну фабулу: вродливий парубок Федусь знеславив у селі сімнадцять дівчат. Обурені їхні батьки подають до суду, який вирішує, що Федусь має заплатити кожній дівчині. Хлопець погоджується дати «по моргові поля» всім дівчатам, окрім циганки Ції. Ображена Ція вбиває ножем Федуся в залі суду.

Автор зосередив свою увагу й на числових деталях: «А він збавив сімнайцятеро» <...>. «А дедю болить серце за свою дитину. Зібралися всі сімнадцять та й Федуся до суду завдали <...>. Беруть деді доньок навперед себе і ведуть до міста до суду» (Черемшина, 1974: 293). Число дівчат у новелі аналогічне з фольклорною версією в запису О. Роздольського – сімнадцять. Відтак літературний персонаж, як і фольклорний, за зраду багатьох дівчат мусить бути покараний. Ця тенденція простежується і в народному, і в літературному творі, своєрідно розгортаючись за правилами відповідного жанру. У баладі ведеться деталізований діалог із приводу вчинку Шумильця та викупу, призначеного для кожної зведеної дівчини: «А взяли го си питати: Ци маєш ти їм що дати?». Герой пісні відповідає: «За тих дванайцят дам гроші, А за попівну дам коня. А за дяківну дам зброю. А за вийтівну сіделце. А за Ганусю дам душу. А за Марину сам згину» (запис Роздольського). Із фольклорного тексту видно, що Шумильце усвідомлює свою провину і готовий «сам згинутися» за одну з них. Натомість у новелі викуп не диференційований: кожній по моргові землі. До того ж у літературному творі не так виразно зображено відчуття провини головного героя у скоєному: він задоволено погладжує «вусок», підсміхається до дівчат, що підтверджує його самовпевненість та самозакоханість. Парубок абсолютно не готовий до трагічної розв'язки, як не має такого наміру й читач. Саме в цьому проявляється талант письменника – підвести читача до несподіваної розв'язки, створити «настрій шоку, жаху». Отже, у новелі Марка Черемшини, порівняно з народним твором, завершальний епізод значно сильніший.

Натяк на трагічне завершення, заявлений у перших рядках балади («Ведут Шумильця рубати»), заставляє слухача якоюсь мірою налаштуватися на мінорний лад. Прикінцеві рядки народного твору лише констатують цей драматичний факт як уже здійснений. Відсутність героя, сама його смерть показані через поведінку дівчат, які «будут в коршму йти Та й за Шумильця згадають». У літературному ж творі до самої розв'язки читач залишається в полоні романтичних описів чарівної

вроди Федуся, довкільної природи. Щоправда, й у новелі є натяки на тривожні передчуття, вони подаються здебільшого в ліричних відступах письменника («Ей, ба чого ж ти, ріко, той красний вогонь так швидко ізгасила» тощо) і не настільки яскраво виражені, не перебувають, так би мовити, на поверхні тексту, їх зрештою треба помітити й відчутти. Тому ще з більшою вразливістю сприймається смерть героя, несподівана, швидка, на очах у всіх. Експресивна фінальна ситуація літературного твору нагадує фольклорну модель, відрізняється лише наявністю конкретного виконання (оприлюднення розправи над парубком) і місцем дії (в залі суду), а фактично розв'язка та ж – смерть головного героя (у народній баладі покарання героя натомість відбувається «поза кадрами»).

Народнопоетичний опис простежуємо в новелі і на образно-персонажному рівні: Федусь високий, як ясен, у нього «шовковий вус» та русяві кучері. Він – молодий, красиво одягнений тощо. Марко Черемшина змалював образ Федуся розлого. Усі закохані дівчата й жінки, як слушно зауважив І. Денисюк, створюють колективний портрет Федуся – «городського любаса», наче хор у класичній трагедії (Денисюк, 1999: 150). Додамо, що саме на цьому фоні портрет Федуся розкривається глибше й набуває більш вагомого значення. Мабуть, не випадково в народних творах пісенний герой завжди у дівочій присутності. У гаївці чи весільній пісні, скажімо, за Джурилом іде «дівочок триста» або «двіста»: «Ішов Джурило з міста, За ним дівочок триста». Гіперболізація кількості дівчат підкреслює не лише зовнішню красу, привабливість парубка, а його успіх серед жіноцтва та пристрасть до дівчат.

Герой літературного твору Марка Черемшини аналогічно, як і фольклорний персонаж, постійно знаходиться під владою Еросу. «Ерос Черемшини, за словами Д. Донцова, – се дух «генуса», се найвище найняття тої сліпої енергії життя, яка є предметом його творчості взагалі. Як сама природа є він – цинічний й підступний, і самолюбний, а з другої сторони – жорстокий і безжурний, шляхетний і трагічний, триумфуючий над всім дочасним, над самою смертю»: (Цит за: Лях, 2009: 71). Іншими словами, за законами природи Ерос сприяє перемозі життя над смертю. І хоча «Парубоцька справа» є чи не єдиною новелою циклу «Парасочка», в якій у конфлікті між Еросом і Танатосом перемагає Танатос, усе ж ідея продовження життя, на нашу думку, почерпнута з народного світогляду. Фізична смерть літературного героя не перекреслює ідеї життя, яке за законами природи постійно відновлюється й продовжується. Мабуть, тому в новелі не простежується засудження Федуся з боку

автора. Письменник малює читачеві не просто гарного «парубка над парубками», а ліричну натуру. Дитя природи, яке звикло «набуватися» на землі і кожної миті ловити смак життя» (Лях, 2009: 72). Більше того, Марко Черемшина підводить читача до думки, що в головного героя твору смак життя нерозривний з парубоцькою справою, яку не може покарати жоден суд.

Наприкінці відзначимо, що паралелі новели з фольклорними джерелами засвідчують і характерні для них форми діалогу. Ритміка літературного твору також близька до фольклорної².

Висновки. Отже, в новелі «Парубоцька справа» знайшли своє втілення обрядовий образ Джурила та баладний персонаж Шумило. Значні аналогії з фольклорними джерелами виявляються як у сюжетному, так і в персонажно-образному змалюванні, а також на поетикальному рівні. Глибинний творчий синтез фольклорного матеріалу та власного художнього вимислу автор підпорядкував своїм ідейно-творчим цілям. Синкретизм народнопоетичного і власне індивідуального взаємодоповнюється та створює надзвичайно колоритні картини новели.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балади. Кохання та дошлюбні взаємини. Київ, 1987. 472 с.
2. Гнідан О. Марко Черемшина. Нарис життя і творчості. Київ, 1995. 167 с.
3. Дей О. Спілкування митців з народною поезією. Київ, 1981. С. 146–152.
4. Денисюк І. Розвиток української малої прози XIX – початку XX століття. Львів, 1999. 267 с.
5. Квитка К. Коментарій к сборнику українських народних мелодий, изданному в 1922 году. Підгот. до друку В. Тюпа. *Етномузыка*. Львів, 2007 № 2. С. 74–122.
6. Лях Т. Психологічна інтерпретація новели Марка Черемшини «Парубоцька справа». *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія філологічна. 2009. № 20. С. 70–74.
7. Марків Р. Теоретичні аспекти фольклоризму в літературі. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2007. Вип. 41. С. 215–223.
8. Піхманець Р. Из покутської книги буття. Засади творчого мислення Василя Стефаника, Марка Черемшини і Леся Мартовича. Київ: Темпора, 2012. 580 с.
9. Стельмашук С., Медведик П. Пісні Тернопільщини. Київ: Музична. Україна, 1988. 496 с.
10. Колесса Ф. Улюблені українські народні пісні І.Франка. Львів, 1946. 60 с.
11. Черемшина Марко. Твори: у двох томах. Київ, 1974. Т. 1. С. 289–295.
12. Kolberg, O. Pocucie. Kraków, 1882. 300 s.

REFERENCES

1. Balady (1987). Balady. Kokhannia ta doshliubni vziemyny [Ballads Love and premarital relationships]. Kyiv. 472 p. [in Ukrainian].
2. Hnidan, O. (1995). Marko Chermeshyna. Narys zhyttia i tvorchosti [Marco Chermeshyna. Essay on life and work]. Kyiv. 167 p. [in Ukrainian].
3. Dej, O. (1981). Spilkuvannia myttsiv z narodnoiu poeziei. [Communication of artists with folk poetry]. Kyiv. P. 146–152. [in Ukrainian].
4. Denysiuk, I. (1999). Rozvytok ukrains'koi maloï prozy XIX – pochatku XX stolittia [Development of the Ukrainian small prose of the 19th – and early 20th centuries]. Lviv. 267 p. [in Ukrainian].
5. Kvytka, K. (2007). Kommentaryj k sborniku ukraïnskykh narodnykh melodyj, yzdannomu v 1922 hodu [Commentary on the collection of Ukrainian folk melodies, published in 1922. Prepare to print V. Tyupa]. *Etnomuzyka*. Lviv. Nr 2. P. 74–122. [in Ukrainian].
6. Liakh, T. (2009). Psykhoanalitichna interpretatsiia novely Marka Chermeshyny "A Fellow's Case". [Psychoanalytic interpretation of the novel by March Chermeshyna "A Fellow's Case"]. *Scientific herald of the Uzhgorod University. Series Philologi*. Nr. 20. P. 70–74. [in Ukrainian].
7. Markiv, R. (2007). Teoretychni aspekty fol'kloryzmu v literaturi [Theoretical aspects of folklorism in the literature]. *Herald of the Lviv University. Series Philologi*. Issue 41. P. 215–223. [in Ukrainian].
8. Pikhmanets', R. (2012). Iz pokuts'koi knyhy buttia. Zasady tvorchoho myslennia Vasylia Stefanyka, Marka Chermeshyny i Lesia Martovycha. [From Pocutsk book of being. Basics of creative thinking by Vasyl Stefanyk, Mark Chermeshyna and Les Martovich]. Kyiv: Tempora. 580 p. [in Ukrainian].
9. Stel'maschuk, S.–Medvedyk, P. (1988). Pysni Ternopil'schyny. [Songs of Ternopil region]. Kyiv: Musical Ukraine. 496 p. [in Ukrainian].
10. Kolessa F. Uliubleni ukrains'ki narodni pisni Ivana Franka [Favorite Ukrainian Folk Songs of Ivan Franko]. Lviv, 1946. 60 p. [in Ukrainian].
11. Chermeshyna Marko. Tvory: v dvokh tomakh [Works: in two volumes]. Kyiv, 1974. Vol. 1. P. 289–295.
12. Kolberg, O. (1882). Pocucie. [Pokutsie]. Krakov. 300 p. [in Poland].

² Ритмічний склад новел Марка Черемшини детально вивчав А. Музичка, ґрунтовно розширив і доповнив сучасний дослідник Р. Піхманець (Див.: Піхманець, 2012).

УДК 81'243:17.002.1(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166369>**Татьяна ХРАБАН,***orcid.org/0000-0001-5169-5170*

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков

Военного института телекоммуникаций и информатизации

(Украина, Киев) *Xraban.Tatyana@gmail.com***ИМИДЖ УКРАИНЫ КАК ОБЪЕКТ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ**

В статье охарактеризованы особенности создания в социальных сетях антиимиджа Украины во время российско-украинского конфликта. Рассмотрены аспекты имиджа Украины, на которые направлено деструктивное влияние, проанализировано влияние выбора сюжетов интернет-мемов на эффективность деятельности по созданию антиимиджа страны. Доказано, что во время российско-украинского конфликта имиджевый компонент является центральным в информационно-психологическом противоборстве в социальных сетях и имеет следующие основные цели: подрыв международного и внутреннего авторитета государства; создание обстановки политической напряженности и хаоса, провоцирование социальных, политических, национальных и религиозных столкновений. Деструктивное влияние направлено на такие аспекты имиджа Украины: политика страны; морально-этические аспекты украинского общества; сбалансированность, равновесие и стабильность развития экономики; культура; география и исторические события, повлиявшие на развитие украинской государственности.

Ключевые слова: *имидж страны, информационно-психологическое противоборство, социальные сети.*

Tetyana HKRABAN,*orcid.org/0000-0001-5169-5170*

Candidate of Philological Science,

Assistant Professor of the Department of Foreign Languages

of the Military Institute of Telecommunications and Informatization

(Ukraine, Kyiv) *Xraban.Tatyana@gmail.com***IMAGE OF UKRAINE AS OBJECT OF INFORMATIONAL WAR**

The article describes the peculiarities of the creation in social networks of Ukraine's anti-image during the Russian-Ukrainian conflict. The aspects of Ukraine's image which the destructive impact is aimed at are considered. The influence of the choice of Internet memes on the effectiveness of the country's anti-image creation has been analyzed. It has been proved that during the Russian-Ukrainian conflict the image component is central in the informational and psychological confrontation in social networks.

The war of images is, first of all, a confrontation of senses which goals are formulating new values, a new vision of the world and appropriate assessments of certain events. Ukraine's striving for European integration has actualized the question of image, has given it the status of the most important object for the protection of national interests, one of the main resources determining the political and economic perspective of the country's development. The arena of information and image wars and tools for solving social, political, military tasks are social networks where information technologies are increasingly used to manipulate consciousness, destroy traditional cultural codes, behavior standards and patterns of thinking and create a new social and cultural structure of society.

The image component in the information-psychological confrontation in social networks has the following main goals: to undermine the international and national authority of the state; create situation of political tension and chaos, provoke social, political, national and religious conflicts. The destructive impact is directed to such aspects of the image of Ukraine: 1) the country's policy. In order to achieve this goal the discrepancy between the expectations of society and reality is exploited, the discrediting of political leaders, diplomacy, military actions, the army, the Ukrainian Autocephalous Orthodox Church is used; 2) moral and ethical aspects of Ukrainian society. The creators of Internet memes take advantage of the fact that the citizens of Ukraine do not see the possibility of successful completion of hostilities and peace-building in the near future; 3) balance and stability of economic development. The creation of an anti-image of Ukraine is due to the manipulation of the subjective perception of time, a biased attitude to the events of the past and present; 4) culture. Here «latent myths» based on the Russian society's subjective conceptions are exploited; 5) geography and historical events that have influenced the development of Ukrainian statehood. Obvious contradictions, suppression and distortion of obvious facts as a result of the subjective perception of the course of history are used in order to build a negative image of Ukraine.

Key words: *country's image, informational and psychological confrontation, social networks.*

Постановка проблемы. Во время современных международно-политических конфликтов с особой остротой встает вопрос о важности такой составляющей ведения информационных войн, как имиджевая. Война имиджей – «это, прежде всего, противостояние смыслов, которое имеет целью формулирование новых ценностей, нового видения мира и соответствующих оценок тех или иных событий, а значит, и принятие выгодных агрессору решений» (Магда, 2015: 232). Евроинтеграционные стремления Украины выводят на первый план вопрос имиджа, наделяют его статусом важнейшего объекта защиты национальных интересов, одного из основных ресурсов, определяющим политическую и экономическую перспективу развития страны: «Сейчас имидж является стратегической ценностью государства, особенно в современном мире информационных и сетевых технологий, находится в одном ряду с современной армией и мощной экономикой» (Магда, 2015: 232). Ареной информационно-имиджевых войн и инструментарием для решения социальных, политических, военных задач становятся социальные сети, в которых информационные технологии все чаще применяются с целью манипулирования сознанием, разрушения традиционных кодов культуры, стандартов поведения, стилей мышления и создания новой социокультурной конструкции общества.

Анализ исследований. Изучение феномена имиджа Украины ведется на пересечении ведущих направлений современной науки, что обусловило обращение к научным трудам В. Гурковского (проанализировано формирование имиджа Украины в условиях информационного противостояния) (Гурковский, 2012); С. Полевика (охарактеризован образ Украины, который сформировался в медийном пространстве издания Индии «The Times of India» в 2017 г.) (Польовик, 2018); А. Семченко (рассмотрено формирование имиджа государства в контексте политической модернизации Украины) (Семченко, 2013); Е. Магды (проанализирован международный имидж Украины в координатах гибридной угрозы, рассмотрены методы влияния РФ на имидж Украины) (Магда, 2015); Б. Сулима (исследованы особенности формирования, поддержания и развития имиджа Украины в контексте динамики его репрезентаций в общественно-политической жизни Австрийской Республики) (Сулим, 2013) и других.

Цель статьи – проанализировать особенности создания в социальных сетях антиимиджа Украины во время российско-украинского конфликта.

Исследование проводилось в социальной сети Facebook. Материалом исследования послужили интернет-мемы, которые были опубликованы на страницах группы «Украинский мир». Для достижения поставленной цели считаем оправданным использование таких лингвистических методов исследования, как дискурс-анализ, метод контекстуального и интуитивно-логического интерпретационного анализа, контент-анализ.

Изложение основного материала. Тогда как сконструированный образ страны оказывается более важным для построения отношений, нежели ее объективные характеристики (Гринберг, 2008), а «позитивный имидж страны и ее регионов создает благоприятную атмосферу для широкого распространения ценностей, присущих типу политической культуры данного государства, а также выступает дополнительной гарантией его суверенитета и правомочности властных притязаний национального правительства» (Герасимов, 2010: 61), имидж страны становится мишенью в информационном противоборстве (Гаврилов, 2010: 154). В контексте противостояния, в рамках борьбы идеологий, когда «включаются» механизмы намеренного «разрушения» образов противников, осуществляются переходы от образа друга к образу врага» (Гринберг, 2008), имидж приобретает свойства психологического оружия, «той самой внешней по отношению к массовому сознанию «мягкой силы», которая столь эффективно используется во второй холодной войне, гибридных и информационных войнах» (Манойло, 2009: 64–74). Стремительное развитие информационных технологий привело к тому, что одним из ресурсов формирования имиджа страны стали социальные сети, которые обладают исключительными возможностями влиять на взгляды и представления своей аудитории: изменяя виртуальную действительность в нужную сторону, инициатор получает результаты в реальности (Герасимов, 2010: 60). Этот потенциал социальных сетей стал использоваться в информационном противоборстве: «В виртуальном мире государства могут позволить себе то, что считалось бы слишком провокационным в мире реальном, считая допустимым эскалацию онлайн-конфликтов при внешне спокойной офлайн-обстановке» (Шмидт, 2013: 123).

Исследование конструирования имиджа (антиимиджа) страны в контексте информационно-психологического противоборства требует конкретизации этого понятия. В рамках прагматического подхода Г. Гаврилов и И. Сидорская определяют имидж как «сознательно сконструированный образ в соответствии с четко сформулирован-

ними целями, по определенным программам, с помощью необходимых технологий» (Сидорская, 2017) и «побуждающий к определенному социальному поведению» (Лаврентій, 2017: 154). Такого же похода придерживается И. Герасимов, который предлагает рассматривать имидж в аспекте формирования необходимых реакций, культивирования желательных типов поведения, создания новых стереотипов, которые создаются в соответствии со стереотипами, уже имеющимися у аудитории (Герасимов, 2010: 61). А. Лаврентій, акцентируя внимание на инструментальном характере имиджа, идентифицирует его с «определенным коммуникативным инструментом, который создает имитационное пространство для субъектов социальной практики, в рамках которого артикулируются факты, служащие как сближению, так и отчуждению между людьми» (Лаврентій, 2017). По мнению Д. Замятина, при определении понятия *имидж* следует учитывать особенности психологического механизма восприятия информации. Утверждая, что «имидж блокирует когнитивное (рациональное) познание объекта, в то же время своим убедительным влиянием он создает специфическую социально-психологическую установку к действию» (Замятин, 2011: 111), ученый предложил рассматривать имидж как ассоциативные образы и представления, которые наделяют объекты различными социальными, политическими, личностными, эстетическими и другими ценностями, не всегда соответствующими реальным свойствам самих объектов, но обладающие социальной значимостью для тех, кто выступает субъектом восприятия такого образа (Замятин, 2011: 107). Таким образом, для данной статьи становится актуальным такое определение: имидж страны – это сознательно сконструированный образ, который во время информационно-психологического противоборства, с одной стороны, приобретает статус важнейшего объекта защиты национальных интересов, а с другой стороны – в соответствии с четко сформулированными целями, с помощью необходимых технологий становится инструментом для решения атакующей стороной таких актуальных задач, как замена традиционных нравственных ценностей и ориентиров, разрушение национальных духовно-нравственных традиций, манипулирование общественным сознанием в интересах создания обстановки политической напряженности и хаоса, провоцирование социальных, политических, национальных и религиозных столкновений, подрыв международного авторитета государства, его сотрудничества с другими странами.

Анализ интернет-мемов, размещенных на страницах группы «Украинский мир» в социальной сети Facebook, доказал, что во время российско-украинского конфликта деструктивное воздействие направлено на такие аспекты имиджа Украины:

1. Политика страны (43%). Принимая во внимание, что политический имидж страны формируется на трех уровнях общественного сознания – мифологическом, стереотипном и предметном, Е. Осавелюк отмечает приоритет стереотипного и предметного уровней, «которые обеспечивают баланс в структуре моделируемого имиджа, его взаимосвязь с ожиданиями общественности и реальным положением в стране» (Осавелюк, 2013: 100). Именно на несоответствии ожиданий общества, касающихся реализации поставленных целей реальным (иногда промежуточным) результатам, происходит процесс создания антиимиджа Украины: *Украинцы! Разве за это стоял Майдан?? Да над вами издеваются!!!; Скоро 5 лет Майдану... Это СРОК!!!!... А может Майдан есть АФЕРА – РАЗВОД народа Украины на деньги?...; 100 улучшений, которых добились украинцы после революции Достоинства. КТО НЕ ВИДИТ – ТОТ МОСКАЛЬ!* (рис. 1).

Проблема невыполненной задачи и недостигнутой цели выхода на главную площадь столицы Украины 21 ноября 2013 года и понимание потерь (не только материальных) приводит к кризису реальности ожиданий. А. Кашкаров отмечает, что если реальность ожидания личности в конкретной ситуации прямо связана с внешним воздействием, таким, к примеру, как государственная политика, общественная трансформация курса, то возникает кризис идеалов и кризис доверия (Кашкаров, 2017). Информационно-психологическое воздействие интернет-мемов в социальных сетях направлено не только на углубление кризиса доверия, но и на возникновение кризиса личности – «здесь речь идет о взаимосвязях понимания и отражения объективной реальности и регуляции индивидуального поведения и деятельности» (Кашкаров, 2017). В период кризиса, когда разрушаются прежние привычные стереотипы мышления и жизненные цели, субъект начинает остро чувствовать отсутствие внутренней опоры, что может привести в личность такие деструктивные аспекты, как нервно-психические и психосоматические расстройства, социальная дезадаптация, криминальное поведение, алкогольная или наркотическая зависимость, суицид.

Следующий эффективный элемент деструктивного воздействия, направленный на политиче-



Рис. 1. Деструктивное воздействие на имидж страны путем манипулирования несоответствием реальности ожиданиям общества

ский имидж Украины, – дискредитация политических руководителей (Фразу «В следующем году Украина будет в составе ЕС» скоро запишут в конституцию), репутации правительства (Верховная рада готова внести изменения в Библию и убрать два тезиса грехопадения из заповедей, а именно: «Не убий» и «Не укради», так как это не соответствует политике государства), дипломатии (И снова зрада! Генсек ОБСЕ Томас Греммингер <...> назвал создание раскольнической церкви ПЦУ провокацией!), военных действий (Знаменитые котловане после донецкого аэропорта и Дебальцево решили, что на водной глади им ничего не угрожает. Эти и там в котел угодят, мастера), армии (Новый бренд украинской армии – кокарда на липучках – так, на всякий случай), украинской автокефальной православной церкви (... В украинской библии Еву соблазняет Путин; Порошенко: Сьогодні наснився сон, що в Новій Українській Церкві всі свічки не з воску, а з шоколаду. По десять гривень) (рис. 2).

2. Морально-нравственные аспекты украинского общества (социальная сплоченность, национальное самосознание, национальный характер и т.д.) (21%). Существование на текущий момент фактора, что граждане Украины не видят в ближайшей перспективе возможности успешного завершения военных действий и обретения мира, способствует социальной апатии и становится катализатором конфронтации на всех ее уровнях. Это положение целеустремленно используется для создания антиимиджа Украины, что нашло

свое отражение в интернет-мемах, темой которых стало нежелание украинских граждан служить в армии. Тем самым ставится под сомнение единство гражданского общества и государства. Вербальные компоненты подобных интернет-мемов часто используют сарказм, отражающий такие негативные эмоции, как ненависть, вражду, недобрежелательство: *Выходи, свидомый. Повестка пришла; В Киеве парень выпрыгнул с третьего этажа военкомата. Но его все равно мобилизовали; «Петро, а куди ж тобі на війну листи писати?» – «Та пиши одразу в полон, Галю!»; «Мой сын пошел за картошкой, а его забрали воевать, и он не вернулся. Что делать?» – «Не знаю, сварите пельменей»* (рис. 3).

Основным инструментом построения негативного имиджа в сфере определения морально-нравственных аспектов украинского общества является речевая агрессия – явление, включающее, помимо языковой манифестации, поведенческую, социальную, психологическую, прагматическую, политическую составляющие, иллюкутивной целью которых является манифестация враждебности. Речевая агрессия имеет различные формы проявления: наклеивание ярлыков, обыгрывание имени объекта агрессии, нагнетание негативных ассоциаций, акцентирование неприятных или обидных для объекта деталей, прямое оскорбление, скрытый упрек, косвенное осуждение (Храбан, 2018: 156). Она актуализируется в следующих аспектах построения антиимиджа Украины: а) характеристике украинцев как нации не только



Рис. 2. Создание политического антиимиджа Украины путем дискредитации



Рис. 3. Демонстрация отсутствия единства общества и государства

с низким уровнем интеллекта (*Майданутые. Вы не дожидаетесь моих танков на юго-востоке. Ваша тупость и слабоумие намного эффективнее; Саранча – стихийное бедствие, хотя в одиночку совсем не страшна. То же самое и с дураками*), но и с элементами психических расстройств (*В какой палате у нас космическая гвардия?; Путин – Бог роголей! Они поминают его всегда и считают ответственным за все, что происходит в их жизни*); б) толерантности к сексуальным меньшинствам, в частности, к гомосексуалистам («Дед, кто в Киеве? Красные или белые?» – «Голубые, сынок, голубые!»; *Геи и трансгендеры спасают Украину. Фотограф наглядно показал «с*

чего начинается Родина» для украинцев; ... Не допустимо перетворити Україну в Содом и Гомору!) (рис. 4).

Следует отметить, что обвинение украинцев в толерантности к сексуальным меньшинствам доказывает, что информационно-психологическое воздействие с целью создания негативного имиджа Украины предназначено, прежде всего, той аудитории социальных сетей, субъекты которой являются приверженцами церкви Московского патриархата, для которой характерно негативное отношение к гомосексуализму. Так, в двенадцатой главе «Основ социальной концепции», принятых архиерейским собором Русской

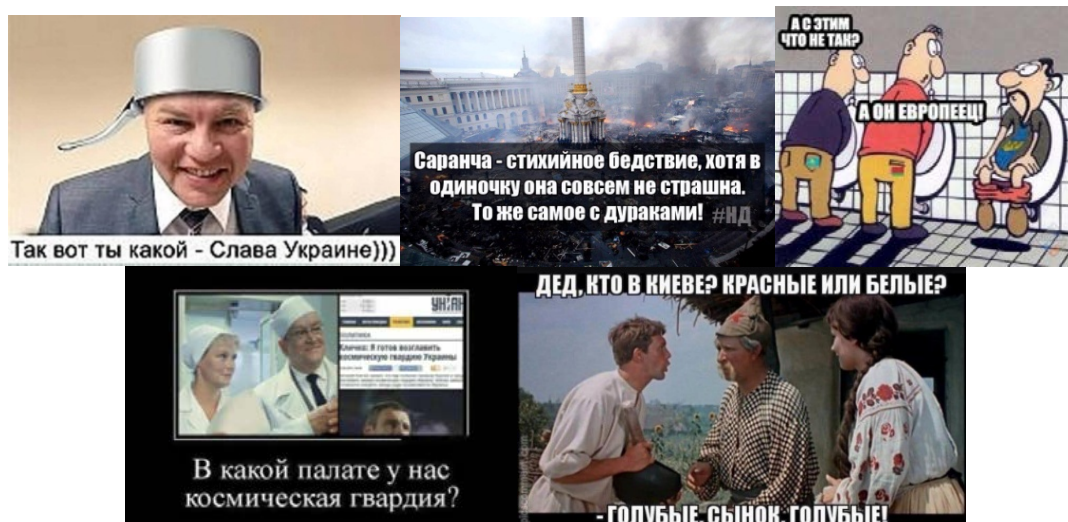


Рис. 4. Актуализация речевой агрессии в целях построения негативного имиджа

православной церкви в августе 2000 г., констатируется, что «Священное Писание и учение Церкви недвусмысленно осуждают гомосексуальные половые связи, усматривая в них порочное искажение богозданной природы человека» (Созаев, 2014: 137). В рамках этого подхода идеи толерантности и защиты каких бы то ни было меньшинств рассматриваются как иностранное влияние, не соответствующие российским традициям (Созаев, 2014: 148). Нельзя забывать, что «идея «традиционных религий» на протяжении 1990-х и 2000-х годов активно использовалась властями и обществом для дискриминации новых религиозных движений...» (Созаев, 2014: 148), а со временем «все большее значение начала приобретать идея традиции как обоснования антизападной риторики» (Созаев, 2014: 148). К. Шлегель отмечает, что таким путем «Русский мир» стремится стать определенной альтернативой, миром нерушимых ценностей, тесно связанным с представлениями русского православия о ценностях и порядке» (Шлегель, 2017).

3. Сбалансированность, равновесие и стабильность развития экономики (19%). Создание экономического антиимиджа Украины происходит благодаря манипулированию «субъективным восприятием времени, которое определяет избирательность в сознании субъекта его жизненного пути: произвольное обращение к урокам прошлого, пристрастное отношение к событиям настоящего, построение перспектив своего будущего» (Акименко, 2014: 131). Сопоставление в интернет-мемах уровня жизни до 2013 года и в настоящее время влияет на специфические параметры восприятия субъектом образа страны, а путем использования таких манипулятивных при-

емов, как ориентированность на плюсы, подача ложной информации на фоне правдивой, информирование при невозможности проверить факты, акцентуализация нужной манипулятору информации и замалчивание «невыгодной» происходит целенаправленное формирование негативного имиджа Украины: *При Яныке украинцы зимой откладывали на летний отдых, а теперь летом – на отопление; Пятилетка Евромайдана в цифрах... общий долг страны в 2013 – 549 463,4 млн. грн., в 2018 – 2 112 768,6 млн. грн.; Во времена СССР Украина была самой богатой республикой. Представляете? Самой богатой из 15 республик! Вот и я уже не представляю.* Актуальными для создания интернет-мемов, цель которых – формирование антиимиджа страны, становятся тема высоких тарифов на энергоносители на фоне стремления Украины решить проблему достижения энергетической независимости (*Евродрова – лучше, чем уголь; Секс по телефону: «Я сейчас снимаю один носок... Теперь второй... Сейчас третий...» – «Вы что, с Чернобыля?» – «Нет, я из Житомира. Холодно у нас очень!»*) и падение уровня благосостояния, бедность значительной части населения Украины (*Два билета в Венскую оперу, пожалуйста*) (рис. 5).

4. Культура (культурное наследие, обычаи, ценности и т.д.) (10%). В социальных сетях широкое распространение получили интернет-мемы, контент которых – «скрытый миф», основанный на субъективных представлениях российского общества, что любимое блюдо украинцев – сало: *Героям слава! Слава Украине! Но день придет. Придет и не один. И сало, что служило героинем, героям пусть заменит вазелин; Украинские вегетарианцы доказали, что сало – это расте-*

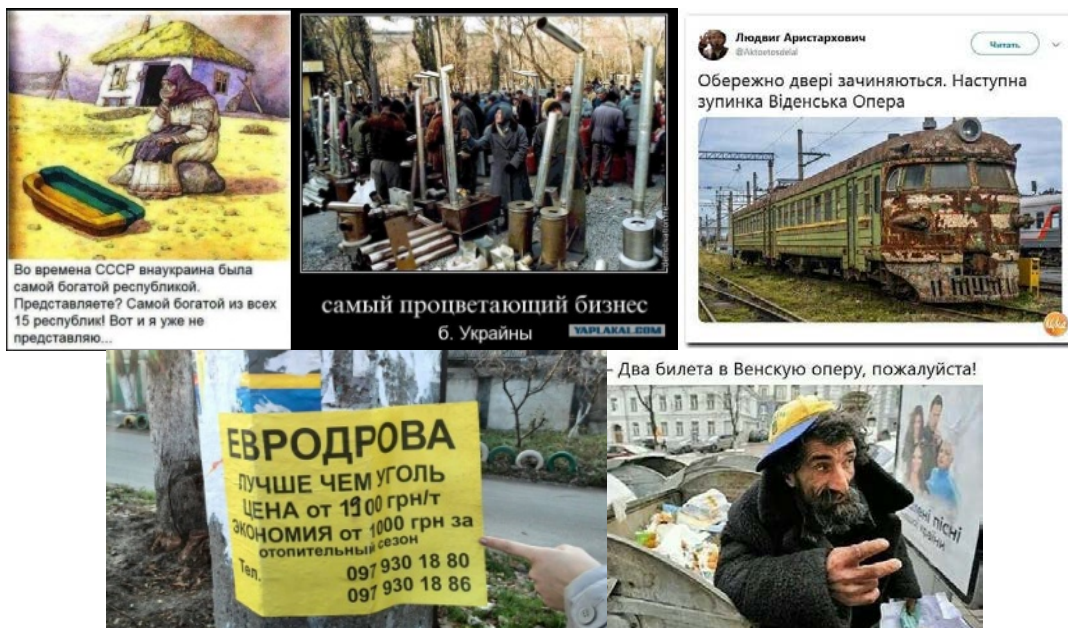


Рис. 5. Создание экономического антиимиджа Украины



Рис. 6. Использование «скрытых мифов» для создания антиимиджа

ние. Создание антиимиджа Украины основано на негативном значении, который имеет символ свиньи в христианстве. Связано это с евангельской притчей о том, как Иисус исцелил человека от недуга, вызванного вселением в него бесов, переместив их из человека в стадо свиней. А животное со временем стало символом нечистоплотности, невежества и алчности. «Скрытый миф» о гастрономических предпочтениях украинцев существует в форме бытовых установок, предрассудков, убеждений и имеет такое возможное объяснение: украинцы любят сало главным образом оттого, что сало на Украине было. К 1913-му году 50% свиней находились именно там, а остальные,

в основном, в Белоруссии и Литве. Где свиней было очень мало, так это в нынешней России, поскольку там специализировались на выращивании зерновых, которые не пригодны для откорма свиней (Фортунов, 1893). Таким образом, в интернет-мемах происходит смещение акцентов и искажение смыслов конкретных традиций, создание ассоциативных цепочек с целью построения негативного имиджа Украины (рис. 6).

5. География и исторические события, повлиявшие на развитие украинской государственности (7%). На сегодняшний день в социальных сетях увеличилось количество интернет-мемов, в которых наблюдаются откровенные противоре-



Рис. 7. Географический и исторический аспекты антиимиджа Украины

чия, умалчивание и искажение очевидных фактов вследствие «субъективного отражения хода истории, так как одни факты или причины признаются первостепенными, другие, наоборот, несущественными» (Агеев, 2006: 59): Забыли? 1 октября 1653 года Земский Собор в Москве принял решение о принятии Украины по просьбе Рады под покровительство России...; Вы знали, что больше всего людей погибло в 1932 году от голодомора во Львовской области? Правда, ее присоединили к СССР в 1939 году; Забыли, что Россия вас спасла от польского порабощения?; Почему гетманы одеты, как польские магнаты? Потому, что Украина была воеводством Речи Посполитой! Это поляки, а не украинцы! Во время информационно-психологического противоборства, частью которого являются имиджевые войны, «имеет место не просто искажение фактов – сами факты ставятся под сомнение <...> Речь уже давно идет не о пропаганде и контрпропаганде – полемика идет вокруг вопроса, есть ли вообще разница между фактами и выдумкой. Факты становятся вопросом интерпретации под девизом: «Все – ложь и все – правда» (Шлегель, 2017). К. Шлегель считает, что «эта «информационная война», виртуозно пользующаяся постмодернистской риторикой мультиперспективности и все считающая относительным, давно раздавила нас своими гусеницами» (Шлегель, 2017). Субъективная интерпретация фактов истории направлена на оправдание аннексии Крыма: Хохлы! Вы не брали у России в долг? Янык брал? Ну, и Россия никогда не передавала Крым Украине... Хрущев отдавал... С него и спра-

шивайте!!!; ВЫУЧИТЕ НАИЗУСТЬ! В 1922 году в состав СССР Украина вошла БЕЗ Харькова, БЕЗ Херсона, БЕЗ Одессы и Донецка, БЕЗ Луганска, ну, конечно, БЕЗ КРЫМА. В Украине не было даже Львова, все эти земли Украина получила, находясь в составе «клятого» СССР на ХАЛЯВУ! Таким образом, в контексте информационно-психологического противоборства географический и исторический аспекты антиимиджа Украины выступают в неделимом единстве (рис. 7).

Выводы. Во время российско-украинского конфликта центром сосредоточения конфликтно-генных ситуаций становятся социальные сети. Имиджевый компонент является центральным в информационно-психологическом противоборстве в социальных сетях и имеет такие основные цели: подрыв международного и внутреннего авторитета государства; создание обстановки политической напряженности и хаоса, провоцирование социальных, политических, национальных и религиозных столкновений. Деструктивное воздействие направлено на такие аспекты имиджа Украины: 1) политика страны. С целью достижения поставленной задачи эксплуатируется несоответствие ожиданий общества реальным результатам, используется дискредитация политических руководителей, дипломатии, военных действий, армии, украинской автокефальной православной церкви; 2) морально-нравственные аспекты украинского общества. Создатели интернет-мемов ставят на службу факт, что граждане Украины не видят в ближайшей перспективе возможности успешного завершения военных действий и

обретения мира; 3) сбалансированность, равновесие и стабильность развития экономики. Создание антиимиджа Украины происходит благодаря манипулированию субъективным восприятием времени, пристрастным отношением к событиям прошлого и настоящего; 4) культура. Эксплуатируются «скрытые мифы», основанные на субъективных представлениях российского общества; 5) география и исторические события, повлиявшие на развитие украинской государственности.

Для построения негативного имиджа ставятся на службу откровенные противоречия, умалчивание и искажение очевидных фактов вследствие субъективного отражения хода истории.

Перспективой дальнейшего исследования считаем необходимость разработки путей преодоления деструктивных тенденций, понимая при этом опасность конфронтации на пути создания позитивного имиджа Украины как полноценного субъекта международных отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агеев И. В. Почему и как происходит искажение истории. *Военная мысль*. 2006. № 9. С. 59–65.
2. Акименко А. К. Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2014. № 2 (10). С. 131–141.
3. Гаврилов Г. А. Имидж страны как одна из целей информационной войны. *Материалы Междунар. науч. конф.: Актуальные вопросы филологических наук*: (г. Чита, ноябрь 2011 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 154–156.
4. Герасимов И. А. Информационно-коммуникативные технологии формирования имиджа территории в контексте обеспечения региональной безопасности. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки*. 2010. № 2. С. 59–64.
5. Гринберг Т. Э. Образ страны или имидж государства: поиск конструктивной модели. *Электронный научный журнал «Медиаскоп»*. 2008. № 2. URL : <http://www.mediascope.ru> (дата обращения 11.01.2019).
6. Созаев В. Гомосексуальность и христианство в XXI веке: сборник статей разных лет. СПб., 2014. 351 с.
7. Гурковський В. І. Захист іміджу Української держави в умовах інформаційної глобалізації. *Державне управління: теорія та практика*. 2012. № 2. URL : <http://academy.gov.ua/ej/ej16/txts/12GVIUIG.pdf> (дата звернення 11.01.2019).
8. Замятин Д. Н. Образ страны: структура и динамика. *Общественные науки и современность*. 2011. № 1. С. 99–127.
9. Кашкаров А. П. Условия кризиса доверия. Взаимодействие социальных страт. 2017. URL : <https://coollib.com/b/339208> (дата обращения 11.01.2019).
10. Лаврентій А. С. Теоретична ідентифікація іміджу в контексті сучасних дослідницьких підходів. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2017. № 10. URL : <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1136> (дата звернення 11.01.2019).
11. Магда Є. В. Міжнародний імідж України в контексті гібридної війни. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2015. № 4. С. 232–239.
12. Манойло А. В. Управление конфликтами. Модель психологической операции. *Акмеология*. 2009. № 1. С. 64–74.
13. Осавельюк Е. А. Роль средств массовой информации (СМИ) в обеспечении информационной безопасности России на евразийском пространстве. *Международное сотрудничество евразийских государств: политика, экономика, право*. 2016. № 3. С. 94–104.
14. Польовик С. М. Образ України у світі: аналіз азійських ЗМІ. *Вісник Одеського національного університету. Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство*. 2018. № 1 (19). Том 23. С. 97–105.
15. Сидорская И. В. «Образ» или «имидж» страны: что репрезентируют СМИ. URL : <http://elib.bsu.by/bitstream> (дата звернення 11.01.2019).
16. Семченко О. Формування іміджу держави в контексті політичної модернізації України. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2013. № 2. URL : <http://social-science.com.ua/contents/21> (дата звернення 11.01.2019).
17. Сулим Б. В. Імідж України в суспільно-політичному дискурсі Австрійської республіки: автореф. дис ... канд. політ. наук: 23.00.04. Львів : Б.В., 2011. 19 с.
18. Фортунатов А. Ф. Сельскохозяйственная статистика Европейской России. М.: типолитогр. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1893. 246 с.
19. Храбан Т. Е. Стилистические приемы передачи речевой агрессии в социальных сетях. *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. № 4 (109). С. 156–162.
20. Шлегель К. Украинский вызов: Открытие европейской страны. Київ: Дух і літера, 2017. 368 с. URL : <https://books.google.com.ua> (дата звернення 11.01.2019).
21. Шмидт Э., Коэн Дж. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств. Манн, Иванов и Фербер, 2013. 368 с.

REFERENCES

1. Ageev, I. V. (2006). Pochemu i kak proshodit iskazhenie istorii [Why and how the distortion of the story happens]. *Voennaya misl*, № 09, 59–65 [in Russian].
2. Akimenko, A. K. (2014). Predstavleniya o proshlom, nastoyaschem i buduschem v sisteme sotsialno-psihologicheskoy adaptatsii lichnosti [Representations of the past, present and future in the system of socio-psychological personality adaptation]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*, № 2 (10), 131–141 [in Russian].
3. Gavrillov, G. A. (2011). Imidzh stranyi kak odna iz tseley informatsionnoy voynyi [The image of the country as one of the goals of the information war]. *Materialyi Mezhdunar. nauch. konf.: Aktualnyie voprosyi filologicheskikh nauk*. Chita: Izdatelstvo Molodoy ucheniy, 154–156 [in Russian].
4. Gerasimov, I. A. (2010). Informatsionno-kommunikativnyie tehnologii formirovaniya imidzha territorii v kontekste obespecheniya regionalnoy bezopasnosti [Information and communication technologies for the territorial image formation in the context of ensuring regional security]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova. Obschestvennyie nauki*, № 2, 59–64 [in Russian].
5. Grinberg, T. E. (2008). Obraz stranyi ili imidzh gosudarstva: poisk konstruktivnoy modeli [The image of the country or the image of the state: the search for a constructive model]. *Elektronnyiy nauchnyiy zhurnal «Mediaskop»*, № 2. URL : <http://www.mediascope.ru> [in Russian].
6. Sozaev, V. (2014). *Gomoseksualnost i hristianstvo v XXI veke: sbornik statey raznykh let* [Homosexuality and Christianity in the XXI century: a collection of articles from different years]. SPb [in Russian].
7. Gurkovs'kyj, V. I. (2012). Zaxy'st imidzhu Ukrayins'koyi derzhavy` v umovax informacijnoyi globalizatsiyi [Protecting the image of the Ukrainian state in the conditions of information globalization]. *Derzhavne upravlinnya: teoriya ta praktyka*, № 2. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej16/txts/12GVIUIG.pdf> [in Ukrainian].
8. Zamyatin, D. N. (2011). Obraz stranyi: struktura i dinamika [The image of the country: structure and dynamics]. *Obschestvennyie nauki i sovremennost* № 1, 99–127 [in Russian].
9. Kashkarov, A. P. (2017). Usloviya krizisa doveriya. Vzaimodeystvie sotsialnykh strat [Conditions of crisis of trust. Interaction of social strata]. URL : <https://coollib.com/b/339208> [in Russian].
10. Lavrentij, A. S. (2017). Teorety`chna identyfikatsiya imidzhu v konteksti suchasny`x doslidny`ch`ky`x pidxodiv [Theoretical identification of the image in the context of modern research approaches]. *Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok*, № 10. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1136> [in Ukrainian].
11. Magda, Ye. V. (2015). Mizhnarodny`j imidzh ukraiyiny` v konteksti gibry`dnoyi vijny` [The international image of Ukraine in the context of the hybrid war]. *Visny`k Dnipropetrovs'kogo universy`tetu*, № 4, 232–239 [in Russian].
12. Manoylo, A. V. (2009). Upravlenie konfliktami. Model psihologicheskoy operatsii [Conflict Management. Psychological operation model]. *Akmeologiya*, № 1, 64–74 [in Russian].
13. Osavelyuk, E. A. (2016). Rol sredstv massovoy informatsii (SMI) v obespechenii informatsionnoy bezopasnosti Rossii na evraziyskom prostranstve [The role of the media (media) in ensuring the information security of Russia in the Eurasian space]. *Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo evraziyskikh gosudarstv: politika, ekonomika, pravo*, № 3, 94–104 [in Russian].
14. Pol'ovy`k, S. M. (2018). Obraz Ukrayiny` u sviti: analiz azijs'ky`x ZMI [The image of Ukraine in the world: the analysis of Asian media]. *Visny`k Odes'kogo nacional'nogo universy`tetu* [in Russian]. *Bibliotekoznavstvo, bibliografonnavstvo, knygoznavstvo*, № 1(19), Tom 23, 97–105 [in Ukrainian].
15. Sidorskaya, I. V. (2017). «Obraz» ili «imidzh» stranyi: chto reprezentiruyut SMI [What is represented in the country "image"]. URL : <http://elib.bsu.by/bitstream> [in Russian].
16. Semchenko, O. (2013). Formuvannya imidzhu derzhavy` v konteksti polity`chnoyi modernizatsiyi Ukrayiny` [Formation of the image of the state in the context of political modernization of Ukraine]. *Osvita regionu. Politologiya. Psy`xologiya. Komunikatsiyi*, № 2. URL : <http://social-science.com.ua/contents/21> [in Ukrainian].
17. Suly`m, B. V. (2011). *Imidzh Ukrayiny` u suspil'no-polity`chnomu dy`skursi Avstrijs'koyi respubliky`* [The image of Ukraine in the socio-political discourse of the Austrian republic]. L`viv : B.v. [in Ukrainian].
18. Fortunatov, A. F. (1893). *Selskohozyaystvennaya statistika Evropeyskoy Rossii* [Agricultural statistics of European Russia]. M.: tipolitogr. t-va I. N. Kushnerev i K° [in Russian].
19. Hraban, T. E. (2018). Stilicheskie priemyi peredachi rechevoy agressii v sotsialnykh setyah [Stylistic methods of transmitting speech aggression in social networks]. *Izvestiya Gomelskogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skorinyi. Seriya: Gumanitarnyye nauki*, № (109), 156–162 [in Russian].
20. Shlegel, K. (2017). *Ukrainskiy vyzov: Otkrytie evropeyskoy stranyi* [Ukrainian Challenge: Opening a European Country]. KiYiv: Duh I Iltera. URL: <https://books.google.com.ua> [in Russian].
21. Shmidt E., Koen Dzh. (2013). *Kak tehnologii menyayut zhizn lyudey, modeli biznesa i ponyatie gosudarstv* [New digital world. How technologies change people's lives, business models and the concept of states]. Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].

УДК 81:811.11-112

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166371>**Ольга ШАПОЧКИНА,***orcid.org/0000-0002-9575-0415*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германської філології Інституту філології

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *o.shapochkina@kubg.edu.ua*

СПОСОБИ ВЖИВАННЯ МЕНТАЛЬНИХ ПРЕДИКАТИВ СТАНУ В СЕМАНТИЧНІЙ СТРУКТУРІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Дослідження пов'язане з пошуком нових засобів обґрунтування й репрезентації ментальних предикатів у парадигмі категорії стану на матеріалах давньогерманських літературних пам'яток IV – XIII ст. Зазначені методологічні підходи дозволяють реконструювати та проаналізувати ментальні предикати давньогерманських мов у складі станових ситуатем. Наукова новизна роботи полягає в класифікації станових ситуатем на матеріалах давньогерманських літературних пам'яток, що розуміються як елементи парадигми категорії стану зі складною архітектонікою, яка включає різні мисленнєві ситуації (пропозиції), марковані лексичним і морфемно-дериваційним елементами плану вираження дієслова.

Ключові слова: категорія стану, станова ситуатема, менталітет, ментальний предикат, давньогерманські мови, германці.

Olga SHAPOCHKINA,*orcid.org/0000-0002-9575-0415*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of German Philology

at the Institute of Philology

Kiev Boris Grinchenko University

(Kyiv, Ukraine) *o.shapochkina@kubg.edu.ua*

WAYS OF IMPLEMENTATION OF MENTAL PROVISIONS OF THE STATE IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF EXAMINATION

Language facts of various structural levels, selected from archaic monuments of writing, indicate the roots of determinism in the mentality of ancient ethnoses. The research is connected with the search for new means of substantiation and representation of mental predicates in the paradigm of the category of state on the materials of the Old Germanic literary monuments of the IV – XIII centuries. In buildings of ancient German texts to the mental predicates of the state can include those that indicate perception of information, comprehension of the mind, reflection in the mind, reaction to something, compilation of the idea of something, the definition of the essence of something, the recognition of a certain phenomenon, the achievement of understanding. The methodology of the study is to apply dynamic and polysituational methods. These methodological approaches allow us to reconstruct and analyze the mental predicates of the Old Germanic languages as part of the situatemes of state. The scientific novelty of the work consists in the classification of situatemes of state on the materials of the Old Germanic literary monuments, understood as elements of the paradigm of the category of state with complex architectonics, which includes various mental situations (propositions), marked by the lexical and morphemic-derivative elements of the verbal plan of expression. The situateme of state has a field structure that contains the assertive (singular) part (the lexical situation, the elements that fell into the communicative trick of the speaker) and the peripheral, consisting of adjacent situations (retrospective, perspective, parallel). Conclusions. Exploring the cultural and literary heritage of the Old Germans, translating Old Germanic texts, selecting different variations of situatemes of state, we have found various mental values, taking into account the semantics of predicates of state and various subject-object and causal relationships with the various shades that occur in the speaker directly in the process of thinking and speech.

Key words: category of state, situateme of state, mentality, mental predicate, Old Germanic languages, Germans.

Постановка проблеми. Кореляція просторово-образного й логіко-вербального типів мислення, властива давнім германцям, є невід'ємною ознакою ідеології, перехідної між язичництвом і християнством. Утвердження нового типу культури, що ввібрала елементи ритуалізованої

діяльності, супроводжувалося посиленням ірраціональності в ментальності давніх германців (Буніятова, 2003).

Фактично це відбилося у культурній спадщині давніх германців, зокрема в літературних пам'ятках, датованих IV – XIII ст., а саме:

«Хеліанд», «Беовульф», «Муспіллі», «Пісня про Нібелунгів», «Вульфіла», «Едда». Основним орієнтиром дослідження стануть динамічний та поліситуаційний методологічні підходи до аналізу категорії стану в давньогерманських мовах, за яких категорія стану буде розумітися не стільки як цілісна єдність або структура ієрархічно впорядкованих граматичних відношень, а як формант, множина, яка утворювалася в процесі пізнання давніми германцями навколишньої дійсності.

Аналіз досліджень. Аналіз ментальних предикатів стану та станових передкатегоріальних конструкцій підтвердив тезу про дивергентність та конвергентність шляхів формування парадигми категорії стану у двох ареалах – західногерманському та готто-скандинавському. Науково-теоретичні дослідження Т. Поплавської, О. Усенко, О. Гриніва, В. Костриби, М. Пименової, О. Почепцова та інших з питань ментальності та менталітету в різних галузях наук виявили широкий діапазон тлумачень цих термінів.

Зокрема, Т. Поплавська розглядає природу людини через аналіз двох основних складових елементів її внутрішнього світу: менталітету та світогляду. Внутрішній світ, елементами якого є менталітет і світогляд, відкриває для особистості «власний Всесвіт», «духовний планетарій», де можна моделювати будь-які варіанти світопорядку й особистісного життя в ньому (Поплавська, 2000: 91).

Зосереджуючи увагу на характерних рисах та особливостях вдачі певного народу, етносу дослідники здебільшого ототожнюють такі поняття, як менталітет, ментальність та національний характер. О. Усенко запропонував визначити термін «ментальність» як універсальну здатність індивідуальної психіки зберігати в собі типові інваріантні структури, в яких проявляється приналежність індивіда до певного соціуму і часу (Усенко, 1994: 3).

На думку О. Гриніва, ментальність виявляється в життєвих настроях, у характерних особливостях світосприймання, в системі моральних вимог, норм, цінностей і норм виховання; у співвідношенні магічних і технологічних методів впливу на дійсність; у конкретних актах самореалізації етносу, його вчинках (Гринів, 1995: 38).

Ментальність – це своєрідний фундамент, який визначає зміст, вибір тих чи інших засобів для досягнення певної мети. Ментальні процеси здебільшого репрезентуються через станові предикати мислення (Костриба, 1991: 117). До їх складу входять дієслова на позначення психічних процесів (пам'ятати, уявляти, мислити),

деяких психічних станів (сумніватися, вагатися, дивувати, розчаровувати). З цих позицій «предикати мислення» передають психічні процеси (емоційно-вольові та пізнавальні), психічні стани (увага, настрої, натхнення тощо) та психічні властивості (темперамент, характер, здібності), з яких ментальні предикати номінують лише частину. У цьому плані ментальність мови можна розуміти як світоглядну структуру свідомості, закріплення результатів розумової діяльності в мові (Пименова, 2007: 237) За твердженням О. Почепцова, ментальність мови – це спосіб мовного вираження або поділ світу, що включає співвіднесення світу з його мовним уявленням або образом (Почепцов, 1990: 3)

Групу ментальних предикатів стану можна розглядати під різними дефініціями: «дієслова розумової/інтелектуальної діяльності», «інформаційні дієслова», «епістемічні дієслова», «метаре-презентативні дієслова» та «когнітивні дієслова», «мисленнєві дієслова» (Пименова, 2007: 238).

Мета статті. Саме тому основною метою наукової розвідки є репрезентація ментальних предикатів стану в мисленні давніх германців на матеріалах давньогерманських писемних пам'яток IV – XIII століття. Це можливо здійснити завдяки розподілу станових передкатегоріальних конструкцій на ситуативи.

Виклад основного матеріалу. У корпусах давньогерманських текстів до ментальних предикатів стану можна віднести ті, що позначають сприйняття давніми германцями інформації, осягання розумом, відображення у свідомості, реакцію на щось, складання уявлення про щось, визначення сутності чогось, розпізнавання певного явища, досягання порозуміння, напр.: гот. *munan* «бути впевненим», *talzjan* «вчити», «наставляти», *us-sokjan* «досліджувати», *weitwodjan* «засвідчувати»; двн.-англ. *geardagum* «чути», *laessan* «наділяти», *secgan* «відповідати»; двн.-сакс. *gihorien* «вислуховувати», *befelhan* «доручати»; двн.-верхн.-нім. *gihorta* «чути», *fragen* «запитувати», *sagetun* «казати».

Ментальні предикати стану в давньогерманських текстах вживалися здебільшого у значенні «мати певну думку», «мати певне відношення до когось/чогось»: станова ситуатема (далі – СС) «Процес мислення», напр.: двн.-англ. *Rice to rune, ræd eahtedon rice to rune; ræd eahtedon hwæt swiðferhðum selest wære wið færgryrum to gefremmanne. Hwilum hie geheton æt hærgtrafum wigweorþunga, wordum bædon þæt him gastbona geoce gefremede* (Beowulf, 170–175) – «Сиділи знатні, судили мудрі, в раді думали, як би вірніше

людей позбавити від страшної долі; молилися ідолам, душегубителям і, віддаючи їм жертви обіцяні, просили допомоги і підкріплення»; СС «Намір що-небудь зробити», який у функціонально-семантичних конструкціях репрезентують предикати «думати», «мислити» у вигляді моделі, що описує стан, коли А щось хоче заподіяти Х, напр.: двн.-ісл. Sæll ek þá þóttumk, ef ek sjá knætta Hamði ok Sörla í höllu minni, buri mynda ek þá binda með boga strengjum, góð börn Gjúka festa á galga (Edda, Hamðismál, 21) – «Щасливий я був би Серлі і Хамдіра бачити в палатах, прийняти їх обох: пов'язав би я відразу синів мотузками, їм петлі на шиї обом накинув би».

Слід зазначити, що оскільки мислити можуть тільки живі істоти, то імпліцитний суб'єкт такого висловлення не тільки мислить, а й ідентифікує, оцінює об'єкт, тобто А думає, що Х – це Y. Підставою для появи таких суджень можуть слугувати фонові знання суб'єкта та розуміння смислу об'єкта: СС «Порівняння», напр.: двн.-верхн.-нім. tisiu chraft ist <...> filo mahtigera <...> danne diu chraft tes muotes (Nibelungenslied, I, 341, 9–12) – «Ця сила є <...> набагато могутніша <...>, ніж сила духу». Презентовану вище конструкцію можна пояснити у вигляді схеми: А вважав (думав), що Х як Y, а насправді Х як Z, рівнозначною за значенням до якої буде: А не вважав (думав), що Х як Y, хоча Х як Z. У висловленнях такого типу суб'єкт у своїй уяві оцінює об'єкт, але, зіставивши явища об'єктивної дійсності, робить висновок, що попередня оцінка хибна. А з поданих нижче прикладів можна виокремити ментальний модус висловлення: «Я думаю.../Ми думаємо...», «Таким чином...», «Вважаю.../Ми вважаємо...», «Я розумію.../Ми розуміємо...»: СС «Ставлення/відношення суб'єкта до суб'єкта/об'єкта», напр.: двн.-ісл. Mær's mer típari an manni hveim ungum í ardaga (Skir.7; Edler Edda, 140) – «Вона є дорожка мені, ніж дівчина юнакові була колись у давні часи».

Отже, ми виокремили такі структурні схеми станових ситуацій: два суб'єкти ментальних дій (хтось; я думаю); дві ментальні дії (думають; думаю); процес порівняння (А порівнює Х з Y; Х порівнює Х з Y); процес ідентифікації (А вважає, що Х – це Y; Х уважає, що Х – це не Y); дві протилежні оцінки (А думає, що Х – це Y; А думає, що Х – це X, але точно не Y); знання суб'єктів (А знає, що Х – це Y; Х знає, що Х – це не Y); негативне ставлення суб'єктів один до одного (А до Х та Х до А).

Зауважимо, що ментальні предикати стану в давньогерманських мовах стосувалися також і

таких монопредикативних та поліпредикативних ментальних ситуацій, як-от: СС «Порада», напр.: двн.-ісл. Segi ek þér, Hervör, hlýð þú til enn, vísa dóttir, þat er verða mun: sjá mun Tyrfingr, ef þú trúa mættir, ætt þinni, mæ, allri spilla. (Edda, Hervararkviða, 17) – «Скажу тобі, Херв'єр, послухай мене, мудра донька, про те, що трапиться: Цей же Тюрвінг, повір, коли зможеш, рід твій, диво, повністю згубить»; СС «Розмірковування», напр.: двн.-ісл. Heimskr þykki mér, sá er heðra fer maðr einn saman myrkvar grímur; hyrr er á sveimun, haugar opnask, brenn fold ok fen; förum harðara. (Edda, Hervararkviða, 5) – «Мені здається, дурний той, хто стане бродити тут поодинокі в темну ніч; здійсмається полум'я, кургани відкриті, горять болото і землі, йдемо швидше»; СС «Чутка», напр.: двн.-верхн.-нім. Daz hortin rahhon dia ueroltrehtuison, daz sculi der antichristo mit Eliase pagan. (Muspilli, 37–38) – «Я чув, як говорили благочестиві люди, що Антихрист битиметься з Іллею»; СС «Нагадування», напр.: двн.-сакс. Oc is an them eo gesriban uuarun uuordum, that miðe menedos mancunnies gehuulic, ni forsuerie ina selbon. (Heliand, 1502–1505) – «У законі також правдиво записано, що люди не повинні давати облудних клятв, і що ніхто не повинен порушувати клятву»; СС «Розуміння», напр.: двн.-сакс. Thea liudi forstodum, that he thar habda gegnungo godcundes huat forsehen selbo. (Heliand, 187–189) – «Люди зрозуміли, що він отримав знак від Бога»; СС «Повчання», напр.: двн.-ісл. Osnotr maþr, es meþ aldir kömr, þates bazt at þegi; engi þat veit etki kann, nema hann möeli til mart. (Hava, 27 (26), Edler Edda, 68) – «Нерозумному чоловіку краще мовчати, коли він серед людей, бо ніхто не знає про те, що йому не вистачає розуму, якщо він не витрачає багато слів»; СС «Недовіра», напр.: гот. Pande nu jainis melam ni galaubeiþ, huaiva meinaim waurdam galaubjaiþ. (Vulfila, J. V,47) – «Якщо ви не вірите Писанням його, то як повірите Моїм словам».

Ситуаційний аналіз денотативної семантики певної станової передкатегоріальної конструкції дозволяє уявити план змісту предикату стану у вигляді складної, багатозарової, розгалуженої структури, включити його в систему взаємодіючих на трьох рівнях: на рівні лексикалізованої ситуації, на рівні мікроситуації і на рівні макроситуації. Багатозаровість мовних значень у мисленні давніх германців перетворює їх зі статичних картинок у динамічно розгорнуті сценарії, різні фази станів, які описують динамічні етапи розвитку ситуації.

Наш опис характеризується використанням поліситуаційного методу представлення пред-

икатної семантики (Лебедева, 1999: 27) , який є подібним до аналізу сценаріїв і ситуацій та водночас характеризується глибиною розкриття шарів станових предикатних смислів, що передбачають урахування ознаки динамічності предикатного змісту. Ядром, центром асертивної (виокремленої) частини СС тут виступає «Р» (предикат стану), який транслює різноманітні стани відношення між «S» (суб'єктом) та «O» (об'єктом), надалі стани відношення пов'язуються з периферійною частиною – наступною мікроситуацією (іншою становою ситуатемою). Сукупність станових мікроситуацій становить макроситуацію стану.

Отже, подамо опис архітекtonіки (гармонійного сполучення частин в єдине ціле, взаємобумовленість елементів системи) СС та продемонструємо різні типи станових відношень, які виникають у межах однієї станової ситуатемі, напр.: гот. *Jah ni lailot ei luas fairhberi kas fairh þo alh.* (Vulfila, Mk. XI, 16) – «І він не дозволяв, щоб хто-небудь переносив будь-яку річ через храм», яка в асертивній частині має центр (ядро) – предикат стану *lailot* «дозволяти», центр СС у свою чергу сполучається з елементами мікроситуатемі *Jah ni lailot* «І він не дозволяв», подана асертивна лексикалізована мікроситуація сполучається з периферійною частиною – *ei luas fairhberi kas fairh þo alh* – «щоб хто-небудь переносив будь-яку річ через храм», яка поєднується з асертивною частиною становим відношенням «Заборона» та утворює цілісну макроситуацію стану.

Висновки. Аналіз станових передкатегоріальних конструкцій давньогерманських речень із ментальними предикатами надав нам змогу

простежити тісний зв'язок семантики дієслова зі структуруванням і будовою різноманітних висловлювань давніх германців. Саме тому ментальність ми визначаємо як засіб формування світобачення людини, виразник її внутрішнього світу, який допомагає пізнати та зрозуміти культурні традиції нації. До складу ментальних предикатів зараховуємо дієслова на позначення психічних процесів (пам'ятати, уявляти, думати), а також деяких психічних станів (сумніватися, вагаться, дивуватися, розчаровуватися); водночас до них не належать дієслова на позначення таких психічних станів, як увага, настрої, натхнення тощо, а також психічних властивостей особистості, серед яких темперамент, характер, здібності, що дає можливість стверджувати, що поняття «ментальність» входить у поняття «психіка», але виходить за межі поняття «мислення». Організаційним центром висловлень із ментальною семантикою у давньогерманських мовах є дієслівні предикати, які позначають вольові та пізнавальні процеси, а також окремі психічні стани суб'єкта. У давньогерманських мовах речення з ментальними становими предикатами репрезентовані монопредикативними та поліпредикативними конструкціями. Їхніми облігаторними семантичними компонентами виступає предикат, що співвідноситься з домінантою «здійснення ментальної діяльності», а також суб'єкт та об'єкт. І хоча у висловленнях може й не бути вказівки на прямий об'єкт, сама здатність суб'єкта мислити конкретно чи абстрактно передбачає наявність непрямого об'єкта думки, без якого процес здійснення ментальної діяльності неможливий.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV–XIII ст.) : монографія. К.: Видавничий центр КНЛУ. 2003. 327 с.
2. Гринів О. І. Національно-духовне відродження: історія і сучасні проблеми. Львів : Місіонер, 1995. 224 с.
3. Костриба В. В. «Позачасові» явища та їх репрезентація у реченнях з ментальними дієсловами. *Семантика мови і тексту*. Івано-Франківськ : Плай, 1991. С. 116–120.
4. Лебедева Н. Б. Полиситуативность глагольной семантики: (на материале русских префиксальных глаголов): монография. Томск: Изд-во Томского университета, 1999. 261 с.
5. Пименова М. В. О методе исследования концептов внутреннего мира человека. Концептуальный анализ языка: современные направления исследования. Москва : Эйдос, 2007. С. 237–246.
6. Поплавская Т. Н. Менталитет и мировоззрение – формы жизненной ориентации личности. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2000. № 1–2 (4–5). С. 90–95.
7. Почепцов О. Г. Языковая ментальность: способ представления мира. *Вопросы языкознания*. 1990. № 6. С. 110–122.
8. Усенко О. Г. К определению понятия «менталитет». *Русская история: проблемы менталитета: тезисы докладов науч. конф.* Москва : Ин-т рос. истории РАН, 1994. С. 3–7.
9. Beowulf. URL: <https://norse.ulver.com/src/other/beowulf/beowulf.html> (дата звернення 29.01.2019)
10. Heliand. URL: <http://www.wulfila.be/lib/sievers/1878/> (дата звернення 29.01.2019).
11. Muspilli. URL: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/09Jh/Muspilli/mus_frag.html (дата звернення 29.01.2019).
12. Niebelungenslied. URL: <http://norse.ulver.com/src/other/nibelungen/index.html> (дата звернення 29.01.2019).
13. Snorra Edda URL: <http://norse.ulver.com>. (дата звернення 29.01.2019).
14. Vulfila. Gotisches Biebel. URL: <http://www.wulfila.be> (дата звернення 29.01.2019).

REFERENCES

1. Bunyatova I. R. Evolyuciya gipotaksysu v germanskyx movax (IV-XIII st.) ["The Evolution of Hypotaxis in Germanic Languages (IV-XIII centuries)"]: Monograph. K.: Publishing Center of KNLU. 2003. 327 p. [in Ukrainian].
2. Grinov O.I. Nacional'no-duxovne vidrozhennya: istoriya i suchasni problemy [National-spiritual revival: history and modern problems]. Lviv: Missionary, 1995. 224 pp. [in Ukrainian].
3. Kostribva V. V. "Pozachasovi" yavyshha ta yih reprezentaciya u rechennyax z mentalnymy diyeslovamy ["Delayed" phenomena and their representation in sentences with mental verbs]. *Semantics of language and text*. Ivano-Frankivsk: Play, 1991. С. 116–120. [in Ukrainian].
4. Lebedeva N. B. Polysytuatyvnost' glagolnoj semantyky: (na matery`ale rusky`x prefyksalnyx glagolov [Polisituability of verbal semantics: (on the material of Russian prefixal verbs)]: monograph. Tomsk State University; Barnaul State Pedagogical University. Tomsk: The publication of Tomsk University, 1999. 261 pp. [in Russian].
5. Pimenova M. V. O metode yssledovanyya konceptov vnutrennego myra cheloveka [About the method of studying the concepts of the human inner world]. *Conceptual analysis of language: modern directions of research*. M.: Eidos, 2007. P. 237–246. [in Russian].
6. Poplavskaya T. N. Mentalytet y myrovozzrenye – formy zhyznennoj oryentacy`y` lychnosty [Mentality and world outlook – forms of life orientation of the person]. *Scientific knowledge: methodology and technology*. 2000. № 1–2 (4–5). P. 90–95. [in Russian].
7. Pocheptsov O. G. Yazykovaya mentalnost : sposob predstavlenyya myra [Linguistic mentality: a way of representing the world]. *Questions of linguistics*. 1990. No. 6. P. 110–122. [in Russian].
8. Usenko O.G. K opredelenyyu ponyatyia "mentalytet" [To the definition of the concept "mentality"]. *Russian history: problems of mentality: abstracts of scientific reports. conf.* M.: Int. History of the Russian Academy of Sciences, 1994. P. 3–7. [in Russian].
9. Beowulf. [Beowulf]. URL: 29.01.2019: <https://norse.ulver.com/src/other/beowulf/beowulf.html>
10. Heliand. [Heliand]. URL: 29.01.2019: <http://www.wulfila.be/lib/sievers/1878/>
11. Muspilli. [Muspilli]. URL: 29.01.2019: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/09Jh/Muspilli/mus_frag.html
12. Niebelungenslied. [The song about the Nibelunges]. URL: 29.01.2019: <http://norse.ulver.com/src/other/nibelungen/index.html>
13. Snorra Edda. [Snorra Edda]. URL: 29.01.2019 <http://norse.ulver.com>.
14. Wulfila. Gotisches Biebel (Wulfila. Gotska bibliya) [Wulfila Gothic Bible] . URL: <http://www.wulfila.be>

Світлана ШЕХАВЦОВА,

orcid.org/0000-0002-1825-0097

доктор педагогічних наук,
декан факультету іноземних мов

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(Старобільськ, Україна) *shekhavtsova1@gmail.com*

ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ «ДВАНАДЦЯТЬ СТІЛЬЦІВ» І. ІЛЬФА ТА Є. ПЕТРОВА

Стаття присвячена визначенню й здійсненню лексико-семантичного аналізу індивідуально-авторських трансформацій англомовного перекладу роману «Дванадцять стільців» І. Ільфа та Є. Петрова. Проблеми адекватного перекладу індивідуально-авторських трансформацій фразеологічних одиниць, що були утворені шляхом семантичного перетворення, не спричиняють жодних труднощів у процесі перекладу. Було доведено, що зближення однакових за лексичним значенням слів, що входять до складу різних фразеологізмів, їх поєднання створюють гострий гумористичний ефект або супроводжується навіть сарказмом, оскільки вони далекі за лексичним значенням. Були розглянуті можливі варіанти таких трансформацій як заміна компоненту, в результаті якої відбувалося оновлення значення фразеологізму, ослаблення або інтенсифікація значення, що залежить від семантичних відносин між замінюваним компонентами. Змішення метафоричного і прямого значень фразеологізму здійснюється завдяки змішенню фразеологічного і вільного словосполучення, що призводить до створення іронічного ефекту.

Ключові слова: індивідуально-авторські трансформації, фразеологічні одиниці, лексико-семантичний аналіз, сатиричний ефект.

Svitlana SHEKHAVTSOVA,

orcid.org/0000-0002-1825-0097

Doctor of Pedagogical Sciences,

Dean of Foreign Languages Department

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobil'sk, Ukraine) *shekhavtsova1@gmail.com*

INDIVIDUALLY-AUTHOR'S TRANSFORMATIONS OF ENGLISH TRANSLATION OF NOVEL «TWELVE CHAIRS» I. IL'F AND E. PETROV

The problem of the translation of phraseological units, moreover individually-author's transformations, appears not only in modern literary criticism, but also in the ethno-cultural understanding of these concepts. Nowadays there are no specific translational researches and scientific works devoted to the problem of the translation of individually-author's transformations.

The article is devoted to the definition and implementation of lexical-semantic analysis of individually-author's transformations of English translation of novel «Twelve Chairs» I. Il'f and E. Petrov. Concerning to the problem of adequate translation of individually-author's transformations of phraseological units which were formed through semantic transformation, do not cause any difficulty in the translation process. It has been proved that the convergence of the lexical meanings of same words that are components of various phraseological units and their combination creates an acute humorous effect or is accompanied by sarcasm, because they are far from the lexical value. It has been considered possible variants of such transformations, such as replacement of the component of phraselological unit, as a result of which there was an update of the phraseology, weakening or intensification of the value, which depends on the semantic relationship between the components to be replaced. The mixing of metaphorical and direct meanings of phraseological unit is accomplished through the mixing of phraseological and free phrases, which leads to the creation of an ironic effect.

Calculation can give and very acceptable translations. Individually-author's modification can be formed on the basis of a phraseological unit turns using their figurative basis with partial preservation or without preservation of the visual component.

Key words: individually-author's translations, phraseological unit, lexical-semantic analysis, satirical effect.

Постановка проблеми. У контексті мовознавства використання різних механізмів та засобів відображення гумору та сатири, а також розуміння, взаємозв'язок та урахування етнокультурних

особливостей під час перекладу на інші мови набувають особливої значущості. Проте актуальність вибраної теми набуває не тільки власне суто лінгвістичної і наукової, але й соціально-культур-

ної значущості. Проблема перекладу фразеологічних одиниць, тим більш індивідуально-авторських трансформацій, постає не лише в сучасному літературознавстві, але й в етнокультурному розумінні цих понять. Треба зазначити, що на сьогодні немає конкретних перекладознавчих досліджень та наукових праць, присвячених проблемі перекладу індивідуально-авторських трансформацій англійською мовою, зокрема роману І. Ільфа і Є. Петрова «Дванадцять стільців».

Аналіз досліджень. Розвідкою даної проблеми займається багато мовознавців та лінгвістів, науковців, представників різних галузей науки. Особливості функціонування фразеологізмів та перекладу індивідуально-авторських трансформацій розглядають вітчизняні (О. Кубрякова, Г. Богін, Ю. Караулов, В. Карасік, Н. Ставина, Л. Гнатюк, Л. Засекіна, О. Барсукова, О. Ширина, О. Пузирьов, Л. Щерба та ін.) і зарубіжні (Е. Сепір, Дж. Р. Ферс, Б. Уорф, Дж. Остин) науковці.

Мета статті – визначити та проаналізувати індивідуально-авторські трансформації англійської мови перекладу роману «Дванадцять стільців» І. Ільфа та Є. Петрова.

Виклад основного матеріалу. Порівнюючи переклад англійською мовою, ми можемо спостерігати такі трансформації, що відбуваються, тобто фразеологізм «плюньте на все це», у перекладі англійською отримує значення “not give a damn about it”, що має значення за тлумачним словником ненормативної лексики “to not care at all about someone or something”. Отже, незважаючи на те, що загальне значення фразеологізму в перекладі зберігається, але сатиричний ефект у повному обсязі, як це в оригіналі, в перекладі не досягається за рахунок використання інших лексичних одиниць у складі фразеологізму. Наприклад, слово «слиною» у перекладі англійською не зберігається, а замінено перекладачем нейтральним словосполученням «Just that», яке не несе в собі ніякого сатиричного ефекту, але надає відчуття демонстрації дії.

Використовується авторами і прийом обігравання (частіше в діалогах) окремих слів, компонентів фразеологізму в результаті їх використання як самостійних одиниць мови. Наприклад,

– Не менше. Тільки ви, дорогий товаришу з Парижа, плюньте на все це.

– Як плюнути?

– Слиною, – відказав Остап, – як плювали до епохи історичного матеріалізму. Нічого не вийде. (Переклад Пилинська, Мокрев, 1989: 26).

"Not less than that. However, if I were you, dear friend from Paris, I wouldn't give a damn about it."

"What do you mean, not give a damn?"

"Just that. Like they used to before the advent of historical materialism." (Переклад Richardson, 1999: 6)

Переклад адекватний тільки українською мовою, оскільки російська та українська мови відносяться до однієї генеалогічної гілки. Мовний матеріал (наявність в українській мові еквівалентів фразеологізмів) дозволяє зберегти таку гру слів. Усі показники індивідуально-авторських трансформацій фразеологічних одиниць повністю зберігаються.

У деяких випадках автор змішує семантично далекі фразеологізми, до складу яких входить одне і те ж слово. Тут важлива змістовна, інформативна сторона каламбуру-фразеологізму. Так, зближення однакових слів, що входять до складу різних фразеологізмів у поєднанні них, створюють гострий гумористичний ефект або супроводжується навіть сарказмом, оскільки вони далекі за лексичним значенням. Такий прийом було використано в таких прикладах.

Пружини розбитого матраца кусали його, як блохи. Він не відчував цього. Він ще неясно уявляв собі, що станеться після одержання ордерів, але був певний, що тоді все піде як по маслу: «А маслом, – чомусь крутилося у нього в голові, – каші не зіпсуєш». Тим часом каша заварювалась велика. (Пилинська, Мокрев, 1989: 79).

The springs of the battered mattress nipped him like fleas, but he did not feel them. He still only had a vague idea of what would follow once the orders had been obtained, but felt sure everything would then go swimmingly. (Richardson, 1999: 39)

Слід зазначити, що переклад і українською, і англійською повністю є адекватними мові оригіналу. Тобто «*everything would then go swimmingly*» сучасний англо-російський словник В. Мюлера надає тлумачення як «*все пойдєт как по-маслу*», підтвердженням буквального перекладу також є тлумачення словнику Лонгмана «*if something you plan goes swimmingly, it happens without problems*».

Наступний приклад:

– Ніколи, – почав раптом чревовіщати Іполит Матвєєвіч, – ніколи Вороб'янінов не протягував руки.

– Так протягнете ноги, старий дуралей! – закричав Остап (Пилинська, Мокрев, 1989: 292).

"Never," suddenly said Ippolit Matveyevich, "never has Vorobyeninov held out his hand."

"Then you can stretch out your feet, you silly old ass!" shouted Ostap.

"So you've never held out your hand?" (Richardson, 1999: 136).

Як і в попередніх прикладах, збереження модифікації в перекладах можливо завдяки наявності в українській та англійській мовах еквівалентів фразеологізмів.

Таким чином, за наявності в українській мові тотожних за смислом фразеологізмів адекватний переклад індивідуально-авторських трансформацій фразеологічних одиниць у мові оригіналу, утворених шляхом семантичного перетворення, не виникає жодних труднощів. Однак треба зазначити, що в англійській мові також семантичний компонент у процесі трансформації був дотриманий, але дієслова вживаються різні у двох однакових варіантах у перекладі українською. Тобто перший варіант «*не протягував руки*» було перекладено як «*never has held out his hand*», а у другому варіанті як «*you can stretch out your feet*», що означає «*to put out your hand, foot etc in order to reach something*» «сдається, чтобы достигнуть какой-либо цели», що не зовсім співпадає з перекладом на російську мову.

Можливим виявляється збереження двох значень словосполучення – прямого і непрямого, тобто значення фразеологізму з переважним значенням одного з них відповідно до задуму автора, своєрідній грі лексичних значень фразеологізмів, прийомів обігрування окремих слів, компонентів фразеологізму, а також трансформацій, утворених зміщенням семантично далеких фразеологізмів із загальним лексичним компонентом. У цілому такий спосіб перекладу дозволяє зберегти стилістичний ефект оригіналу.

Щодо перекладу за допомогою аналогів фразеологізмів індивідуально-авторських трансформацій фразеологічних одиниць, утворених за допомогою структурно-семантичних прийомів перетворення, то можна виділити трансформації фразеологічних одиниць із розширеним компонентним складом, заміною компоненту, словотворчі трансформації і трансформації із збереженням образної основи фразеологічних одиниць. Їх переклад, що здійснений за допомогою аналогів фразеологізмів, у декількох випадках доволі вдалих.

Найпростіше робити переклад трансформацій, які утворені за рахунок розширення компонентного складу або заміни компоненту. Використання додаткових компонентів сприяє гармонічнішій взаємодії фразеологічних одиниць із безпосереднім словесним оточенням і збільшує виразні можливості, суттєво наближаючи її значення й образність до умов певної мовної ситуації. Наприклад:

Чекати було дуже важко: всі стільці в наявності; мета була близька, її можна було дістати рукою (Пилинська, Мокрев, 1989: 168).

They had to be patient and wait. It was hard to wait when the chairs were all there; their goal was within reach. (Richardson, 1999: 97)

Зазначений приклад свідчить, що в перекладі англійською ніяких трансформацій із фразеологізмом не відбулося, оскільки перекладач взагалі не використовує англomовний фразеологізм, тільки вільний переклад.

Ще один приклад демонструє, що перекладачам багато в чому саме завдяки наявності в мовах перекладу аналогів фразеологізмів вдалося адекватно передати всі характеристики індивідуально-авторських трансформацій фразеологічних одиниць.

Вороб'янінов здивувався. Ніколи ще технічний директор не називав його на ім'я та по батькові. І раптом він зрозумів...

– Є? – видихнув він?

– *В тому і річ, що є. Ах, Киця, бис вас роздери!* (Пилинська, Мокрев, 1989: 327).

Vorobyandinov was startled. Never before had the technical adviser called him by his first two names. Then he cottoned on. . . .

"It's there?" he gasped.

"You're dead right, it's there, Pussy. Damn you." (Richardson, 1999: 136).

На жаль, аналіз перекладу індивідуально-авторських трансформацій фразеологізмів за допомогою аналогів фразеологізмів виявив і зворотний результат, якого можна було б деколи й уникнути.

Зник отець Федір. Завертіла його нелегка (Пилинська, Мокрев, 1989: 158).

Gone is Father Theodore. He has been spirited away. (Richardson, 1999: 73)

За відсутністю в мовах перекладу на англійську мову еквівалентів фразеологізмів перекладач звернувся до аналогів дієслівних фразеологізмів (порівняймо укр. *завертіла його нелегка*: англ. *to spirit away* «тайно похищать»), повністю ігноруючи модифікацію, що переводиться перекладачем, фразеологічної одиниці, отже, під час англomовного перекладу використовували цей аналог фразеологізму. Про результат такого перекладу можна судити з огляду на аналіз семантики фразеологізму і його модифікації. Образною основою даної модифікації є фразеологізми *рис (нелегка) носить* 'хто-небудь пропадає, шляється, бовтається десь' і *бис (бис, нечистий, нечистий дух, нелегка, гріх) поплутав* 'хто-небудь піддався спокусі (зробити що-небудь, зазвичай негоже)'. У перекладі використовуються простий переклад.

Ішлося вже і про труднощі збереження під час перекладу словотворчих модифікацій. У даному

прикладі першооснова індивідуально-авторської модифікації російської фразеологічної одиниці не має в англійській мові еквівалента фразеологізму. Але, на наш погляд, непогані результати дає переклад аналогами фразеологізмів. Він дозволяє зберегти не тільки семантичне значення індивідуально авторській модифікації фразеологічної одиниці, але й виразність оригіналу: експресивність, емоційність, стилістичну характеристику одиниці, що переводиться.

Деяких втрат під час перекладу можна було б і уникнути. Наприклад, можна ввести слово до складу аналога фразеологізму в такому випадку:

– *От що, панночко: закарбуйте на своєму носу, що Остап Бендер ніколи нічого не крав* (Пилинська, Мокрев, 1989: 178).

"Listen, girl. Just remember for future reference that Ostap Bender never stole anything in his life." (Richardson, 1999: 108)

Тут слово вживається для створення комічного ефекту (досить пригадати опис мадам Гріцауєвой, «спекотної жінки, мрії поета»). У подібному контексті українська мова повністю відповідає мові оригіналу. Будь-яка модифікація не відбувається і повністю відповідає фразеологічній одиниці І. Ільфа і Е. Петрова, має ідентичне значення фразеологізму «*носу*» і звідси гумористичний ефект. Натомість англомовний переклад утрачає гумористичний ефект завдяки перекладачеві, оскільки він використав просте описання ситуації і переклав це як «*just remember for future reference*» / «*запам'ятайте, на майбутнє*», що не відбиває всієї повноти сатирики над цією жінкою.

Отже, розглянемо випадки заміни компонентів фразеологізму.

А святий пан отець? – в думках схидастував він. – Дурень дурнем застався. Не бачити йому стільців, як своїє борода (Пилинська, Мокрев, 1989: 64).

"And the holy father," he gloated, "has been taken for a ride. He'll see as much of the chairs as his beard." (Richardson, 1999: 43)

У цьому прикладі, як ми пам'ятаємо, йдеться про отця Федора, який, вирушаючи на пошуки діамантів мадам Петухової, збрив бороду, щоб його не впізнали. Іншими словами, для створення гумористичного ефекту автори пристосовують фразеологічний зворот не «*не бачити як своїх вух*», тобто «*зовсім ніколи не отримати кого-небудь або чого-небудь, не заволодіти і тому подібне ким-небудь або чим-небудь*» до конкретних подій. Про переклад даної модифікації українською мовою ми можемо сказати, що він абсолютно адекватний.

Розглянемо тепер переклад англійською мовою. В англійській мові немає фразеологічного звороту «*He'll see as much of the chairs as his beard*». Перекладач використовує кальку з російського фразеологізму, що послужив першоосною даної модифікації, оскільки контекст загалом дозволяє читачеві сприйняти цю одиницю у відповідному значенні.

Автори можуть використовувати і прийом нарочитого фонетичного спотворення фразеологізмів. Передача таких модифікацій фразеологічних зворотів – вельми важкий випадок. Наприклад:

– *Ближче к телу, как говорит Мопассан*
– *Ближче до тіла, як каже Мопасан* (Пилинська, Мокрев, 1989: 81);

"'Is nearer one's heart', as Maupassant used to say. The information will be paid for." (Richardson, 1999: 136).

Тут впізнаний фразеологізм *ближче до справи* 'не відволікайтеся, говоріть по суті, без зайвих подробиць, коротше'. Модифікація підкреслює дотепність Остапа Бендера: така манера мови йому властива. Український перекладач використовував дослівний переклад. Фонетична гра виявляється невтраченою. Своєрідність початкового тексту, манера мови Остапа відбиваються в українському перекладі повністю. Більш того, сама калька виявляється зрозумілою українському читачеві. Натомість англійський переклад вводить в оману англійського читача, оскільки переклад «ближче до серця» означає «приймати близько до серця», що не відповідає мові оригіналу і не віддзеркалює той гумористичний ефект, який існує в мові оригіналу.

Висновки. Під час перекладу індивідуально-авторських трансформацій українською та англійською були використані прийоми семантичного перетворення фразеологічних одиниць. Такі прийоми засновані на зміні змісту без зміни традиційного лексичного складу і структури фразеологізму. Такі випадки передбачають перетворення внутрішньої форми фразеологізму, а зовнішня залишається недоторканою.

Нами також були розглянуті такі можливі варіанти подібних трансформацій, як заміна компоненту. Результат такої трансформації – оновлення значення фразеологізму, ослаблення або інтенсифікація його значення – залежить від семантичних відносин між компонентом, що замінюється і компонентом, що заміщається. Зіштовхування метафоричного і прямого значень фразеологізму здійснюється тут вживанням у контексті стійкого обороту й омоніміч-

ного йому вільного словосполучення з іронічним забарвленням.

Калькування може дати і вельми прийнятні переклади. Індивідуально-авторська модифікація може бути утворена на базі фразеологічного зво-

роту з використанням їх образної основи з частковим збереженням або без збереження узуальних компонентів. Образ, що зберігся, постає у свідомості читача з лексичним значенням початкової формули фразеологізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ильф И., Петров С. Дванадцять стільців. Золоте теля : романи / Пер. з рос. М. Пилинська, Ю. Мокрев. Київ: Дніпро, 1989. URL: <http://www.ukrcenter.com>.
2. Ilf I. and Petrov E. The Twelve Chairs / Translated from the Russian by John Richardson. 1999. URL: www.HomeEnglish.ru.

REFERENCES

1. Ilf I. and Petrov E. Dvanadtsyat stiltiv; Zolote Telya: Romany / Per. z ros. M. Pylins`ka, Yu. Mokrev. K.: Dnipro, 1989. URL: <http://www.ukrcenter.com>.
2. Ilf I. and Petrov E. The Twelve Chairs / Translated from the Russian by John Richardson. 1999. URL: www.HomeEnglish.ru.

УДК 811.111'276

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166373>

Наталія ШКВОРЧЕНКО,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу та мовознавства
Міжнародного гуманітарного університету
(Одеса, Україна) nikolette@ukr.net

ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРС ЯК ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Інтернет-комунікація та інтернет-дискурс є предметом вивчення багатьох дисциплін: соціології, психології, менеджменту, риторики, журналістики та деяких інших. Але лінгвістичний аспект інтернет-дискурсу вивчений на даний момент недостатньо. З огляду на вищесказане актуальність роботи є очевидною. З початку 2000 року інтернет-дискурс прийшов на зміну багатьом іншим формам спілкування. Будучи універсальним засобом масової та індивідуальної комунікації, інтернет-дискурс дозволяє миттєво передавати інформацію незалежно від відстані та географічного розташування.

Величезна віртуальна територія Інтернету пропонує користувачеві широкий спектр платформ: медіа, блоги, інформаційні сайти, кіно, літературу, проекти вики, магазини й аукціони, рекламні, платіжні та пошукові системи, електронну пошту, чати, форуми, месенджери, соціальні мережі, радіо, телебачення, інформаційні портали тощо.

Для інтернет-комунікації характерні такі особливості: 1) поліфонія; 2) гіпертекстові й інтерактивні функції Мережі; 3) анонімність і віддаленість.

Інтернет-дискурс, як і будь-який інший тип дискурсу, характеризується низкою структурних і лексико-граматичних особливостей.

Ключові слова: дискурс, інтернет-дискурс, віртуальна комунікація, лексико-граматичні особливості.

Nataliia SHKVORCHENKO,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation
of International Humanitarian University
(Odesa, Ukraine) nikolette@ukr.net

INTERNET DISCOURSE AS A LINGUISTIC CATEGORY

The article describes such a complex phenomenon as discourse. Discourse has a lot of forms and definitions. It can be classified in accordance with such principles as its linguistic form (oral, written), its social reference (business, political, commercial etc.), its structure and some others. Discourse is a steadily developing category as it responds to changes in the society. One of the newest forms of discourse is Internet discourse. Internet communication and Internet discourse is the subject of study of many disciplines: sociology, psychology, management, rhetoric, journalism and some others. But despite high interest and dramatically increasing popularity, the linguistic aspect of Internet discourse is not developed enough. Internet discourse as a specific phenomenon appeared approximately at the end of the 1990s – beginning of 2000s. Since then, Internet discourse has come to replace many other forms of communication: paper letters, faxing, pagers, telegrams, newsletters and even telephone calls. Being a universal means of mass and individual communication, Internet discourse enabled the instantaneous transmission of information regardless of distance and geographic location. Another significant factor that should be taken in consideration is the one that all types of Internet communication are either free of charge or very cheap. So, it is possible to speak about its economic value as well.

Furthermore, a huge virtual area of the Internet offers the user a wide range of platforms: media, blogs, information sites, cinema, literature, wikis projects, shops and auctions, advertising, payment and search engines, e-mail, chats, forums, messengers, social networks, radio, television, information portals, etc. So, Internet discourse is not restricted by the goal of communication, sphere of interests, age, gender or profession.

Internet discourse has a number of features that are specific and do not occur in any other discourse types. Internet communication is characterized by the following features: 1) polyphony; 2) hypertext and interactive features of the Network; 3) anonymity and distantness.

Besides, Internet discourse, like any other type of discourse, is characterized by a number of structural and lexical-grammatical features. There used to be spoken about specific Internet slang, but nowadays it is possible to speak about specific Internet vocabulary. Grammatical structures used in Internet discourse is also worth studying as they cannot be regarded as violation of grammar, but rather as peculiar grammar, specifically developed and used in the internet.

Key words: discourse, Internet discourse, virtual communication, lexical-grammatical features.

Постановка проблеми. Дискурс є багатозначним терміном низки гуманітарних наук, предмет яких прямо чи опосередковано передбачає вивчення функціонування мови: лінгвістики, літературознавства, семіотики, соціології, філософії, етнології та антропології. Чіткого і загально визнаного визначення терміна «дискурс», яке охоплює всі випадки вживання, не існує, і не виключено, що саме цим пояснюється чимала зацікавленість цією проблемою як зарубіжних, так і вітчизняних лінгвістів.

Дискурс є предметом міждисциплінарного вивчення. Безумовно, з дослідженням дискурсу пов'язана передусім лінгвістика, але інтерес до нього також простежується в психології, філософії, логіці, соціології, літературознавстві, історіографії, юриспруденції, педагогіці, в теорії та практиці перекладу, політології та ін. У кожній з цих дисциплін існує свій підхід до вивчення дискурсу (П. Бойер, В. Г. Борботько, Дж. Браун, Т. Д. Венедиктова, Г. М. Вишневська, В. І. Карасик, Л. Карлсон, О. О. Селіванова, Г. М. Яворська).

Аналіз досліджень. Найбільш чітко виділяються три основні класи вживання терміна «дискурс», що співвідносяться з різними національними традиціями і внесками конкретних дослідників:

1. Дискурс як лінгвістичний термін уперше було використано в назві статті американського лінгвіста З. Харріса ще у 1952 р. Повною мірою цей термін був затребуваний в лінгвістиці приблизно двома десятиліттями пізніше. Вчені цього напрямку розглядали дискурс як поняття «мова, текст, діалог», які вписані в комунікативну ситуацію (Harris, 1953). З їхньої точки зору, дискурс повинен розглядати закономірності руху інформації в межах комунікації ситуацій. Дискурс у цьому розумінні протиставляється тексту як динамічне статистичному. Саме в цьому розумінні використовується дискурс в англійській традиції.

2. Дискурс як об'єкт лінгвістики тісно пов'язаний із французькими структуралістами і постструктуралістами, насамперед М. Фуко, який вважається родоначальником дискурсного аналізу, хоча вагомий внесок у вивчення дискурсу належить також його послідовникам А. Греймас, Ж. Дерріда, М. Пеше та ін. (Greimas A., 1984; Деррид, 2007; Пеше, 1969).

Фуко М. і його однодумці вказували на відсутність чіткого визначення поняття «дискурс» і підкреслювали існування безлічі відмінностей в його інтерпретації як у французькому, так і в англосаксонському варіантах. Вчені розглядають специфіку дискурсу в тому, що він подається після мови, але до висловлення, тобто розташовується

по ту сторону мови, але по цей бік висловлювання. Крім цього, М. Фуко у своїх роботах визначає дискурс як безліч висловлювань, що належать одній системі формацій. Сам вислів є результатом специфічної дискурсивної практики, що представляє собою набір правил, які роблять можливим формування дискурсу як великої кількості сформульованих мовних послідовностей (Фуко, 1994). Ці правила визначають розташування предметів, позиції суб'єкта, які можуть бути охоплені дискурсом, поняття, які в ньому вживаються і стратегії, які його формують.

На думку представників цього напрямку, в публіцистиці дискурс майже прирівнюється стилю. Він уточнює поняття стилю та індивідуальної мови (мова Пушкіна, дискурс Достоєвського, політичний дискурс, дискурс юриста). У цьому розумінні дискурс відображає своєрідність об'єкта соціальної дії.

3. Третє вживання терміна «дискурс» пов'язане насамперед з іменем німецького філософа і соціолога Ю. Хабермаса. Дискурсом називається особливий, ідеальний вид комунікації, який здійснюється з максимально можливим відстороненням від соціальної реальності й має на меті критичне обговорення та обґрунтування поглядів і дій учасників комунікації (Хабермас, 2003). Тобто йдеться про порівняння дискурсу з дискусією.

Термін «дискурс», як він розуміється в сучасній лінгвістиці, близький за змістом до поняття «текст», однак підкреслює динамічний характер мовленнєвого спілкування. На протиставу цьому, текст мислиться переважно як статичний об'єкт, результат мовної діяльності. Іноді дискурс розуміється як взаємодія одночасно двох компонентів: динамічний процес мовленнєвої діяльності, вписаною в її соціальний контекст, та її результат.

Вчені різних напрямів лінгвістики в різні часи відстоювали своє бачення дискурсу. Як вказує Р. Барт, під дискурсом розуміється сукупність пропозицій. У його трактуванні дискурс – одне велике речення, складовими одиницями якого не обов'язково є самі речення, а речення є, відповідно, невеликим дискурсом (Barthes, 1987).

На думку П. Серіо, основний метод дискурсного аналізу має на меті привести до позиційної єдності безліч висловлювань, де головним є ставлення до місця акту висловлювання, що дозволяє виявити те, що отримало назву «дискурсні формації» (Seriot, 1985).

Мета статті полягає в лінгвістичному аналізі інтернет-дискурсу та в розкритті лексико-граматичних структурних особливостей сучасного англійського інтернет-дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Прагмалінгвістична модель дискурсу висуває на перший план ознаки способу чи каналу спілкування. За способом спілкування розрізняють інформативний і фасцинативний, змістовний і фактичний, серйозний і несерйозний тощо, за каналом спілкування – усний і письмовий, контактний і дистанційний, віртуальний і реальний типи дискурсу.

Виникнення нового комунікативного середовища – мережі Інтернет сприяло появі ще одного типу дискурсу – Інтернет-дискурсу, що виділяється в окремий тип за критерієм «канал спілкування».

Учасником спілкування в Інтернеті може стати будь-яка людина, незалежно від просторово-часових обмежень, що відрізняє віртуальний дискурс від інших типів дискурсів. У разі усного спілкування, не опосередкованого технічними засобами, необхідний реальний безпосередній контакт комунікантів, спільність просторових і часових параметрів.

Будучи штучно створеним, віртуальний дискурс служить не просто технічним каналом зв'язку, на кшталт телефону, а фактично є новим середовищем спілкування, в якому комуніканти – незнайомі, проте відбувається прямий і різноплановий комунікативний вплив. Саме тому віртуальний дискурс набуває численних відмінних рис, зберігаючи при цьому властивості, характерні для дискурсу в цілому.

Цей особливий, віртуальний, тип комунікації лежить поза часові та просторові межі і є однією з характерних особливостей віртуального простору, який представляє собою симуляцію реальних предметів, дій, відносин та інституційних форм. З огляду на загальну поширеність цього явища дослідження різних видів комунікації та комунікативного простору в мережі Інтернет стає гостро актуальним. Інтернет-комунікація, будучи складним і багатограним процесом, до сьогодні є однією з найменш досліджених областей лінгвістичного пізнання, незважаючи на те, що за останні декілька років з'явилась велика кількість робіт, присвячених окремим аспектам віртуального комунікативного простору.

Інтернет-дискурс являє собою процес створення тексту в сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними факторами, що включає взаємодію людей і механізми їхньої свідомості – когнітивні процеси.

Для віртуального дискурсу також характерна відсутність видимої соціальної, гендерної та вікової градації (чого неможливо уникнути в переважній більшості видів дискурсу). Ця града-

ція замінюється певною розробленою моделлю поведінки. Наприклад, на рівні Інтернет-форуму присутня градація «модератори – відвідувачі», в якій модератори відрізняються від користувачів тим, що наділені деякими регулюючими правами на даному форумі та займаються встановленням правил і політики цього ресурсу. Віртуальний дискурс обмежений технічними можливостями (наявність у комуніканта комп'ютера, доступу в Інтернет). Але, будучи штучно створеним комунікативним середовищем, інтернет-дискурс – умовний і не має часових і просторових меж, він дозволяє взаємодіяти користувачам один з одним, незалежно від їхнього географічного положення та часового поясу.

Величезна віртуальна територія, Інтернет, пропонує користувачеві широку палітру майданчиків: ЗМІ, блоги, інформаційні сайти, кіно, література, вікі-проекти, магазини й аукціони, реклама, платіжні та пошукові системи, електронна пошта, чати, форуми, месенджери, соціальні мережі, радіо, телебачення, інформаційні портали і т.д. Кожен мережевий майданчик відкриває різні можливості перед людиною, активізує її діяльність. Він стосується різних тем, виявляє великий набір смислів, пропонує різноманітну за змістом інформацію. Дискурс Інтернету має складний характер і складається з безлічі самостійних тематичних центрів (політика, економіка, спорт, культура, сільське господарство, медицина, розваги, музика, кулінарія, освіта тощо).

Можна визначити такі конститутивні ознаки віртуального дискурсу:

- цифровий сигнал як канал спілкування;
- віртуальність (спілкування з уявним співрозмовником);
- дистантність, а саме розмежування в просторі та часі;
- опосередкованість (здійснюється за допомогою технічного засобу);
- комбінація різних типів дискурсу;
- специфічна комп'ютерна етика (сукупність принципів і правил поведінки людей, що спілкуються в комп'ютерному середовищі).

У дискурсивному аспекті комп'ютерна комунікація включає розповідь і повідомлення, твердження і міркування, аргументацію і доказ, тобто всю термінологічну атрибутику наукового, ділового та інших стилів мови.

Інтернет-тексти часто являють собою гіпермедійні структури, які об'єднують документи, графіки, малюнки, таблиці, дискретні, безперервні звукові повідомлення, наприклад навчальні відеозаписи або аматорські фільми.

«Комп'ютерна мова» інтернет-комунікацій розглядається як особливий вид дискурсивної практики, в якій інтернет-мислення подібно феномену внутрішнього мовлення. Користувачі Інтернету висловлюють думки у світі особистих інтересів, діють без оглядки на регламент, субординацію, слідує власним інтенціям, їм подобається відчувати прямий вплив на ситуацію. Для Інтернет-користувачів характерні такі риси: масовість поряд із відносною анонімністю, рівність можливостей, психологічна свобода, прагнення до змагання, добровільне об'єднання за інтересами й цінностями, оперативність.

Особливий інтерес у лінгвістів викликають розмовні мережеві жанри, оскільки саме в них відбивається вся своєрідність мови Інтернету.

Так, для мови Інтернету характерні:

- наявність спеціальних піктограм, невербальні засоби спілкування; до них відносяться передусім «смайлики», які передають різні почуття мовця у вигляді тих чи інших забавних малюнків, вживання великої літери, що символізує підвищення голосу тощо;

- наявність нейтральних засобів літературної мови;

- використання нелітературних мовних засобів, що зближує з мовою публіцистики;

- широке поширення скорочень;

- створення неологізмів по продуктивним словотворчим моделям (аффіксація, усічення, інтелектуальне калькування, пряме запозичення без змін);

- поява нових слів під впливом технічного (комп'ютерного) жаргону;

- наявність ономастичної лексики з підвищеною експресією;

- активне використання форм імперативу першої особи однини замість форми ввічливості у другій особі множини;

- тяжіння до аграмматизмів (відхилення від синтаксичних і пунктуаційних норм літературної мови);

- емоційний синтаксис.

Англомовні електронні ресурси відзначаються кількісним превалюванням іменників. Центральну позицію у відмінковій системі текстів такого типу займає загальний відмінок. Така позиція загального відмінку зумовлюється його роллю: ним позначається суб'єкт дії, адресант повідомлення (таким чином формується модель комунікативної ситуації). Щодо особових займенників, то найпоширенішими в англомовному інтернет-дискурсі є займенники "I" (1-ої особи однини) та "we" (1-ої особи множини).

У мережевих текстах часто спостерігаються порушення пунктуаційних правил, а пунктуація в цих текстах досить ситуативна. Нещодавно в інтернет-комунікації були створені особливі аббревіатури, які можуть передавати як скорочені речення, так і слова, вони базуються на принципі транскрибованої передачі інформації.

Для класифікації інтернет-сленгу в англійській мові ми визначили таку класифікацію: аббревіація, усічення, словоскладання, афіксація, еративи, неологізми.

До першої групи «аббревіація» ми відносимо скорочені елементи слів, об'єднаних в одне поєднання:

Abt (about) – близько, про, щодо, і т. д.; *B4 (before)* – до; *Bb (bye-bye)* – пока; *Cmpttr, LOL (laughing out loud)* та інші.

До другої групи «усічення» ми відносимо слова, утворені шляхом скорочення слова: *App (application)* – додаток; *Awk (awkward)* – незручна ситуація; *Bro (brother)* – брат.

Третя група «словоскладання»:

Bodylapse – серія фотографій, знятих у процесі змін тіла, таких як вагітність, зниження ваги і бодібілдинг. За допомогою цих фотографій люди показують свій прогрес.

Netizen (Internet + citizen) – «громадянин/мешканець» Інтернету, активний інтернет-користувач;

Nexterday (next + yesterday) – післязавтра.

Четверта група «афіксація»: *Addy (address)* – адреса; *Homie (homebody)* – свій хлопець/своя дівчина; *Hubby (husband)* – чоловік; *Internetting* – користування Інтернетом.

П'ята група – «еративи», тобто навмисне порушення норми. Сюди ми відносимо граматично неправильні написання слова, які, тим не менш, зрозумілі з першого прочитання. Такі спрощення написання слів є наслідком економії часу.

Іноді вони утворюються в результаті різних помилок, а іноді – навмисно:

Wut – замість *what*; *Dat* – замість *that*; *Luv* – замість *love*; *Bruh, broseph* – замість *brother*; *Cuz* – замість *because*.

Шоста група, «неологізми», включає в себе слова, що позначають нові поняття і предмети:

Anglo-klaxon – так називають гучних англомовних людей, зазвичай американців.

Birth vegan – так називають людину, яка ніколи не їла м'яса. Вегетаріанець з народження.

Duck face – дослівно «качине обличчя», різновид селфі, на якому губи випинаються вперед, нагадуючи качиний дзьоб, у зв'язку з чим вираз обличчя й отримав цю назву.

Таким чином, можна стверджувати, що:

– по-перше, мова Інтернету включає в себе мовні засоби різних функціональних стилів (публіцистичного, розмовного, художнього);

– по-друге, для Інтернет-дискурсу характерні як нейтральні, так і нормативні мовні одиниці;

– по-третє, мову Інтернету неможливо вмістити в межі одного з функціональних стилів, оскільки він являє собою гібридний продукт цих взаємозв'язків, а полістилізм є одним з його основних ознак;

– по-четверте, Інтернет призначений для масового людського спілкування, звідси в мережі розміщується безліч монологічних текстів, які у свою чергу є живими, безпосередніми відгуками на ті чи інші повідомлення та стимулами для наступних. Це, в кінцевому підсумку, призводить до виникнення безперервного віртуального діалогу;

– по-п'яте, в результаті безпосереднього контакту людини і комп'ютера (машини) в адресата створюється враження прямого спілкування, часто більш живого і цікавого, ніж невимушений усний діалог.

Спостереження за поведінкою користувачів в Інтернеті дало можливість виявити сильний вплив анонімності, яка створюється в межах подібного спілкування, у зв'язку з чим віртуальне і реальне «я» можуть бути не ідентичними, а часом сильно відрізнятися один від одного. Часто емоційний характер людини, що виявляється за участю в Інтернет-дискурсі, може відрізнятися від характеру, властивого йому в реальному житті. Це залежить від таких аспектів, як створювана анонімність і безкарність.

Розгляд дискурсу загалом, а інтернет-дискурсу зокрема дало можливість дійти висновку, що інтернет-дискурс існує в межах віртуальної комунікації, яка піддається унікальному впливу технологічних факторів і знаходиться в постійному розвитку.

Вплив даних технологічних факторів може призводити до появи штучних, допоміжних, змішаних соціалізованих мов із тенденцією до міжнародного використання. Ретельне дослідження системи побудови та особливостей подібної мови (*Leet*) дозволяє зробити висновок, що його унікальність до кінця ще не вивчена.

У системі інтернет-комунікації (дискурси користувачів із мереж *Google+*, *Youtube*, *Twitter*, *Twitch*, *Facebook*, а також із чату на ігрових серверах) знаходять своє вираження (з різним ступенем репрезентативності) практично всі відомі в науковій літературі функціональні стилі. Стиль інтернет-дискурсу є гібридом усіх мовних стилів, що стало можливим саме завдяки інформаційному рівню розвитку людської цивілізації.

Характерною рисою спілкування в мережі є те, що цей процес комунікації в Інтернеті впливає на риси того чи іншого стилю мови. Користувачами мережі створюються все нові шляхи для більш короткого, економного і практичного вживання мови в Інтернеті, що призводить до видозміни самої мови і методів її викладу в межах повідомлень у текстовій формі, що дає підставу говорити про наявність віртуальної версії мови.

У віртуальному середовищі можна спостерігати особливо близьке злиття німецької та англійської мов. Це пояснюється тим, що англійська мова є найбільш поширеною мовою в Інтернеті. Крім того, явне незнання того, якою мовою володіє співрозмовник, має наслідком використання насамперед англійської мови як базової точки.

Учасники інтернет-комунікації сприймають середовище спілкування переважно як усну, незважаючи на її фізичну природу і текстові. Комуніканти розглядають лист як своєрідний спосіб передачі усного мовлення, тому образність та емоційна забарвленість висловлювань є однією з особливостей інтернет-дискурсу.

Тенденція до скорочення переданої інформації на лексичному рівні зберігається і в синтаксичному середовищі інтернет-дискурсу. Часто співрозмовники вдаються до використання еліптичних конструкцій. Це дозволяє передавати велику кількість інформації з меншими витратами коштів і зусиль. Характерною рисою синтаксису мови мережі є тенденція до аграматизмів, тобто відхилення від синтаксичних і пунктуаційних норм літературної мови. Аграматизм у чатах проявляється найчастіше в недостатній або невірній розстановці розділових знаків і значно рідше – в неузгодженості, порушенні формально-синтаксичного зв'язку між частинами висловлювання (анаколуф) і різного роду обривах (апозіопезах і прозіопезах).

Інтернет-комунікація характеризується такими рисами:

1) Поліфонічність: спілкування об'єднує в собі величезну кількість різних типів дискурсу;

2) Гіпертекстові й інтерактивні можливості Мережі: вони повністю змінюють або вкрай видозмінюють породження і сприйняття тексту. Наприклад, можливість гіперсилочного апарату дозволяє читачеві не тільки слідувати авторським розгортанням тексту, а і здійснювати власну навігацію.

3) Анонімність і дистантність. Характеристика «анонімності» дає відчуття повної свободи і розкутості, дозволяє розкритися і поділитися своїми потаємними таємницями або бажаннями, запитати ради, а також забезпечує захищеність від зовніш-

нього контролю і загальноприйнятих норм моралі. Можливість варіювати ступінь анонімності в спілкуванні має, як показує практика застосування Інтернету, чималу привабливу силу. Часто приховуються справжнє ім'я, вік і соціальний статус, справжні факти біографії підміняються або доповнюються вигаданими, неадекватним чином подаються відомості про досвід, кваліфікації, компетентності, наявні знання, уміння, навички тощо, замість реальних описуються соціально схвалювані особистісні якості, в тому числі схвалювані лише у вузькому соціумі/ ідіокультурі/андеграунді (напр., кіберпанків, музичних фанатів, гравців у комп'ютерні ігри і т. ін.).

Висновки. В Інтернет-дискурсі функціонують власні жанри, в яких реалізуються як загальні, так й індивідуальні властивості, характерні виключно для даного типу дискурсу.

Лексика Інтернету має риси як письмового, так і усного різновидів мови, зберігає в собі деякі риси технічного жаргону, але також наповнена загальноповсякденною лексикою, формується за принципами освіти неформальної лексики. Це в деякій мірі зумовлено специфікою використання

даної лексики, а також соціокультурними факторами її виникнення і поширення.

Практично повне збереження синтаксичних норм відбувається в Інтернеті лише в разі використання засобом спілкування електронної пошти, а також у разі асинхронного спілкування в соціальних мережах або на форумах. Переважна втрата синтаксичних норм відбувається, як правило, в соціальних мережах, де існує можливість синхронного спілкування, в чатах, а також на ігрових серверах.

Розділові знаки в віртуальному повідомленні беруть участь у створенні додаткової смислової значущості тексту, причому їх кількість відповідає силі емоцій. Стилістична завантаженість різних знаків пунктуації неоднакова.

Інтернет як медіа відображає все інформативне і подієве багатство реальної дійсності. Кожен суб-дискурс відкритий для користувача і є складною організацією, що постійно розвивається. Завдяки технічним можливостям користувач сам формує інформаційне поле в Інтернеті. На цьому наголошує не тільки різноманітність, багатотемність Мережі, але і її маніпулятивний потенціал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деррид Ж. Письмо и различие. М.: Академический проект, 2007. 495 с.
2. Кондрашов П. Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: дисс. ... канд. филол. наук. Киев, 2004. 189 с.
3. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.
4. Фуко М. Правила промови. К.: Основи, 1994. 406 с.
5. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М.: Весь мир. 416 с.
6. Barthes R. Introduction a l'analyse structural des recits. Paris: Communications, 1966. 512 p.
7. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press. 2001. 275 p.
8. Greimas A.J. Structural Semantics. University of Nebraska Press, 1984. 325 p.
9. Harris Z. Methods in Structural Linguistics. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1953. 132 p.
10. Kalinina K. V. Peculiarities of Functioning of Computer Discourse, Horizons of modern linguistics. Lugansk, 2013. Vol. 4, pp. 62–64.
11. Karpa I. B. Functional and Pragmatic Characteristics of Interactive Virtual Communication. (Case Study of Reference Service Yahoo! Answers), Author's thesis. Kherson, 2010. 20 p.
12. Makhachishvili R. K., Dynamics of English Innovative Logosphere of Computer Existence. Author's thesis. Zaporizya, 2013. 490 p.
13. Pecheux M. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod, 1969. 416 p.
14. Seriot P. Analyse du discours politique sovétique. Paris: IMSECO. 1985. 238 p.
15. Thimbleby H. Internet, discourse and interaction potential. London: Middlesex University, 2006. 112 p.

REFERENCES

1. Derrid Z. H. Pis'mo i razlichie [Writing and difference]. Moscow: Academic project, 2007. 495 p. [in Russian].
2. Kondrashov P. E. Komp'yuternyj diskurs: sotsiolingvisticheskiy aspekt [Computer discourse: social linguistic aspect]: Candidate's thesis. Kyiv, 2004. 189 s. [in Russian].
3. Selivanova O. O. Lingvistichna entsiklopediya [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkillya-K, 2010. 844 s. [in Ukrainian].
4. Fuko M. Pravila promovi [The rules of speech]. Kyiv: Osnovy, 1994. 406 p. [in Ukrainian].
5. Habermas Yu. Filosofskij diskurs o modern [Philosophical discourse about modern]. Moscow: Ves' mir. 416 s. [in Russian].
6. Barthes R. Introduction a l'analyse structural des recits. Paris: Communications, 1966. 512 p.
7. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press. 2001. 275 p.
8. Greimas A. J. Structural Semantics. University of Nebraska Press, 1984. 325 p.

9. Harris Z. *Methods in Structural Linguistics*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1953. 132 p.
10. Kalinina K. V. Peculiarities of Functioning of Computer Discourse, *Horizons of modern linguistics*. Lugansk, 2013. Vol. 4, pp. 62–64.
11. Karpa I. B. *Functional and Pragmatic Characteristics of Interactive Virtual Communication. (Case Study of Reference Service Yahoo! Answers)*, Author's thesis. Kherson, 2010. 20 p.
12. Makhachishvili R. K., *Dynamics of English Innovative Logosphere of Computer Existence*. Author's thesis. Zaporizhya, 2013. 490 p.
13. Pecheux M. *Alalyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969. 416 p.
14. Seriot P. *Analyse du discours politique sovetique*. Paris: IMSECO. 1985. 238 p.
15. Thimbleby H. *Internet, discourse and interaction potential*. London: Middlesex University, 2006. 112 p.

УДК 811.112.2'374+811.161.2'374]:681.5
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166374>

Наталія ШКОЛЬНА,
orcid.org/0000-0001-5588-6601
викладач кафедри англійської мови
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
Івано-Франківськ (Україна)
nata_shkolna@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ ДВОМОВНОГО ДРУКОВАНОГО СЛОВНИКА СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ГАЛУЗІ (ПРОМИСЛОВОЇ АВТОМАТИЗАЦІЇ)

У статті обґрунтовується необхідність укладання двомовного німецько-українського словника термінів промислової автоматизації. Значна увага приділена опису функцій, які виконує перекладний термінологічний словник. Проаналізовано особливості укладання друкованого словника. Автор представляє власну концепцію розроблення відповідного словника, взявши за основу найбільш істотні позиції різних дослідників у межах цієї проблеми. Подано детальний опис практичних етапів розроблення словника.

Ключові слова: перекладний словник, двомовний словник, термін, методи укладання словника.

Nataliia SHKOLNA,
orcid.org/0000-0001-5588-6601
Lecturer of the English language Department
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil Gas
Ivano-Frankivsk (Ukraine) *nata_shkolna@ukr.net*

PERCULARIATIES OF EDITING OF THE BILINGUAL PRINTED DICTIONARY FOR SPECIALIZED FIELD (INDUSTRIAL AUTOMATION)

Being one of the most important books in our life, the dictionary contributes to the study of the native language, makes it possible to communicate with foreigners. A number of terminology dictionaries are constantly growing and significantly exceed the number of other types of dictionaries. Unfortunately, not all branches of science and industry have "own" terminology dictionaries. Thus, the study of the German language for special purposes of industrial automation is complicated by the fact that there is still no German dictionary of terms, as well as the German-Ukrainian translation dictionary of the corresponding terminology. An "ideal" dictionary model should include all universal lexicographical functions such as reference, systematic, educational and normative. Based on the most significant ideas of different researchers within the issue our own conception of the development of the corresponding dictionary has been presented.

So, the development of the bilingual terminology dictionary of the German language of special purposes for industrial automation involves the following steps: 1) to analyze existing dictionaries, research needs of the addressee, define requirements and future characteristics, develop a macrostructure of the dictionary; 2) to collect lexical material; 3) to develop a microstructure of the dictionary, design vocabulary articles, select translation equivalents and definitions, arrange the vocabulary in general in accordance with the developed structure; 4) to clarify, edit and check the conformity of the product to the set goals.

Key words: translation dictionary, bilingual dictionary, term, methods of editing of a dictionary.

Постановка проблеми. Однією з вагомих книг у нашому житті є словник, адже він сприяє вивченню рідної мови, робить можливим спілкування з іноземцями. Особливу велику роль у наш час бурхливого розвитку науки і техніки відіграють термінологічні словники, кількість яких неспинно зростає і помітно перевищує кількість інших видів словників (Гринев-Гриневиц, 2009: 9–10). На жаль, не всі галузі науки та промисловості мають «власні» термінологічні словники. Так, дослідження німецької фахової мови промислової автоматизації (далі – НФМПА) ускладнюється тим, що досі нема німецького фахового

словника термінів промислової автоматизації, а також німецько-українського перекладного словника відповідної термінології.

Мета статті – розглянути та проаналізувати особливості укладання друкованого словника і представити власну концепцію укладання німецько-українського перекладного словника термінів промислової автоматизації.

Аналіз досліджень. Нові наукові розробки та впровадження їх у виробництво спричинили появу численних термінів, що у свою чергу мало продовження в появі значної кількості різних словників. Потреба у видавництві та впорядку-

ванні різноманітних словників і стала поштовхом до виокремлення самостійної наукової дисципліни термінологічної лексикографії або, як її ще називають, термінографії. Лексикографія визначає типи словників та принципи і методи їх створення. Теоретичні дослідження цих питань представлені у працях Л. В. Щерби, В. В. Дубичинського, С. В. Гриньова-Гриневица, А. С. Герда, М. В. Моїсеєва та інших.

Виклад основного матеріалу. Важливою ознакою сьогодення є цікавість до термінологій різних фахових мов як зі сторони мовознавців, так і науковців, оскільки «без словників неможливий ні розвиток галузей знань, ні сучасне міжнародне спілкування в самих різних сферах (Герд, 1997: 193). Перекладні словники належать до найпоширенішого типу, які представляють термінологічні одиниці відповідної галузі, формують мовну компетенцію фахівців, зумовлюють оновлення галузевих термінологій, а також надають доступ до наукових інформаційних джерел, сприяють комунікації між носіями різних мов та поглибленому вивченню використаних у словнику мов. Переклад будь-якого тексту був би неможливий без перекладного словника. Словники виконують функцію знаряддя, інструменту, користуючись яким, перекладач здійснює переклад текстів однієї мови на іншу. Найбільш вагомим фактором для створення перекладного термінологічного словника є вирішення низки питань, а саме:

- 1) реєстру та категорій реєстрових слів-термінів;
- 2) оптимальної кількості реєстрових слів-термінів;
- 3) структури та змісту словникової статті.

Застосування всіх універсальних лексикографічних функцій, а саме: інформаційної, систематизуючої, навчальної та нормативної, дозволить розробити «досконалу» модель словника. Розглянемо ці функції детальніше, адже в моделі двомовного тематичного словника кожна з них реалізується за допомогою певного набору лексикографічних засобів.

Інформаційна функція, за визначенням І. С. Кудашева, є основною функцією будь-якого словника, власне, вона й визначає його інформаційне наповнення і структуру (Кудашев, 2007: 43). Виникнення труднощів у використанні мови часто змушує користувачів звертатись до словника в пошуках відповідної інформації, що і сприяє поглибленню їхніх знань у відповідній галузі.

Іншою важливою функцією перекладного термінологічного словника є систематизуюча, головне завдання якої полягає в систематизованому та

упорядкованому представленні терміносистеми для реалізації на практиці розуміння та легкого засвоєння відповідної фахової мови. Тематичний покажчик та посилання вказують на існуючі парадигматичні відношення між одиницями мови і термінологічної сполучуваності, забезпечують впровадження систематизуючої функції у двомовному термінологічному словнику німецької фахової мови промислової автоматизації.

Навчальну функцію також вважають базовою, оскільки «той чи інший словник розробляється з метою навчити чи навчатися» (Дубичинский, 1998: 67). Відповідну функцію реалізують за рахунок перекладних еквівалентів, що сприятиме не тільки засвоєнню іншомовної лексики користувачами, а й можливості ознайомитись з особливостями промислової автоматизації в Німеччині.

Нормативна функція передбачає те, що будь-який словник має усувати розбіжності між індивідуальним і колективним знанням (Гак, 1977: 12), тобто надавати рекомендації, допомагати з правильним вживанням чи перекладом певної лексичної одиниці. Отже, забезпечення користувача нормою вжитку мовної одиниці, а у випадку з двомовним словником – і перекладу, є невід'ємним завданням словника. Так, С. В. Гриньов зауважує, що досконалим є той словник, в якому можливо швидко отримати правильний переклад (Гринев, 1986: 53). Цю функцію забезпечуватимуть за рахунок зазначення поширення чи обмеженості вживання термінологічної одиниці або одного з її значень; термінологічної сполучуваності; антонімічних, синонімічних і полісемічних термінів. Оскільки «в словнику не може бути реалізована одна якась функція – він являється сумою функцій» (10, с. 45), тому в розробленні нашого двомовного термінологічного тематичного словника німецької фахової мови промислової автоматизації будуть реалізовані інформаційна, систематизуюча, навчальна та нормативна функції.

Наша концепція розробки двомовного словника ґрунтується на найбільш суттєвих поглядах різних науковців на це питання. Слід зазначити, що більшість дослідників вказують на поетапний характер укладання будь-якого словника (Гриньов, 1996: 8; 14), але з різною кількістю етапів. Так, на думку С. В. Гриньова, таких етапів має бути чотири (Гринев, 1986: 11–13), а Б. Ю. Городецький виділяє аж десять етапів (Городецкий, 1989: 11). На нашу думку, розбіжність щодо трактування кількості етапів укладання словника пояснюється наявністю в кожного науковця свого рівня деталізації. І. С. Кудашев серед причин, що спричиняють таку неоднотайність, виділяє

залежність від стартових умов, факультативність, тобто необов'язковість деяких етапів, перетин, одночасність, безперервність етапів роботи над словником, різницю в поглядах щодо моменту закінчення роботи над словником (Кудашев, 2007: 48–50). Зважаючи на це, автор робить висновок, що неможливо розробити й оформити у вигляді лінійної послідовності детального універсального набору етапів проектування словника (Кудашев, 2007: 50).

У результаті дослідження проблеми поетапної роботи над створенням словника на основі праць таких науковців, як С. В. Гриньов, С. В. Кійко, В. В. Дубічинський, І. С. Кудашев, С.І. Головащук, А. М. Баранов, В. П. Берков, М.В. Моїсеев, R.P. Roberts, тощо, пропонуємо власний перелік етапів під час укладання двомовного термінологічного словника, який укладено шляхом консолідації та узагальнення досвіду зазначених вище вчених. Отже, вважаємо, що розроблення двомовного термінологічного словника НФМПА включає такі етапи:

1) аналіз наявних словників, дослідження потреб адресата, визначення вимог і майбутніх характеристик, розроблення макроструктури словника;

2) збір лексичного матеріалу;

3) розроблення мікроструктури словника, оформлення словникових статей, підбір перекладних еквівалентів і дефініцій, упорядкування словника загалом відповідно до розробленої структури;

4) уточнення, редагування, перевірка відповідності отриманого продукту поставленим цілям.

Зазвичай не завжди можливо чітко розмежувати етапи роботи. Згідно з думкою більшості науковців, етапи розроблення словника не можуть бути лінійними і послідовними, навпаки, вони перетинаються та є неперервними, циклічними (Roberts, 1992: 99). Така думка слугує підтвердженням, що укладання словника є складним і довготривалим процесом.

На першому етапі аналіз словників показав, що в німецькій мові відсутні фахові термінологічні словники промислової автоматизації, що частково зумовлено використанням у цій царині англійської мови. Фахівці з промислової автоматизації користуються, як правило, загальнотехнічними словниками або довідниками.

Адресатом двомовного німецько-українського словника промислової автоматизації є насамперед фахівці в цій галузі, співробітники німецько-українських спільних підприємств, перекладачі технічної літератури, викладачі та студенти інже-

нерно-технічних факультетів вузів. Загалом, словник має на меті допомогти користувачеві в роботі з фаховою літературою в галузі промислової автоматизації.

Розробка макро- та мікроструктури двомовного німецько-українського словника промислової автоматизації залежить від тлумачення понять *макро-* і *мікротекст* словника. Під макротекстом розуміють увесь словник, що розглядають як єдине ціле, а під мікротекстом – окрему словникову статтю. Відповідно, виділяють макроструктуру й мікроструктуру словника. Під макроструктурою розуміють загальну структуру словника і характер подання в ньому лексичних одиниць. Під мікроструктурою розуміють формат словникової статті й характер її заповнення (Гриньов, 1986: 31). Традиційна будова будь-якого словника включає три частини: вступну, власне словник та різноманітні додатки. У вступній частині подано передмову і правила користування словником. Увесь мовний матеріал представлено в словнику. Додатки зазвичай містять додатковий матеріал. Це скорочення, індекси заголовних слів, таблиці мір і ваги, зразки ділових листів, переліки найбільш уживаних фраз і т. п. (Карпова, 2005: 8).

Незважаючи на те, що існують різні типи словників, в їхній структурі можна виділити складові частини, наявні під різними назвами практично в усіх словниках. До таких елементів належать вступна частина або передмова, розділ «Правила користування словником», ключ до системи транскрипції, яку використано в словнику, перелік використаних у словнику скорочень та їх пояснення, корпус словника (словниковий реєстр), додатковий матеріал, список лексикографічних джерел (Моїсеев, 2006: 81).

О. М. Карпова вказує на новітню тенденцію щодо змін у структурі словника. Наочні таблиці з правилами вимови, ефективні схеми, які містять усі елементи словникової статті, поступово витісняють масивну вступну частину з традиційним детальним поясненням щодо особливостей побудови та правил користування словником. Ще однією суттєвою рисою є зменшення обсягу додатків, що пов'язується з проблемою оптимізації пошуку. Сучасні укладачі словників намагаються вмістити максимальну кількість інформації безпосередньо в словникову статтю (Карпова, 2005: 8).

Серед питань, пов'язаних із макроструктурою термінологічного словника, вирізняються два основних:

1) про принципи організації інформації в термінологічному словнику;

2) про структуру окремих фрагментів термінологічного словника (Кіуко, 2013: 199–200).

Алфавітний, алфавітно-гніздовий, ідеографічний є загальними принципами щодо організації словникового матеріалу для класичної та науково-технічної лексикографії. Слід зазначити, що абсолютна більшість перекладних термінологічних словників побудована за алфавітним принципом, який є найбільш зручним у використанні. Передбачається, що композиція однотипних словників має бути уніфікованою для полегшення переходу користувача від одного словника до іншого. Усі елементи методичної установки й композиції словника мають максимально відповідати одне одному, тобто не повинно виникати дисонансу між призначенням словника та його організацією (Гринев-Гриневич, 2009: 61).

Розглянемо структуру словникової статті щодо структури окремих фрагментів термінологічних словників. Відповідно до загальної теорії лексикографії, словникова стаття містить заголовок словникової статті, граматичну й семантичну характеристику терміна, характеристику терміна за його вживаністю, стилістичною забарвленістю та походженням. Структура словникової статті термінологічного словника, побудованого за алфавітним принципом, є близькою до її структури в тлумачних словниках та енциклопедіях. Заголовком словникової статті тут зазвичай є слово, що стоїть на своєму алфавітному місці. Граматична характеристика терміна зустрічається сьогодні лише в окремих термінологічних словниках (Герд, 1986: 51). Сучасні термінологічні словники не подають послідовну характеристику терміна на основі його вживаності та стилістичної забарвленості.

Другий етап передбачає збір лексичного матеріалу, укладання словника, підбір перекладних еквівалентів і дефініцій. Як зазначав відомий український вчений-лексикограф С. І. Головащук, «визначення списку слів однієї мови, значення яких мають бути передані значеннями слів іншої мови, було й лишається однією з наріжних проблем при написанні загальних (і галузевих також – *Н. III.*) двомовних словників» (Головащук, 1976: 38). До лексичного матеріалу перекладного термінологічного словника висувається низка вимог:

- 1) словник має вміщувати достатній обсяг спеціальної лексики обраної предметної галузі;
- 2) необхідна інформація про спеціальні лексичні одиниці повинна бути представлена в словнику;
- 3) зайва інформація не повинна міститись у словнику, щоб уникнути безпідставного збільшення його обсягу та ускладнення пошуку того чи іншого терміна.

Укладання термінологічного словника почато з відбору термінів із різних джерел. До джерел входять монографії, посібники, довідники та статті відомих вчених та фахівців-практиків, підручники для вищих навчальних закладів, що містять чіткі визначення понять і стандартизовані терміни, галузеві енциклопедії, вторинні документи (реферати, анотації, описи винаходів). Спочатку було відібрано близько 300 базових термінів фахової мови промислової автоматизації. На основі цих термінів згенеровано корпус текстів обсягом близько 15 мільйонів слововживань на основі методики Шароффа (Sharoff, 2006: 70). Ця методика передбачає пошук текстів на основі щоразу нових, випадково скомбінованих чотирьох базових термінів, що забезпечує організацію вибірки тематично пов'язаних текстів з Інтернету (наукових статей, газетних повідомлень, інструкцій тощо). Кількість запитів, за Шароффом, повинна становити не менше 1000 (Sharoff, 2006:2), що забезпечить повноцінну вибірку фахових текстів певної галузі.

Отримані тексти оброблено за допомогою програми синтезу парадигм *Morphu* на основі створеної в Інституті обробки мови при Штутгартському університеті граматичної лексикографічної системи, реєстр якої сягає близько 50 600 лексем (Lezius, 2000: 70–74). Ця програма автоматично приписує кожному слову в реченні всі можливі граматичні категорії і після синтаксичного аналізу встановлює однозначні граматичні категорії слів для певного речення, наприклад:

<i>Winde</i>	<i>das</i>	<i>im</i>	<i>Winde</i>	<i>flatternde</i>
SUB	PRO	PRP	SUB	ADJ
VER	ART		VER	

<i>Segel</i>	<i>um</i>	<i>die</i>	<i>Winde</i>
SUB	PRP	PRO	SUB
VER	KON	ART	VER
			ADV

Після синтаксичного аналізу програма встановлює однозначні граматичні категорії слів для певного речення, як-от:

<i>Winde</i>	<i>das</i>	<i>im</i>	<i>Winde</i>	<i>flatternde</i>
VER	ART	PRP	SUB	ADJ

<i>Segel</i>	<i>um</i>	<i>die</i>	<i>Winde</i>
SUB	PRP	ART	SUB

Для кожної зі словоформ списку проставлено відповідні їй граматичні коди, тобто позначення словозмінних частининомовних характеристик слів. Як видно з таблиці 1, прийнята в системі автоматичного морфологічного аналізу граматична кла-

Список граматичних ознак

Скор.	Переклад	Скор.	Переклад	Скороч.	Переклад
abl	похідне від	mod	спосіб	wkl	частина мови
der	похідне	num	число	wort	словоформа
form	форма	pers	особа	konj	тип відмінювання
gen	рід	rekt	керування	komp	ступінь порівняння
kas	відмінок	typ	тип	wortkl	частина мови

сифікація частин мови, незважаючи на існування різних думок про їх природу й кількість, збігається з традиційною класифікацією, прийнятою в граматиці німецької мови.

Список граматичних ознак, необхідних для розрізнення словоформ, наведено в табл. 1.

У лексикографічній системі на інформацію про належність словоформ до певної вихідної форми вказує символ <form>, а самі словоформи подані між символами <lemma ... /lemma> разом з їхніми граматичними показниками, як-от:

<form>Abfahrt</form>

<lemma wkl=SUB kas=NOM num=SIN gen=FEM>Abfahrt</lemma>

<lemma wkl=SUB kas=GEN num=SIN gen=FEM>Abfahrt</lemma>

<lemma wkl=SUB kas=DAT num=SIN gen=FEM>Abfahrt</lemma>

<lemma wkl=SUB kas=AKK num=SIN gen=FEM>Abfahrt</lemma>

<lemma wkl=VER pers=2 num=PLU modtemp=PRÄ konj=NONgebrauch= NEB> (ab) fahren </lemma>

Перший символ граматичного коду вказує на частиномовну належність словоформи, як-от: wkl=SUB; wkl=VER. Другий і подальші символи передають граматичне значення словоформи: kas=AKK num=SIN gen=FEM. Для іменників і прикметників вказано відмінок, число і рід. Для дієслів граматичне значення представлене вказівкою на особу, число, спосіб, час, сильну або слабку дієвідміну, наприклад:

<lemma wkl=ZUS>stehen</lemma>

<lemma wkl=VER pers=1 num=PLU modtemp=PRÄ konj=NON>stehen</lemma>

<lemma wkl=VER pers=3 num=PLU modtemp=PRÄ konj=NON>stehen</lemma>

<lemma wkl=VER pers=1 num=PLU modtemp=KJ1 konj=NON>stehen</lemma>

<lemma wkl=VER pers=3 num=PLU modtemp=KJ1 konj=NON>stehen</lemma>

<lemmawkl=VER form=INFkonj=NON>stehen</lemma>

Для займенників враховано як характер їхніх значень, так і специфіку словозміни. Для особо-

вих, вказівних, присвійних, питальних та відносних займенників наведено рід, число, відмінок і особу, як-от:

<form>sie</form>

<lemma wkl=PRO typ=PER kas=NOM num=PLU gen=ALG pers=3>ich</lemma>

<lemma wkl=PRO typ=PER kas=AKK num=PLU gen=ALG pers=3>ich</lemma>

<lemma wkl=PRO typ=PER kas=NOM num=SIN gen=FEM pers=3>ich</lemma>

<lemma wkl=PRO typ=PER kas=AKK num=SIN gen=FEM pers=3>ich</lemma>

Незмінні частини мови подано без підкласів, проте прикметники розкласифіковано за їхньою властивістю в поєднанні з головним словом керувати різними відмінками, а сполучники – відповідно до їх виду як прості (*durch, für, mit, nach* тощо) або парні (*um ... willen, von ... an, von ... wegen*).

Список словоформ, одержаний за допомогою програми синтезу парадигм *Morphy*, розглядаємо як вихідний текст з морфологічним маркуванням його одиниць. З отриманого списку було вилучено:

- дублети;
- розмовно марковану лексику;
- архаїзми та історизми;
- власні назви.

Після відбору термінів складено словниковий реєстр термінологічного словника, тобто реєстр лексичних одиниць (слів, словосполучень, скорочень, символів, сполучень слів і символів), які слід визначити та описати. Серед відібраних нами термінів трапляються як прості, так і складні терміни, а також наявні терміносполуки та аббревіатури. Усі відібрані терміни безпосередньо стосуються галузі промислової автоматизації та позначають назви процесів, устаткування, деталей, одиниць вимірювання тощо. Отриманий список містить близько 15 000 термінів.

Після отримання першого списку термінів здійснюється перевірка його повноти на основі підручників, посібників та довідників. Важливими для систематизації та уніфікації термінології німецької фахової мови промислової автоматизації є підручники й посібники з промислової автоматизації (Ahrens; Appelfelder; Huber; Neugebauer), довід-

ники з промислової автоматизації провідних фірм Siemens та Bosch, зокрема, «Siemens Neuheiten für das digitale Unternehmen» (Nürnberg, Siemens AG, 2015–2018) та «Bosch Media Service» (Stuttgart, Robert Bosch GmbH, 2015–2018). Насамперед зіставляються індекси, щоб включити відсутні терміни до основного списку. Укомплектований таким чином список містить загалом близько 16 000 термінів.

На **третьому етапі** розроблено структуру словникової статті. В усіх словниках заради зручності для користувача прийнято універсальну структуру словникової статті: заголовне слово, значення слова, позначки, приклади вживання (Киуко, 2013: 204). Структура словникової статті відрізняється в одномовних і двомовних словниках. Словникова стаття може мати подвійну структуру: один суцільний текст або зони основної та додаткової інформації. Формування словникової статті є однією з актуальних проблем лексикографії. Словникова стаття становить своєрідне «рівняння» між лівою й правою частинами, де перша є пояснюваною, а друга – пояснювальною. Ліва частина подана лемою, яка складається з вокабули й граматичної та (в окремих запозичених словах) фонетичної інформації про слово. Права частина має більш складну структуру, оскільки в ній подано експлікацію семантики слова, ілюстративний матеріал, який показує функціонування слова в реальному контексті. У правій частині семантика вокабули експлікується у двомовних словниках через еквівалентні відповідники з відповідної мови (Моисеев, 2006: 83).

Найперший елемент словникової статті – лексичний вхід, тобто реєстрове слово. Воно друкується напівжирним шрифтом й розміщується або з абзацу, або зсунуте на дві-три літери вліво й навісає над текстом статті. Це роблять для того, щоб легше було відрізнити початок статті та знайти реєстрове слово у словнику. Відразу після слова в деяких мовах, в яких написання дуже відрізняється від вимови, у квадратних дужках подають транскрипцію. Після неї, а якщо транскрипції немає, то відразу після реєстрового слова, петигом або курсивом подають граматичну ремарку: вказівку частини мови і, якщо треба, деякі з найзагальніших граматичних характеристик реєстрового слова. Далі подають значення слова, номери яких позначають жирними арабськими цифрами з крапкою. Приклади наводять відразу після тлумачення значення. Приклад, як правило, подають меншим шрифтом, ніж тлумачення, щоб відрізнити його від тлумачення (Гринев, 1986: 25). Основним завданням на цьому етапі укладання словника є:

наведення рівнозначних слів-відповідників у мові перекладу, спроможних якнайточніше передати семантику реєстрового слова; забезпечення ідентичного визначення однакових категорій понять та термінів на їх позначення.

На **четвертому етапі** укладання німецько-українського термінологічного словника фахової мови промислової автоматизації здійснено уточнення, редагування й перевірку відповідності отриманого продукту поставленим цілям.

Укладений нами, відповідно до поставленого завдання, словник охоплює близько 16 000 одиниць спеціальної лексики в галузі промислової автоматизації й належить до тлумачно-перекладних термінологічних словників. Для укладання двомовного словника було обрано алфавітний порядок розміщення словникових статей, оскільки він є найбільш уживаним і традиційним для перекладного словника і, відповідно, найбільш звичним для середньостатистичного користувача. Оскільки укладений нами словник є вузькоспеціалізованим, він містить такі структурні елементи:

- 1) передмова;
- 2) правила користування словником;
- 3) алфавіт німецької мови;
- 4) корпус словника;
- 5) бібліографічний список.

У передмові до укладеного нами «Німецько-українського термінологічного словника фахової мови промислової автоматизації» зазначено технічну галузь, кількість відібраних та опрацьованих німецькомовних термінів з їх перекладом українською мовою. Реєстровими одиницями словника постають слова та словосполучення, а також аббревіатури, які є характерними для галузі промислової автоматизації. Особливістю створеного нами словника є наявність транскрипції окремих реєстрових одиниць лексичної системи та максимально точний і, по можливості, однозначний пошук українського відповідника, що надає йому перевагу порівняно з іншими термінологічними словниками.

Корпус словника складається із сегментів, кожен з яких містить певну реєстрову одиницю й відповідну словникову статтю. Реєстрова одиниця – це лексична одиниця, яку виділено напівжирним шрифтом. Кожна реєстрова одиниця має український відповідник. Корпус словника організовано послідовно в алфавітному порядку. Алфавітний покажчик розташовано посередині й виділено напівжирним шрифтом для оптимізації пошуку слів.

В укладеному нами «Німецько-українському термінологічному словнику фахової мови про-

мислової автоматизації» словникова стаття складається з таких елементів:

- 1) вокабула (тобто заголовне слово);
- 2) транскрипція терміна (за необхідності);
- 3) граматичні показники;
- 4) переклад терміна українською мовою.

Елементи 1–3 складають ліву частину словникової статті, тоді як елемент 4 входить до правої частини. Нижче наведено приклади словникових статей в укладеному нами словнику:

Additionstheorem *n* теорема додавання

Additionstor *n* елемент додавання

Additionsübertrag *m* додатковий переніс

Additionszeit *f* час сумування; такт додавання

additiv адитивний; сумуючий

additive: ~ **Größe *f*** адитивна величина;

~ **Gruppe *f*** адитивна група; ~ **Inverse *f*** інверсний

елемент додавання; ~ **Mischstufe *f*** сумуюча схема; ~ **Wirkung *f*** адитивна дія; адитивний ефект

Additivitätseigenschaft *f* властивість адитивності

Висновки. Оскільки результатом розвитку і вдосконалення нових науково-технічних впроваджень є поява нових численних термінів, виникає потреба вивчення наявних терміносистем та оновлення різних словників техніки. Отже, укладений нами «Німецько-український термінологічний словник фахової мови промислової автоматизації» здатний значно полегшити роботу з технічними текстами, які орієнтовані на різні процеси автоматизації. Незалежно від рівня кваліфікації користувачів і завдань, які вони ставлять перед собою, словник також може використовуватись для подальших термінологічних розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гак В. Г. О некоторых закономерностях развития лексикографии. *Актуальные проблемы учебной лексикографии*. М.: Рус. яз., 1977. С. 11–27.
2. Герд А. С. К определению понятия «словарь». *Проблемы лексикографии* : Сб. статей. СПб.: СПГУ, 1997. С. 191–203.
3. Герд А. С. Основы научно-технической лексикографии. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1986. 73 с.
4. Головащук С. І. Перекладні словники і принципи їх укладання. К.: Наукова думка, 1976. С. 156.
5. Городецкий Б. Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения. Серия «Новое в зарубежной лингвистике». Вып. 24. М.: Прогресс, 1989. 432 с.
6. Гринев С. В. Введение в терминологическую лексикографию. М., 1986. 103 с.
7. Гринев-Гриневич С. В. Введение в терминологию: Как просто и легко составить словарь. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 224 с.
8. Дубичинский В. В. Теоретическая и практическая лексикография. Вена – Харьков, 1998. 160 с.
9. Карпова О. М. Учебные словари Collins современного английского языка. Москва: Астрель: АСТ: Транзит-книга, 2005. 64 с.
10. Кудашев И. С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики. Helsinki : Helsinki University Print, 2007. 443 с.
11. Моисеев М. В. Лексикография английского языка. Омск : Изд-во ОмГУ, 2006. 92 с.
12. Kiyko S. Metalexikographische Überlegungen zum Wörterbuch der deutsch-ukrainischen Falschen Freunde des Übersetzers. *Lexicographica. International Annual for Lexicography*. 2013. S. 199–221.
13. Lezius W. Morphy – German Morphology, Part-of-Speech Tagging and Applications. *Proceedings of the 9th EURALEX International Congress*. Stuttgart: Universitätsverlag, 2000. Pp. 619–623.
14. Roberts, R. P. Methods of Bilingual Dictionary-making: the Canadian experience. In Hyldgaard-Jensen, K. & Zettersten, A. *Symposium on Lexicography V: Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography May 3–5, 1990, at the University of Copenhagen*. Tübingen: Niemeyer, 1992. P. 91–115.
15. Sharoff S. Creating General-Purpose Corpora Using Automated Search Engine Queries / S. Sharoff // Baroni, Marco; Bernardini, Silvia (eds.): *WaCky! Working papers on the Web as Corpus*. Bologna, 2006. URL: <<http://wackybook.sslmit.unibo.it/pdfs/sharoff.pdf>>; (дата звернення 12.08.2017)

REFERENCES

1. Gak V. G. O nekotorych zakonometriach razvitiy leksikografii. Aktualnye problem uchebnoy leksikografii. [About some patterns of lexicology development. Current problems of educational lexicography]. M.: Rus.lang., 1977. P. 11–27.
2. Gerd A. S. K opredeleniyu poniatiya «slovar». [To definition of the «dictionary»]. Problems of lexicography : Collection of articles. SPB. : SPGU, 1997. P. 191–203.
3. Gerd A. S. Osnovy nauchno-tekhnicheskoy leksikografii [Fundamentals of scientific and technical lexicography]. Leningrad : Publishing house LGU, 1986. 73 p.
4. Golovashchuk S. I. Perekladni slovnyky i pryntsyypy yikh ukladannya [Translation dictionaries and the principles of their editing]. K.: Naukova dumka, 1976. P. 156.
5. Gorodetskiy B. Yu. Kompyuternaya lingvistika: modelirovaniye yazykovogo obshcheniya. [Computer linguistics: modeling of language communication]. Series "New in foreign linguistics". Issue 24. M.: Progress, 1989. 432 p.

6. Grinev S. V. Vvedeniye v terminologicheskuyu leksikografiyu [Introduction to Terminology Lexicography]. M., 1986. 103 p.
7. Grinev-Grinevich S. V. Vvedeniye v terminografiyu: Kak prosto i legko sostavit slovar [Introduction to terminography: How simple and easy to compile a dictionary]. M.: Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2009. 224 p.
8. Dubichinskiy V. V. Teoreticheskaya i prakticheskaya leksikografiya [Theoretical and practical lexicography]. Vienna–Kharkov, 1998. 160 p.
9. Karpova O. M. Uchebnyye slovari Collins sovremennogo angliyskogo yazyka [Collins Learning Dictionaries of Modern English]. Moscow: Astrel: AST: Tranzitkniga, 2005. 64 p.
10. Kudashev I.S. Proyektirovaniye perevodcheskikh slovarey spetsial'noy leksiki [Designing translation dictionaries of special vocabulary]. Helsinki: Helsinki University Print, 2007. 443 p.
11. Moiseev M. V. Leksikografiya angliyskogo yazyka [English lexicography]. Omsk: Изд-во ОмГУ, 2006. 92 p.
12. Kiyko S. Metalexikographische Überlegungen zum Wörterbuch der deutsch-ukrainischen Falschen Freunde des Übersetzers. *Lexicographica. International Annual for Lexicography*. 2013. S. 199–221.
13. Lezius W. Morphy – German Morphology, Part-of-Speech Tagging and Applications. Stuttgart: Universitätsverlag, 2000. Pp. 619–623.
14. Roberts, R. P. Methods of Bilingual Dictionary-making: the Canadian experience. In Hyldgaard-Jensen, K. & Zettersten, A. *Symposium on Lexicography V.*, 1990, at the University of Copenhagen. Tübingen: Niemeyer, 1992. P. 91–115.
15. Sharoff S. Creating General-Purpose Corpora Using Automated Search Engine Queries / S. Sharoff // Baroni, Marco; Bernardini, Silvia (eds.): *WaCky! Working papers on the Web as Corpus*. Bologna, 2006. URL: <<http://wackybook.sslmit.unibo.it/pdfs/sharoff.pdf>>; 12.08.2017

УДК 881.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166376>

Людмила ЮРСА,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українського прикладного мовознавства
Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) Lnuzhdak@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ БАЧВАНСЬКО-СРИМСЬКОГО ВАРІАНТА УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ НА БАЛКАНАХ

У статті розглянуто розвиток та використання бачвансько-сримського варіанта української літературної мови на території Сербії. Вказано на причини зародження бачвансько-сримської говірки. Також проаналізовано події, які вплинули на мовні зміни у говірці руснаків Бачки та Сриму. Бачвансько-сримську говірку як варіант української літературної мови утвердив Гавриїл Костельник. Він видав «Граматику бачвансько-рускей бешеди», яка започаткувала літературний варіант мови руснаків Балкан. Бачвансько-сримська говірка сформувалась на основі південно-західних говорів української мови. Вона відрізняється від сучасної української літературної мови. Вагомий внесок у кодифікацію бачвансько-сримського варіанта української літературної мови зробив Володимир Гнатюк. Він здійснив фольклористичну експедицію до Бачки та Сриму, а на зібраному матеріалі дійшов висновків, що мова руснаків Бачки та Сриму є видозміненим варіантом української мови, який за певних подій зазнав деяких змін.

Балкани заселили ще з середини XVIII ст. українці Закарпаття, а згодом і Галичини, які змушені були емігрувати до Югославії. І до сьогодні вони зберегли свою культуру, традиції, мову, історію. На території Сербії функціонують руська гімназія, кафедра та відділ в університеті Нового Саду. Опубліковано понад 200 шкільних підручників бачвансько-сримським варіантом української літературної мови. Виходить друком тижневик «Руске слово», культурно-мистецький часопис «Шветлосці».

Ключові слова: руснаки, руски язык, кодифікація, бачвансько-сримські русини.

Lyudmyla YURSA,

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Applied Linguistics
of Lviv National University named after Ivan Franko

(Lviv, Ukraine) Lnuzhdak@ukr.net

THE FORMATION OF THE BACHVANSKO-SRIMSKOGO VARIANT OF THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE IN THE BALKANS

In the article was reviewed the development and using of the Bachvansko-Srimskogo variant of the Ukrainian literary language in Serbia's territory. They showed the reasons for the birth of Bachvansko-Srimsky dialect. Also analyzed events that influenced the linguistic changes in the dialects of the Rusnakov Bachki and Srim. The Bachvansko-Srimski dialect has been approved by Gavriil Kostelnik as version for the Ukrainian literary language. He had published the «Grammar of bachvansko-ruskey beshedy», which initiated a literary language version of the Balkan Rusnakov. Bachvansko-Srimski dialect was formed on the basis of the south-western dialects of the Ukrainian language. It differs from modern Ukrainian literary language. Volodymyr Hnatyuk made a significant contribution to the codification of the Bachvansko-Srimskogo variant of the Ukrainian literary language. He did a folkloristic expedition to Bachka and Srima. On the collected material he made conclusion that language of the Rusnakov Bachki and Srima is a modified version of the Ukrainian language, which for certain events has undergone some changes. Balkan's Rusnaky inhabited these territories from the middle of the XVIII century. The Ukrainians of Transcarpathia, and later Galichany were forced to emigrate to Yugoslavia. And to this day they have kept their culture, traditions, language, history. On the territory of Serbia there is a russian gymnasium, a chair and a department at the University of New Garden. It was published over 200 school textbooks of the Bachvansko-Srimian version of the Ukrainian literary language. The «Ruske word» a weekly is printed, and cultural and art quarterly the «Shvetlosty». Gavriil Kostelnik began publishing his works in a folk-speaking language. His work was deeply influenced by Volodymyr Hnatyuk's scientific work. Gavriil Kostelnik did not use the dominant Church Slavonic at that time. He published in his native dialect a collection of poems «From my vala ...», later «Grammar of Bachvansko-ruskey beshedy». Gavriil Kostelnik approved the Bachvansko-Srimski dialect as an alternative to the Ukrainian literary language. Serbian's Rusnak were settlers from Western Ukrainian ethnic lands.

The first resettlements took place in the XVIII-XIX centuries. Ukrainian Rusnaks lived on the territory of Backa, Srim, Slavonia, New Garden, villages Rus Kerestur and others.

The carriers of the dialect call their language – ruska besheda, rusky language the Bachvan dialect. This language is used by about 25 thousands inhabitants of Yugoslavia and Croatia. Resettlement of the this territory occurred during the XVIII – XIX centuries.

Ruski language is a variant of the Ukrainian literary language, which is marked by the influence of other languages (Slovak, Polish).

In the XVIII century there were resettlements from the autochthonous lands of the Transcarpathians, and at the end of the nineteenth century from Galychyn.

In Yugoslavia lived about 15 thousands people – direct descendants of Ukrainian settlers from Western Ukrainian lands.

The complete isolation from the linguistic color of native land led to modification of the Rusnak's dialect.

Since the collapse of Yugoslavia, Ukrainian communities have changed. The Ukrainian National Council was established, the magazine «Ukrainian Word», the newspaper «Native word» began to issue. It was published «Materials to the history of Ukrainians in Bosnia» (in 4 vols), E. Kuleba had published the book «100 years of «Education» and «Roots». On the materials of his scientific and poetic works Gavriil Kostelnik argued that the Bachvansko-Srymski dialect is a variant of the Ukrainian literary language, and changes that it has undergone is a consequence of the influences of other adjacent languages.

The articles by Gavriil Kostelnik («Why did the Ukrainians revolt?» and «What is our national name?») had become a significant contribution to Ukrainian linguistics. On the scientific, folk and historical materials, Gavriil Kostelnik proved the belonging of the Bachvanski rusnakiv to the Ukrainian ethnic group.

The Diaspora, which lives on the territory of the former Yugoslavia, is one of the oldest Ukrainian diasporas, which left the territory of autochthonous Transcarpathian lands in the middle of the XVIII century.

Bachvansko-Srymsky rusnaky (Ukrainians of modern Serbia), whose name was formed from the cities in which they live – Bachka and Srim. Their language of literary and scientific works was begun in the early twentieth century. Gavriil Kostelnik, who in 1923 created the first grammar on the basis of a folk-speaking native language, became the initiator of the literary language of the Bachvansko-Srymsky Rusyns.

At the end of the twentieth century began to operate the system of education of Balkans rusnakiv. The department and chair were opened at the University of New Garden, the Russian gymnasium, were published more than 200 textbooks for schools in the native language of the Bachvansko-Srymski Rusyns.

There are several journalistic editions, the works of which are published in the dialect of the Bachvansko-Srymski Rusyns, for example: the weekly «Ruske word», quarterly «Shvetlosts». Were created Russian edition and Russian TV studio on Radio New Garden. The translation of the Gospel and the Psalter is reversed, they are actively used in the temples of the Kryzhevak Diocese, as well as the Apostolic Exarchate of the Greek Catholics in Serbia.

At the present stage, the Ukrainian state begins to support all cultural and scientific movements Ukrainians in Serbia. Grants are given to support and develop of Ukrainian culture. Rusnaki of the Balkan managed to preserve their traditions, color and authenticity. They clearly understand themselves as Ukrainians, care about preserving their native language. At the scientific level, many pro-Ukrainian figures publish works that prove the belonging of the Rusnak of the Balkan to the Ukrainian ethnic group. Such professors as Julian Tamash, Ramach, Tsap and others made a significant contribution to the identification of the Bachvansko-Srymski Rusnaks. They clearly trace and prove the commonality of the Russian language of Rusnaks in Serbia and contemporary Ukrainians living on the territory of independent Ukraine.

Key words: *rusnaks, ruski yazyk, codification, bachvansky-srymean rusyns.*

Постановка проблеми. Питання кодифікації бачвансько-сримського варіанта української мови є актуальним та потребує остаточної наукової визначеності. Це необхідно якомога швидше вирішити, аби уникнути всіляких спекуляцій щодо окремішності нації, які намагаються впровадити неорусинські пропагандисти.

Аналіз досліджень. Чимала кількість наукових праць присвячена вивченню походження, становлення та функціонування мови руснаків на Балканах. Вагомий внесок зробили такі науковці, як: В. Гнатюк, Г. Костельник, В. Надь, Ю. Тамаш, М. Рамач, М. Цап, Л. Белей. Вони наводять аргументи для підтвердження приналежності мови бачансько-сримських руснаків як варіанта української літературної мови.

Мета статті – проаналізувати процеси становлення та розвитку бачвансько-сримського варіанта української літературної мови.

Виклад основного матеріалу. На території колишньої Югославії проживає одна з найдавні-

ших українських діаспор, яка покинула території закарпатських земель ще в середині XVIII ст. Це українці сучасної Сербії, а точніше – бачвансько-сримські руснаки, назва яких утворилась від міст, в яких вони проживають, – Бачка та Срим. Їхня літературна мова була започаткована ще на початку XX ст. Зачинателем літературної мови бачвансько-сримських русинів був Гавриїл Костельник, який у 1923 році створив першу граматику. З другої половини XX ст. почала діяти система освіти на «руском языку». Відкрилась руська гімназія, а також кафедра та відділ в університеті Нового Саду. У Белграді та Новому Саді з кінця XX ст. опубліковано понад 200 підручників для шкіл на рідній мові бачвансько-сримських русинів.

У публіцистичній галузі функціонують кілька видань, написаних говіркою бачвансько-сримських русинів, зокрема: тижневик «Руске слово», культурно-мистецький часопис «Шветлоц». На «Радіо Нови Сад» було створено руську редакцію та руську телестудію. Здійснено переклад Єван-

гелія та Псалтиря, які активно використовують у храмах Крижевацької єпархії, а також Апостольського екзархату греко-католиків Сербії.

Бачвансько-сримська говірка сформувалась на південно-західних говорах української мови, тому суттєво відрізняється від сучасної української літературної мови. На думку Л. Белея, «говірки бачвансько-сримських руснаків не знають характерного для української мови переходу етимологічних [о], [е] в [і] (*вол 'віл', пост 'піст', стол 'стіл', соль 'сіль'*) та звичних для української фонетики так званих повноголосних *блато 'болото', базда 'борозда', браня 'борона', браніц 'боронити', борба 'боротьба' врана 'ворона', злато 'золото'* тощо; на місці праслов'янських сполук *dj, *tj, *kj вживаються як поширені в інших південно-західних говорах української мови [дж/ж], [ч], так і типові для західнослов'янських мов [дз], [ц] (*меджа 'межа', мачуха, унучка та єдзене 'їжте', помоц 'поміч'*); праслов'янський *l може переходити або у звичні для української мови звукосполуки [ок/ол], або в [лу/ло] (*вовк, жовти 'жовтий', колбаси та слунко 'сонце'; длобац 'довбати'*) тощо (Белей, 2007: 588–589).

Мові бачванців притаманний фіксований наголос, який падає на другому складі з кінця слова.

У 1884 році читальню коцурських руснаків приймають у членство «Просвіти» міста Львова. Це надало можливість зміцнити культурно-просвітницькі пріоритети руснаків, які проживають на території сучасної Сербії.

Відомий український фольклорист, етнограф Володимир Гнатюк у 1897 році здійснив експедицію до міст Бачки та Сриму. Результатом його праці стало чимало наукових праць та зібрання оригінальних фольклорних творів, які демонструють історію, культуру та побут бачвансько-сримських русинів. На думку Л. Белея, Володимир Гнатюк «авторитетно продемонстрував не лише саму можливість олітературнення народно-розмовного слова бачванців, указав напрям розвитку літературної мови на народно-розмовній основі, а й наголосив на цінності саме народного слова, руської бешеди, чим увів процес творення руського язика, тобто літературної форми мови бачванців, у загальноукраїнський контекст» (Белей, 2017: 141).

Гавриїл Костельник, перебуваючи під впливом праць Володимира Гнатюка, теж починає використовувати народно-розмовні елементи у своїх творах, відкидає використання панівної на той час церковнослов'янської мови. Г. Костельник публікує рідною говіркою поетичну збірку «З мого вала...», а згодом «Граматику бачвансько-рус-

кей бешеди». Своєю граматику Гавриїл Костельник утверджує бачвансько-сримську говірку як варіант української літературної мови. За його словами, «барз добре видно, же корень нашої бешеди руско-українски; барз вельки вплив на ней чи зазначел польски, а словацки уж бул вело менши» (Белей, 2017: 144).

Відомі науковці Сербії, зокрема, Юліан Тамаш, Владимир Кочиш, Михайло Рамач, Микола Цап та інші заснували Союз русинів-українців Югославії (пізніше – Сербії). Після розпаду Югославії ситуація для представників проукраїнської позиції стала вкрай складною. Натомість посилювався вплив псевдонаукового неорусинського руху. Прибічник української радії в науково-культурному розвитку бачвансько-сримських русинів Ю. Тамаш наголошує: «Хай у русинській краплині роси відзеркалюється подоба українського моря, щоб не зникло воно, як роса, в російському імперському океані» (Белей, 2017: 154).

Руснаки Сербії – це українські переселенці, які проживали на етнічних землях Закарпаття. Перша хвиля переселення відбувалась ще у XVIII – XIX ст. Закарпатські русини компактно проживають на території Бачки, Срим, Славонії, Новому Саді, селах Руський Керестур, Петровці, Беркосово та ін.

Варіант української літературної мови, який функціонує на території колишньої Югославії, називають самі носії – *руски язык, руска бешеда, бачванський говір*. Цей говір використовує близько 25 тис. руснаків Югославії та Хорватії. Вони є нащадками переселенців з автохтонних західноукраїнських земель, які емігрували на Балкани протягом XVIII – XIX ст. *Руски язык* – це варіант української літературної мови, який утворився під значним впливом східнославацьких говірок. У XVIII ст. перші переселення відбулись із території Закарпатської області до Бачки. У кінці XIX ст. – друга хвиля еміграції українців із Галичини. На сьогодні в Югославії живе приблизно 15 тис. чоловік, які є прямими нащадками українських переселенців із західноукраїнських земель.

Відірваність від рідного краю та ізоляція від мовного ареалу призвела до видозміни говірки руснаків Сербії. За словами Міхаеля Мозера, русини є «власне українцями, що споконвіку були «русинами-українцями», але з різних, досить складних і багатоманітних причин <...> опинилися осторонь тих новітніх націотворчих процесів, що їх останній етап розпочався в другій половині XIX ст.» (Мозер, 2011: 367–368).

Відомий дослідник історії, культури та літератури руснаків Балкан Микола Цап переконаний у тому, що руснаки Югославії мають глибоку куль-

турно-національну традицію з русинами Карпат. За його словами, «з уключованьом Руснацох и Сриму до общекултурних и национальних цекох закарпатських Русинох стредком XIX століття, почина процес, котри условно наволюєме предистория культурно-національного пре породу Руснацох нешкайшей Югославії. Як познате, початки того пре породу звичайно ше вяже за 1890 рок и видаване Русского соловая Михайла Врабеля, першей книжки на язика бачванско-сримских Руснацох, але зачатки культурней активносци, през свідомосц о припаданю гу ширшей націоналней заєдніци Русинох (Українцох) з обидвох бокох Карпатох, маю глибшу традицію» (Цап, 2014: 9).

Після розпаду Югославії українські громади зазнали деяких видозмін. У Сербії заснували Українську національну раду, почав виходити часопис «Українське слово», відновлено газету «Рідне слово». Було опубліковано «Матеріали до історії українців у Боснії» (у 4-х т.), Є. Кулеба видав книги «100 років «Просвіти» та «Коріння».

Гавриїл Костельник своєю граматикую та іншими науковими працями доводить, що говірка

бачванських русинів є діалектом української мови, а ті видозміни, яких вона зазнала, – це наслідок впливів словацької та польської мов. Вагомий внесок у науковий фонд українського мовознавства Гавриїл Костельник зробив своїми статтями «Чом сом постал Українець?» та «Яка наша народна назва?». У цих поезіях Гавриїл Костельник, керуючись науковими, історичними та фольклорними матеріалами, доводить належність бачванців до українського етносу.

Висновки. Процес становлення та розвитку мови русинів Сербії був доволі звивистим та насиченим різноманітними подіями, що впливали на його розвиток. Головною цінністю бачвансько-сримських руснаків є те, що вони зуміли зберегти свою автентику, мову, культуру та колорит. На сучасному етапі розвитку України необхідно активно підтримувати на політичному рівні всілякі науково-культурні заходи, які сприятимуть відновленню історичної справедливості та приналежності народу, що за тих чи інших обставин змушений був покинути рідні землі, до українського етносу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей Л. Русинська мова в Сербії та Хорватії. Українська мова. Енциклопедія. К.: Українська енциклопедія, 2007. 856 с.
2. Белей Л. «Русинський» сепаратизм: націєтворення in vitro. К.: Темпора, 2017. 392 с.
3. Мозер М. Причинки до історії української мови. Вінниця: Нова Книга, 2011. 848 с.
4. Цап М. На жридлох духовносци: огляди з історії рускей літератури и культури. Нови Сад: Руске слово, 2014. 129 с.

REFERENCES

1. Beley L. Rusynska mova v Serbii ta Chorvatii. [Ukrainska mova]. Entsyklopediia. K.; Ukrainska entsyklopediia, 2007, 856 s. [in Ukraine].
2. Beley L. «Rusynskiy» separatyzm: natsiietvorennia in vitro [«Rusynskiy» separatyzm: natsiotvorennia in vitro]. K.: Tempora, 392 s. [in Ukraine].
3. Mozer M. Prychynky do istorii ukrainskoi movy [Monohrafiia]. Vinnycia: Nova Knyha, 2011. 848 s. [in Ukraine].
4. Tsap M. Na zhrydlokh duchovnostsy z istoriyi ruskey lyteratury y kultury [Na zhrydlokh duchovnostsy z istoriyi ruskey lyteratury y kultury]. Novy Sad: Ruske slovo, 2014. 129 s. [in Serbia].

ПЕДАГОГІКА

УДК 330.313:336.051

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166377>

Наталія НАГОРНА,

orcid.org/0000-0003-4286-1493

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) natasha130@ukr.net

Павло ГУЩА,

orcid.org/0000-0001-5751-7615

студент магістратури I курсу

спеціальності «Освітні, педагогічні науки»

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) pavlohushcha@gmail.com

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НАУКИ

У статті проаналізовано численні проекти з розвитку наукової етики та академічної доброчесності, окреслено актуальність і сучасність постановки проблеми щодо академічної доброчесності, обґрунтовано сутність поняття «академічна доброчесність», визначено зарубіжні та українські підходи щодо визначення академічної чесності, виокремлено основні принципи академічної доброчесності та види академічної нечесності. Доведено, що доброчесність – це процес самопізнання, який підпорядковано самоконтролю під час науково-педагогічної творчості та який є необхідним для створення єдиного академічного середовища, яке б дотримувалося стандартів академічної доброчесності та було б відкритим для кожної людини.

Ключові слова: *академічна доброчесність, наукова етика, принципи академічної доброчесності, види академічної нечесності.*

Nataliia NAHORNA,

orcid.org/0000-0003-4286-1493

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy

of Odessa I. I. Mechnikov National University

(Odessa, Ukraine) natasha130@ukr.net

Pavlo HUSHCHA,

orcid.org/0000-0001-5751-7615

Master Student of the 1st year of “Educational and Pedagogical Sciences”

of Odessa I. I. Mechnikov National University

(Odessa, Ukraine) pavlohushcha@gmail.com

ACADEMIC INTEGRITY AS DEVELOPMENTAL FOUNDATION OF CONTEMPORARY SCIENCE

The given paper draws attention to the concept of academic integrity, its actuality and significance. Thus, the paper begins by introduction and defining the term “academic integrity”, based on comparative research not only of Ukrainian and foreign approaches, but also on the results of numerous projects developing academic integrity skills. Moreover main principles of academic integrity and types of academic misconduct are emphasized. It is hypothesized, that basic human values are claimed to be the key to impossibility of academic misconduct.

Special references are made to the new editions of the Education Act, the Higher Education Act, the Copyright Act, the Recommendations “On Avoiding and Revealing Plagiarism in Scientific Works (Synopses, Theses, Monographs, Scientific Reports, Papers ect.)” of Ukraine, which determine “academic integrity”, “academic misconduct”, “types of academic misconduct”. Therefore this removes prevention of academic related crimes to the state level. As the results indicate, the given approach is unique, when norms of academic values are taken into laws, statutes, codes, rules, regulations and requirements.

This paper proves the importance of transparency and autonomy of academic environment. The reference should be made to those scientists, who consider academic integrity as a prime mover in clash with bureaucratization and commercialization at higher educational establishments. The paper illustrates academic integrity as a complex concept describing specific agreement between academic communities and its members. The discussion provides key insights into that academic integrity has urgent principles of integrity, transparency, responsibility, cooperating and following ethic values. Furthermore it was proven, that "integrity" means not to accept, to prevent and to reveal falsification of results, plagiarism, immoral attitude towards colleagues and researched objects. Consequently scientific work is meaningless without credibility of its results. Dishonesty and tolerance to plagiarism and falsification in academic community provokes mistrust not only to scientific results, but to the whole community.

Finally, the paper proves that academic integrity is a process of self-cognition obeying self-control during educational research activity and is demandable for creating an academic environment, which would follow standards of academic integrity.

Key words: *academic integrity, principles of academic integrity, academic ethics, types of academic misconduct.*

Постановка проблеми. В останні роки в галузі освіти та науки було реалізовано численні проекти з розвитку наукової етики. Їхньою спільною рисою є, передусім, створення єдиного академічного середовища, яке б дотримувалося стандартів академічної доброчесності та було б відкритим для кожної людини. Говорячи про поняття «академічної чесності» в Україні, варто зазначити актуальність і сучасність постановки проблеми. Про це свідчать численні публікації та монографії, присвячені визначенню академічної чесності, видів її порушень і шляхів їх подолання.

Однак найважливішим, на наш погляд, у формуванні концептів академічної етики стали нові редакції законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про авторське і суміжне права», «Рекомендацій щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо)». У цих нормативно-правових документах детально визначаються поняття «академічна доброчесність», «види академічних правопорушень» та інше, що виводить боротьбу зі злочинами у науковому середовищі на державний рівень. Варто зауважити, що цей підхід є унікальним, коли норми академічної етики прописуються в законодавстві країни.

Аналіз досліджень. Приступаючи до аналізу поняття «академічної доброчесності», варто зауважити, що перші розробки з цього питання належать американським ученим, а розквіт досліджень з академічної чесності/нечесності припадає на 80–90-ті рр. ХХ ст. Уперше поняття «академічна доброчесність» було введено професором Ратгерського університету Д. Л. Мак'кейбом у 1970-х рр. під назвою *academic integrity*, яка і далі використовується в англомовних джерелах. Д. Л. Мак'кейба по праву можна назвати «батьком академічної чесності» через його численні праці з теорії та практики питання наукової етики. Одними з найважливіших були дослідження тех-

нік академічної негідності, до яких вдаються американські, канадські та австралійські студенти (McCabe et al, 1993; 2001).

Під впливом напрацювань Д. Л. Мак'кейба почався рух за розвиток академічної доброчесності в університетах США. У цьому контексті важливою була поява International Center for Academic Integrity (укр. Інтернаціональний центр академічної доброчесності; далі – ICAI) зі штаб-квартирою в університеті Клемсона в 1992 р., засновником якого став саме Д. Л. Мак'кейб. Станом на сьогодні членами цього товариства є більше ніж 240 університетів зі всього світу (International Center). Важливими напрацюваннями центру є розширення поняття «академічної доброчесності» та створення універсального кодексу наукової етики.

В українській науці та законодавстві є норма закону, якою регулюється поняття «академічна доброчесність», воно має бути ідентичним у всіх джерелах і не потребувати додаткової редакції. Наприклад, у «Словнику педагогічних термінів» текст статті про «академічну доброчесність» повністю тотожний визначенню в Законі України «Про освіту» (Проф. мовлення, 2018: 4). Утім, є деякі аспекти, не зазначені законами, що спонукає науковців аналізувати та розширювати поняття «академічної доброчесності».

У цьому контексті цікавою є гіпотеза О. Гомілко, що тільки з чесності і сміливості самого науковця народжується академічна доброчесність. Тобто автор наголошує, перш за все, на людському факторі, що формує наукову етику. На її думку, академічна доброчесність – це «процес самопізнання, котрий підпорядковано самоконтролю у справі продукування якісних знань» (Гомілко, 2018: 273).

Іншим важливим фактором у зазначеній проблемі виступають автономія та відкритість академічного простору. Про це говорять укладачі монографії «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» Т. Фініков й А. Артюхова,

вважаючи академічну доброчесність рушійною силою в боротьбі з бюрократизацією та комерціалізацією ЗВО (Фініков та ін., 2016: 6). Ми вважаємо доцільним їхній підхід до академічної доброчесності як поняття комплексного, «яке описує своєрідний суспільний договір між академічною громадою та її членами – студентами, викладачами та менеджментом» (Фініков та ін., 2016: 219). Співзвучними є думка Є. Ігорченко, представлена в науковій монографії «Українська фундаментальна наука і європейські цінності» 2016 р., щодо комплексності поняття чесності в науці. Задля її досягнення треба керуватися принципами цілісної чесноти, прозорості, дотримання етичних норм, особистої відповідальності, співпраці (Габович та ін., 2016: 185–186).

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття «академічна доброчесність», виявленні її принципів і видів академічної нечесності.

Виклад основного матеріалу. У тексті Закону України «Про освіту» в ст. 42 V розд. надається таке визначення академічної доброчесності: «... сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» (Про освіту, 2019). Далі законом передбачається, яким чином працівники і здобувачі освіти мають дотримуватися етичних норм у науці. Зокрема, для них загальними є правила посилення на джерела інформації, надання достовірних відомостей і дотримання норм законодавства про авторське право та суміжні права. Однак педагогічні, науково-педагогічні й науково-технічні працівники сфери освіти повинні контролювати здобувачів щодо дотримання ними засад академічної чесності та об'єктивно оцінювати результати їхнього навчання. З іншого боку, здобувачі освіти мають самостійно виконувати всі види навчальних і контрольних завдань (Про освіту, 2019).

У другому виданні «Фундаментальних цінностей академічної доброчесності» вказано, що академічна доброчесність є поєднанням п'яти фундаментальних цінностей: «чесності, довіри, справедливості, поваги та відповідальності. Ми віримо, що ці п'ять цінностей, додаючи сміливість дотримуватися їх у будь-якій ситуації, є основою академії. Без них усе, що ми робимо як учителі, учні, дослідники, науковці, втрачає свою цінність і стає підозрілим» (The Fundamental, 2014). Зупинимося більш детально на кожному з цих компонентів та опишемо, як вони розумі-

ються в кодексі ICAI. Отже, на думку представників центру, «... чесність – це незамінна основа викладання, навчання, досліджень, послуг і є необхідною передумовою для повної реалізації довіри, справедливості, поваги та відповідальності. Дуже важливо, щоб академічна політика та практика спільноти чітко зазначали, що фальсифікація даних, брехня, шахрайство, крадіжка та інші прояви нечесної поведінки є неприйнятними» (The Fundamental, 2014). У свою чергу «довіра» в академічному середовищі є «... необхідною основою академічної роботи <...>, довіра дає нам можливість співпрацювати, обмінюватися інформацією і вільно поширювати нові ідеї, не боячись, що наша робота буде вкрадена, а наша кар'єра або репутація постраждають» (The Fundamental, 2014). Справедливість складається з передбачуваності, прозорості, чітких і обґрунтованих очікувань, послідовного й доцільного реагування на порушення академічної доброчесності, а справедливе оцінювання є основоположником довіри між викладачами і студентами (The Fundamental, 2014). Що стосується поваги в академічному середовищі, то вона передбачає поважне ставлення до всіх суджень, знань і методів дослідження (The Fundamental, 2014). Бути відповідальним членом академічної спільноти означає підтримувати інших, якщо вони не були спроможні дотримуватися засад академічної чесності. Висування високих вимог доброчесності як до себе, так і до інших є своєрідним викликом і вимагає сміливості» (The Fundamental, 2014).

Іншою спільнотою, яка розвиває та впроваджує правила академічної доброчесності, є Європейський Союз. Прочитуюмо комісара Карлоса Моедаса: «Економіка здорового знання залежить від кількості, якості та доступності даних. У XXI ст. ми можемо бути впевнені, що це означає кількість даних у міжнародному масштабі, між міжнародними дослідницькими установами. Ми можемо бути впевнені, що якість даних буде перевірятися вченими з усього світу завдяки глобальним комунікаціям, і ми можемо бути впевнені, що доступність даних ставатиме все більш універсальною, все більш відкритою і вимагає нових бізнес-моделей. Тому будь-яка європейська економіка знань майбутнього повинна бути швидко пристосована і відкрита для світу» (Open innovation, 2016: 42). Однак існування такої спільноти не є можливим без дотримання правил наукової етики. На цьому, власне, наголошує польський дослідник М. Чайковська, зазначаючи таке: «... доброчесність <...> є гарантією того, що обидві сторони будуть грати справедливо, а відкритість є відправною точкою

для діалогу між співробітниками та керівництвом, між колегами та між організацією та її оточенням» (Czajkowska, 2017: 54).

Розуміння академічної доброчесності не є можливим без визначення того, чим є академічна нечесність. В англійських джерелах відповідником є поняття *academic misconduct*, яке, як вважають М. Фріман, Г. Клакеберн і Л. Трелівен, є «... не тільки формою шахрайства, але й суперечністю основоположним академічним цінностям» (Freeman et al., 2007: 153).

Однією з особливостей підходу в американських та європейських ЗВО є не тільки використання «кодексів честі», але й написання спеціальних підручників для студентів щодо академічної доброчесності та видів її порушень. Звернемося до підручника в Массачусетському технологічному інституті (м. Кембридж, США) авторства П. Бренеке під назвою «Академічна доброчесність в Массачусетському технологічному інституті». Згідно з ним, до видів академічних правопорушень належать такі: «обман/шахрайство з використанням матеріалів, заборонених під час іспитів, зокрема збереженої інформації на електронних пристроях; списування у здобувача освіти під час іспитів; здача однієї і тієї самої роботи під виглядом різних; *plagiat* – копіювання ідей або використання цитат із опублікованих джерел без лапок і посилань; здача списаної роботи під виглядом власної; купівля наукової роботи; *неузгоджене співробітництво* без дозволу прикріпленого інструктора (Brennecke, 2010: 31).

Якими є причини поширення академічних правопорушень? М. Чайковська вважає, що провідними явищами в сучасній науковій спільноті, що негативно впливають на академічну доброчесність

є «... комерціалізація академічної науки, ринкова трансформація університетів, ерозія етосу класичної науки, усунення гуманітарних наук із сфери досліджень або популяризація явища плагіату» (Czajkowska, 2017: 50). У конфронтацію з нею вступає С. Герцен, наголошуючи, що механізм комерціалізації в наукових установах сприяє запобіганню та усуненню академічного шахрайства. У такій системі компанії різного рівня роблять внески на рахунок університету і потім отримують першими результати досліджень, що можуть бути використані в їхній діяльності. У такому разі дослідники зацікавлені в достовірності результатів досліджень і відповідально ставляться до поставлених завдань (Герцен, 2013: 3).

Висновки. Зважаючи на вищесказане, можна узагальнити, що на академічну доброчесність впливають конкретні люди – працівники і здобувачі освіти. Без розвинених моральних рис (чесності, сміливості, відповідальності) стає неможливим саме поняття «доброчесність», не тільки академічної, але й загальнолюдської. Це передбачає, що у ЗВО ці риси повинні формуватися й розвиватися як потрібні для подальшої трудової діяльності. З іншого боку, поняття «академічної доброчесності» є комплексним, тому цілком логічно, що дотримання її норм відбувається на декількох рівнях.

Отже, ми дійшли висновку, що термін «академічна доброчесність» в українській науці це – сукупне поняття, що об'єднує етичні норми і правові засади в науці, яких повинні дотримуватися педагогічні, науково-педагогічні й науково-технічні працівники, здобувачі освіти та ЗВО на всіх рівнях системи освіти з метою забезпечення якості науки й освіти та довіри до них.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / За ред. Т. Фінікова, А. Артюхової. К.: «Таксон», 2016. 234 с.
2. Герцен С. Меры предотвращения академического мошенничества (из опыта зарубежных вузов). *Наукоедение*. 2013. № 4. С. 1–11. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/28pvn413.pdf>. (дата звернення: 13.02.2019).
3. Гомілко О. Свобода та прогрес у постсоціалістичних викликах: рефлексія BASES. *Філософія освіти*. 2018. Т. 22. № 1. С. 270–282.
4. Закон України «Про авторське право і суміжні права». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> (дата звернення: 13.02.2019).
5. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.02.2019).
6. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.02.2019).
7. Професійне мовлення вчителя: короткий словник термінів / За ред. Л. Ходанич, Т. Палько. Ужгород: Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, 2018. 84 с.
8. Рекомендації щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8681729-18>. (дата звернення: 13.02.2019).
9. Українська фундаментальна наука і європейські цінності / За ред. О. Габовича, В. Кузнєцова, Н. Семенової. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 284 с.
10. Brennecke P. Academic Integrity at the Massachusetts Institute of Technology. A Handbook for Students. 2010. 35 p. URL: <http://web.mit.edu/academicintegrity/handbook/handbook.pdf> (access date: 13.02.2019).

11. Czajkowska M. Uczciwość i otwartość jako wartości współczesnego nauczyciela akademickiego. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. 2017. Vol. 20. № 1. S. 49–62.
12. Freeman M, Clarkeburn H., Treleaven L. A collaborative approach to improving academic honesty. *Transforming a University: The Scholarship of Teaching and Learning in Practice, Chapter: 14.* / Ed. by A. Brew, J. Sachs. 2007. P. 153–161.
13. International Center for Academic Integrity. Our member institutions. URL: <https://academicintegrity.org/about/our-member-institutions-2> (access date: 13.02.2019).
14. McCabe D. L., Trevino L. K. Academic Dishonesty. *The Journal of Higher Education*. 1993. Vol. 64. Nr 5. P. 522–538.
15. McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*. 2001. Vol. 11. Nr 3. P. 219–232.
16. Open innovation, open science, open to the world. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 102 p.
17. The Fundametal Values of Academic Integrity / Ed. by T. Fishman. Clemson: Clemson University Press, 2014. 34 p.

REFERENCES

1. Akademichna chestnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic Integrity as Foundation of University's Sustainable Development] / Ed. by T. Finikov, A. Artiukhova. Kyiv: Takson, 2016. 234 p. [in Ukrainian].
2. Gertsen S. Mery predotvrashcheniya akademicheskogo moshennichestva (iz opyta zarubezhnykh vuzov) [Measures of Prevention of the Academic Fraud (from Experience of Foreign Higher Education Institutions)]. *Science Studies*. 2013. Nr 4. pp. 1–11. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/28pvn413.pdf> (access date: 13.02.2019) [in Russian].
3. Homilko O. Svoboda ta prohres u postsotsialistychnykh vyklykakh: refleksii BASES [Freedom and Progress in Post-socialist Challenges: Basees' reflection]. *Philosophy of Education*. 2018. Vol. 22. Nr 1. P. 270–282. [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy "Pro avtorske pravo i sumizhni prava" [The Copyright Act of Ukraine]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> (access date: 13.02.2019) [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [The Higher Education Act of Ukraine]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access date: 13.02.2019) [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [The Education Act of Ukraine]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.02.2019) [in Ukrainian].
7. Profesiine movlennia vchytelia: korotkyi slovnyk pedahohichnykh terminiv [Professional Speech of Teacher: a Short Vocabulary of Pedagogical Terms] / Ed. by L. Khodanych, T. Palko. Uzhhorod: Zakarpatskyi Instytut Pisladyplomnoi Pedahohichnoi Osvity, 2018. 84 p. [in Ukrainian].
8. Rekomendatsii shchodo zapobihannia akademichnoho plagiatu ta yoho vyjavlennia v naukovykh robotakh (avtoreferatakh, dysertatsiakh, monohrafiakh, naukovykh dopovidiakh, stattiakh, toshcho) [The Recommendations "On Avoiding and Revealing Plagiarism in Scientific Works (Synopses, Theses, Monographs, Scientific Reports, Papers ect.)"]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8681729-18> (дата звернення: 13.02.2019) [in Ukrainian].
9. Ukrainska fundamentalna nauka i yevropeiski tsinnosti [Ukrainian Fundamental Science in European Kontext] / Ed. By O. Habovych, V. Kuznietsov, N. Semenova. Kyiv: Editing House "Kyiv-Mohyla Academy", 2016. 284 p. [in Ukrainian].
10. Brennecke P. Academic Integrity at the Massachusetts Institute of Technology. A Handbook for Students. 2010. 35 p. URL: <http://web.mit.edu/academicintegrity/handbook/handbook.pdf>. (access date: 13.02.2019).
11. Czajkowska M. Uczciwość i otwartość jako wartości współczesnego nauczyciela akademickiego. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. 2017. Vol. 20. № 1. S. 49–62.
12. Freeman M, Clarkeburn H., Treleaven L. A collaborative approach to improving academic honesty. *Transforming a University: The Scholarship of Teaching and Learning in Practice, Chapter: 14.* ed. by A. Brew, J. Sachs. pp. 153–161.
13. International Center for Academic Integrity. Our member institutions. URL: <https://academicintegrity.org/about/our-member-institutions-2> (access date: 13.02.2019).
14. McCabe D. L., Trevino L. K. Academic Dishonesty. *The Journal of Higher Education*. 1993. Vol. 64. Nr 5. P. 522–538.
15. McCabe D. L., Trevino L. K., Butterfield K. D. Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*. 2001. Vol.11. Nr 3. P. 219–232.
16. Open innovation, open science, open to the world. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 102 p.
17. The Fundametal Values of Academic Integrity / Ed. by T. Fishman. Clemson: Clemson University Press, 2014. 34 p.

УДК 001.8:378.22

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166378>**Ірина ОЛІЙНИК,***orcid.org/0000-0002-1749-1518**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри педагогіки та психології**ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»**(Дніпро, Україна) iv_oliyuk@ukr.net*

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

У статті акцентовано на значенні педагогічної практики та її ролі у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії.

Визначено мету, завдання та функції педагогічної практики, що сприяють формуванню дослідницької компетентності; виділено етапи проходження педагогічної практики та зміст завдань аспірантів на кожному з них. Сформульовано очікувані результати та основні вимоги до процесу засвоєння програми педагогічної практики майбутніми докторами філософії в умовах аспірантури.

Ключові слова: педагогічна практика, дослідницька компетентність, доктор філософії, аспірантура.

Iryna OLIYNIK,*PhD in Pedagogy,**Associate Professor at the Department of Pedagogy**and Psychology in Alfred Nobel University**(Dnipro, Ukraine) iv_oliyuk@ukr.net*

THE ROLE OF STUDENT TEACHING IN FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN THE CONDITIONS OF THE POSTGRADUATE STUDY

In the conditions of activity orientation of vocational training of future doctors of philosophy student teaching acts as the leading component in the system of formation of professional skill of pedagogical shots.

In article it is accented that the value of student teaching as one of basic elements of vocational training of future doctors of philosophy is very important because she provides gradual mastering applicants skills of the main functional directions of future professional and research activity.

The purpose of student teaching we determine introductions by graduate students of skills of the teacher-researcher, mastering modern methods and technologies of work with scientific information, her analysis, synthesis, generalization, ability to work with scientific literature, abilities on stay and solutions of pedagogical problems with the purpose of use of these skills, abilities and qualities necessary in the course of implementation of professional activity.

It is determined that future doctors of philosophy upon termination of a postgraduate study have to carry out professional activity at the creative level, that is possess innovative methods and technologies of a research, to know new theories and to be able to interpret them, to critically comprehend development of the theory and practice, to own techniques of an independent research, to bring originality and creative approach in subject matters and so forth.

Are defined the complex nature of practice and the main directions of professional activity of future doctor of philosophy are characterized: teaching; organizational and educational; research.

Key words: student teaching, research competence, doctor of philosophy, postgraduate study.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої професійної освіти передбачає випереджаючий розвиток підготовки фахівців вищої кваліфікації за перспективними науковими напрямами. Розв'язання цього та ряду інших актуальних завдань у сфері підготовки здобувачів вищої освіти потребує розвитку системи діагностики діяльності аспірантури, удосконалення

підходів до вибору ключових факторів і критеріїв якості аспірантських програм.

Відомо, що педагогічна практика є одним із найбільш значимих і важливих етапів професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Метою зазначеного виду діяльності у межах аспірантури має стати не лише забезпечення зв'язку між науково-теоретичною та практичною підготовкою майбут-

ніх докторів філософії та набуття ними первинного досвіду професійної педагогічної діяльності, але й залучення здобувачів вищої освіти до самостійної науково-пошукової діяльності, що, у свою чергу, сприяє формуванню здібностей до творчого вивчення питань науки, умінню орієнтуватися в потоці наукової інформації та орієнтує на дослідницьку діяльність.

Аналіз досліджень. Питанню вивчення сутності та специфіки педагогічної практики присвячено чимало наукових доробок (С. Гончаренко, Н. Демидчук, Н. Казакова, Л. Хомич, Н. Яковець).

Проблема вдосконалення змісту та організації педагогічної практики у ВНЗ була предметом дослідження таких учених, як О. Абдулліна, С. Білоконний, І. Гринькова, Ю. Дацько, В. Євдокимов, Н. Загряжкіна, С. Кара, В. Ковальчук, М. Козій, Н. Казанішена, Г. Коджаспірова, Л. Кулікова, Л. Манчуленко, М. Степко, В. Олійник, А. Сбруєва, В. Сластьонін, Т. Стрітьєвич, Т. Троцько, В. Чепіков, І. Чорней та інші.

Впливу практики на формування особистості педагога присвячено наукові доробки Ф. Гоноволіна, О. Щербаківа, Е. Гришина, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та інших дослідників.

Мета статті. Незважаючи на достатню кількість наукових праць із питання педагогічної практики, в науково-педагогічній літературі незначна увага приділяється педагогічній практиці аспірантів. Саме тому це зумовило необхідність дослідження зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Майбутні доктори філософії після закінчення аспірантури повинні здійснювати професійну діяльність на креативному рівні, тобто володіти інноваційними методами та технологіями дослідження, знати нові теорії та вміти інтерпретувати їх, критично осмислювати розвиток теорії та практики, володіти методиками незалежного дослідження, вносити оригінальність і творчий підхід у зміст навчальних дисциплін тощо.

Сукупність зазначених здібностей являє собою дослідницьку компетенцію, що має бути остаточно сформована в умовах аспірантури.

На сучасному етапі вища освіта в Україні являє собою динамічну систему, що постійно змінюється як в організаційному, так і у змістовому планах. Соціальне замовлення на фахівця сьогодні вимагає інноваційних підходів до його становлення, оскільки традиційні технології не дають змоги повною мірою забезпечити якість підготовки педагогічних кадрів, які б відрізнялися гнучкістю мислення, мобільністю, адаптивністю, наявністю креативного потенціалу тощо. Особли-

вий акцент у цьому контексті відводиться формуванню у фахівця дослідницької компетенції, що є важливим компонентом професійної майстерності майбутнього доктора філософії.

Дослідницьку компетенцію варто розглядати як один із базисних компонентів підготовки майбутніх докторів філософії, розвиток якого має відбуватися на всіх етапах навчання у двох аспектах:

- імпліцитно (вивчення навчальних дисциплін);
- апікально (як яскраво виражений компонент, що передбачає цілеспрямоване формування дослідницької компетенції).

У зв'язку з цим провідна роль має бути відведена педагогічній практиці, яка реалізується аспірантами протягом усього навчального процесу в декілька етапів, на кожному з яких формуються відповідні знання, уміння та навички.

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 року «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії» педагогічна практика є обов'язковим складником індивідуального плану роботи аспірантів усіх форм навчання (незалежно від виконання ними педагогічної роботи на умовах сумісництва чи погодинної оплати) [2].

Метою педагогічної практики визначаємо набуття аспірантами навичок педагога-дослідника, оволодіння сучасними методами та технологіями роботи з науковою інформацією, її аналіз, синтез, узагальнення, уміння працювати з науковою літературою, здібностями щодо знаходження і вирішення педагогічних проблем із метою використання умінь і навичок, здібностей і якостей, необхідних у процесі здійснення професійної діяльності.

Педагогічна практика – тип виробничої практики, що безпосередньо орієнтована на професійну підготовку аспірантів до науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності, пов'язана з проведенням наукових досліджень, вирішенням науково-освітніх і наукових завдань, спрямована на формування універсальних, загальнопрофесійних і професійних компетенцій, необхідних для аналізу сучасних наукових досягнень, генерування нових ідей у процесі вирішення дослідницьких і практичних завдань, підготовки науково-кваліфікаційної роботи.

Педагогічна практика – необхідний складник професійної підготовки майбутнього викладача, який дає можливість для стимулювання внутрішнього потенціалу особистості й створює основу для формування власного стилю педагогічної діяльності [1, с. 244].

Основне призначення педагогічної практики полягає в тому, щоб служити джерелом знань про реальний навчальний процес, бути наочною ілюстрацією теоретичних положень, створювати на практиці умови для самостійного застосування придбаних знань і сприяти формуванню професійних педагогічних умінь і навичок, бути елементом пізнання сутності педагогічної діяльності [3].

Педагогічна практика має комплексний характер і передбачає забезпечення фахової діяльності майбутнього доктора філософії за такими **напрями роботи**:

1) **викладацький** – підготовка аспіранта до викладання базових, професійно-орієнтованих дисциплін зі спеціальності та оволодіння методами їх викладання в закладах вищої освіти;

2) **організаційно-виховний** – підготовка майбутнього доктора філософії до організації виховної роботи в академічній групі (на посаді тьютора академічної групи);

3) **науково-дослідний** – підготовка аспіранта до науково-дослідної роботи.

Програма педагогічної практики передбачає розвиток наукових навичок аспірантів, які можуть бути використані в майбутній професійній діяльності викладача, асистента, наукового співробітника у вищих навчальних закладах. Під час практики аспіранти набувають умінь і навичок організації та здійснення наукових досліджень, які використовують у процесі виконання кваліфікаційних робіт.

В умовах реалізації освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 «Професійна освіта» передбачається педагогічна практика з метою оволодіння аспірантами сучасними методами, формами та засобами навчання, формування в них на базі одержаних у закладі вищої освіти знань із базових психолого-педагогічних дисциплін, професійних навичок і вмінь для вирішення конкретних навчально-виховних завдань в умовах реального педагогічного процесу, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності. Педагогічна практика аспірантів реалізується на кафедрі педагогіки та психології університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро) й у закладах вищої освіти, які є партнерами кафедри з освітньо-наукової діяльності, та є обов'язковою для професійної підготовки фахівців.

Вид практики, форма й терміни її проведення обираються для кожного аспіранта індивідуально за погодженням із науковим керівником і завідувачем кафедри, що реалізує підготовку майбутнього

доктора філософії, а також вказуються в його індивідуальному плані роботи.

Педагогічна практика майбутніх докторів філософії виконує системоутворюючу роль у загально-професійній підготовці здобувачів вищої освіти, дає змогу майбутнім докторам філософії успішно виконувати основні педагогічні функції відповідно до сучасних вимог до особистості викладача.

Практика є одним із найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної діяльності аспірантів, оскільки діяльність майбутніх докторів філософії в цей період є аналогом професійної діяльності викладача, адекватна її змісту і структурі та організована в реальних умовах закладу вищої освіти.

Педагогічна практика майбутніх докторів філософії виконує певні взаємообумовлені функції, а саме:

– адаптаційну (проявляється в тому, що аспірант не лише знайомиться з видами навчальних занять, методами, прийомами та формами організації навчального процесу у ЗВО, але й звикає, пристосовується до режиму викладача, починає орієнтуватися в системі відносин, цінностей, традицій вищого навчального закладу; усвідомлює всі тонкощі організації науково-педагогічної діяльності);

– дидактичну (передбачає перевірку теоретичних знань на практиці; формування основних педагогічних умінь і навичок, розвиток педагогічної свідомості, що в площині ідеальних уявлень переходять у систему реальних установок і поглядів майбутнього доктора філософії);

– розвиваючу (полягає в тому, що під час практики розвиваються педагогічні здібності аспірантів, формуються компенсаторні вміння, якщо якісь педагогічні здібності розвинені недостатньо; відбувається розвиток в особистісному, професійному, науково-дослідному аспектах);

– діагностично-прогностичну (під час практики аспірант може оцінити свій емоційний стан у процесі комунікативної взаємодії зі студентами, колегами, викладачами; реальні умови педагогічної діяльності сприяють формуванню професійних якостей майбутнього доктора філософії і науковця);

– рефлексивну (практика сприяє запуску рефлексивних процесів, будь-яке ускладнення, зупинка в процесі діяльності сприяє аналізу й пошуку шляхів подолання труднощів як можливість продовження діяльності в розвиненій, удосконаленій формі; формуються три вихідні складові структури рефлексії: дослідницька (відповідає за реконструкцію ситуації), критична (виявляє причину ускладнення), нормована (генерує рішення, створює новий спосіб діяльності).

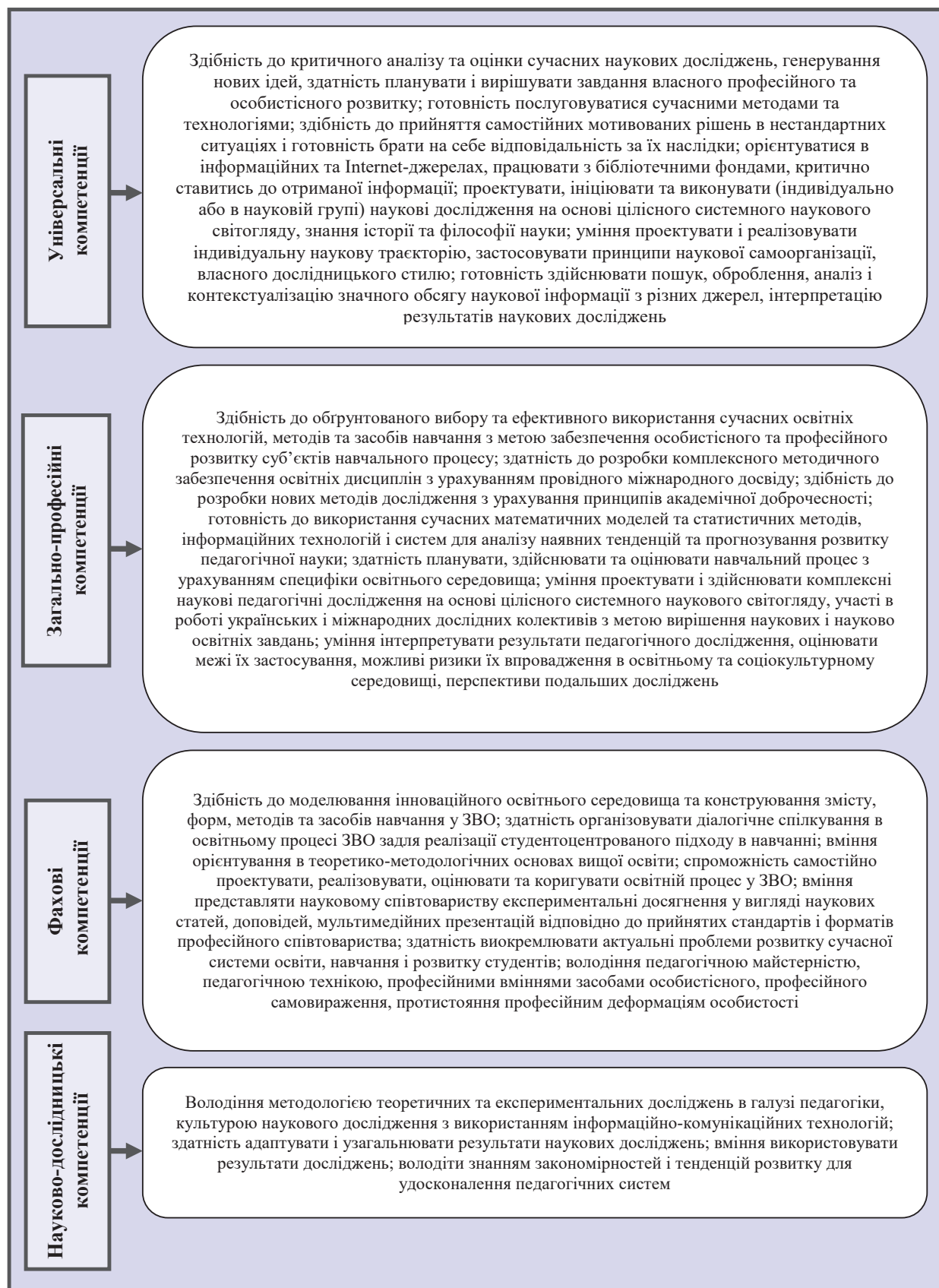


Рис. 1. Вимоги до результатів засвоєння та виконання програми педагогічної практики

Під час педагогічної практики майбутні доктори філософії повинні оволодіти універсальними, загальнопрофесійними, фаховими та науково-дослідницькими компетенціями (рис. 1).

Варто зазначити, що дослідницький аспект є надзвичайно важливим складником педагогічної практики з огляду на проблему нашого дослідження, саме тому робота майбутніх докторів філософії в період практики здійснюється відповідно до логіки роботи над кваліфікаційним дослідженням (вибір теми, визначення проблемного поля, об'єкта, предмета дослідження; формулювання мети і завдань дослідження; теоретичний аналіз літературних джерел із зазначеної проблеми; формулювання гіпотез, визначення бази проведення дослідження; підбір комплексу методів дослідження; проведення констатуючого експерименту; аналіз експериментальних даних та оформлення результатів дослідження).

Результати проходження практики майбутніми докторами філософії обговорюються під час науково-методичних семінарів і засідань кафедри педагогіки та психології під час проведення проміжної атестації.

Звітна документація за результатами проходження практики має містити такі елементи: 1) щоденник практики з позначками про виконання кожного виду роботи та оцінку за підписом керівника практики та викладача-консультанта; 2) конспекти лекцій з рецензією викладача-консультанта; 3) конспект семінарського (практичного) заняття з рецензією викладача-консультанта; 4) письмовий аналіз лекції та семінарського (практичного) заняття, проведених іншими аспірантами; 5) копія (або вихідні дані) опублікованих тез відповідно до доповіді за темою кваліфікаційного дослідження; 6) копія (або вихідні дані) наукової статті, опублікованої у фаховому виданні; 7) портфоліо; 8) дослідницький проект за темою дослідження; 9) письмовий аналіз 3 наукових статей інших авторів, що стосуються теми дослідження; 10) розгорнута бібліографія з короткими анотаціями з теми дослідження.

Під час педагогічної практики майбутні доктори філософії мають оволодіти знаннями, уміннями та навичками в чотирьох основних аспектах: проблемно-аналітичному, теоретико-гносеологічному, методологічному та дослідницькому (рис. 2).

Сучасна освітня парадигма, вимоги до реалізації освітніх програм, що постійно оновлюються, до професійних якостей викладачів закладів вищої освіти детермінують необхідність здійснення якісно нового підходу до організації педагогічної практики.

Провідна ідея проведення педагогічної практики, що повинна забезпечити ефективність її змісту та організації, полягає у формуванні у майбутніх докторів філософії технологічних умінь, пов'язаних із професійною діяльністю, зокрема проєктувальної, організаційної, пошуково-дослідницької функцій.

Особливістю практики майбутніх докторів філософії є реалізація наукового, дослідницького та педагогічного складників, кожен з яких має бути висвітлений у змісті практики та звітній документації аспіранта.

Під час проходження педагогічної практики аспіранти вивчають основи організації навчально-методичної роботи в закладі вищої освіти, знайомляться із сучасними методами організації освітнього процесу, змістом та особливостями педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу, оволодівають навичками проведення окремих видів занять, набувають досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами та колегами.

Педагогічна практика покликана допомогти аспірантам сформуванню методичну рефлексію в умовах природного педагогічного процесу, коли предметом аналізу для майбутнього доктора філософії стають засоби, методи, технології власної педагогічної діяльності, процес генерування та прийняття педагогічних рішень.

Під час проходження практики аспірант має визначити, яких помилок припустився через нестачу професійних знань і умінь (вміння відбору й структурування й візуалізації навчального матеріалу, вміння активізувати студентів, організувати їхню самостійну діяльність, варіювати методи та технології в процесі викладання дисциплін тощо), а які зумовлені його особистісними якостями (способи взаємодії, рівень емпатії, стиль спілкування, емоційність тощо). Безумовно, педагогічна практика повинна сприяти професійному та особистісному розвитку аспіранта, зокрема формуванню готовності до дослідницької діяльності.

Висновки. Отже, педагогічна практика є невіддільним складником підготовки та становлення висококваліфікованих, креативних майбутніх докторів філософії, які володіють професійною компетентністю, високою педагогічною культурою, готових до здійснення науково-дослідницької діяльності в індивідуальному стилі, творчих пошуків, професійної самоосвіти й саморозвитку.

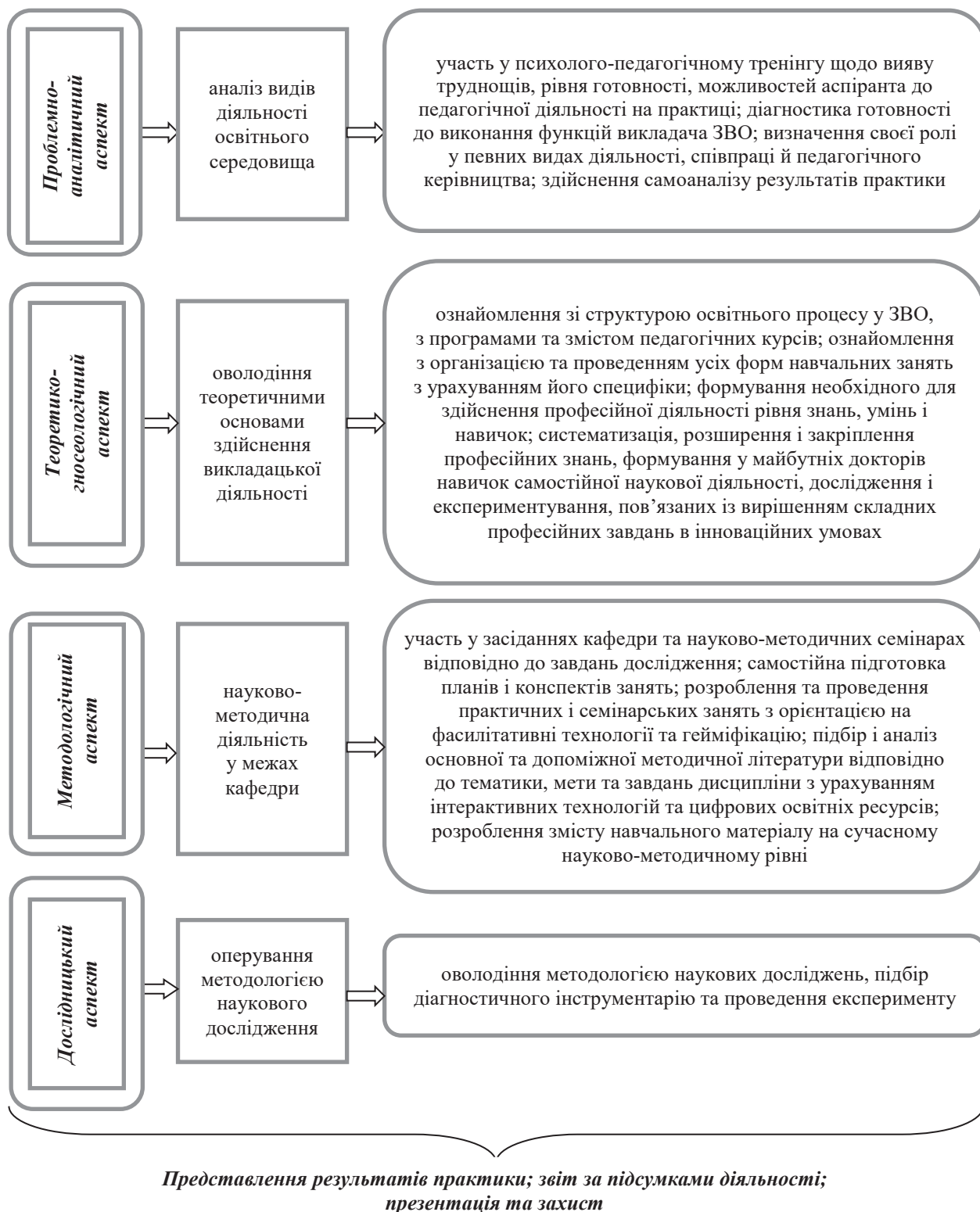


Рис. 2. Основні аспекти в структурі педагогічної практики

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б. Педагогічна практика аспірантів – передумова становлення особистості викладача. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4058...4.pdf>.
2. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії Кабінет Міністрів України; постанова, Положення від 23 березня 2016 р. № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF>.
3. Department for Education // News, 1994. Circ. 240/94, 5 October.

REFERENCES

1. Kaiddalova L. H. & Shchokina N. B. Pedagogichna praktyka aspirantiv – peredumova stanovlennia osobystosti vykladacha [Postgraduate pedagogical practice is a prerequisite for the formation of a teacher's personality]. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4058...4.pdf> [in Ukrainian].
2. Pro zatverdzhennia poriadku pidhotovky vykladachiv vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii (2016). [On Approval of the Procedure for Preparing Graduates of the Higher Education Degree in the Doctor of Philosophy]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine], No 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Department for Education (1994). News, circ. 240/94/.

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166379>

Наталія ОРЛОВА,

orcid.org/0000-0001-6228-0085

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту іноземних мов

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

(Черкаси, Україна) *orlanvla@ukr.net*

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: БАГАТОГРАННІСТЬ І КОМПЛЕКСНІСТЬ НАПОВНЕННЯ КОНЦЕПТУ

У статті розглядаються та систематизуються дані щодо комплексності наповнення процесу навчання іноземних мов професійного спрямування студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти. Автором наголошується на доречності застосування гібридного підходу до складання навчальних планів і програм із наданням переваги багатовимірним або багатошаровим навчальним планам і програмам. У статті виокремлюються ефективні методи та підходи до навчання ІМПС з урахуванням їхнього внеску в успішність цього процесу та їхньої дієвості разом із рештою впливових чинників, до яких входять також внутрішньо-особистісні фактори. Автором звертається увага на комплексність застосування інструментів і технік, до яких належать опорні схеми, кластерні схеми, понятійні карти, ментальні карти тощо. Серед складових чинників впливу на ефективність процесу навчання ІМПС були виокремлені психологічні аспекти та лінгвістичні фактори. На основі проведеного аналізу були зроблені висновки щодо необхідності урахування комплексу складників процесу навчання ІМПС з метою успішної реалізації навчального процесу.

Ключові слова: навчання ІМПС, немовні спеціальності, багатовимірні навчальні плани та програми, мотивація, методи та підходи до навчання.

Nataliya ORLOVA,

orcid.org/0000-0001-6228-0085

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at Foreign Languages Chair

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Cherkasy, Ukraine) *orlanvla@ukr.net*

TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR OCCUPATIONAL PURPOSES TO UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC STUDY FIELDS: CONCEPT'S MULTIFACETED AND COMPLEX NATURE

The article has considered and systematised the data on the complexity of the process of teaching foreign languages (English) for occupational purposes (EOP) to university students of non-linguistic study fields. The author has emphasised the appropriateness of applying the hybrid approach to syllabi and programmes design with the preference given to the multidimensional or multi-layered syllabus and programme types. The article has highlighted the effective methods and approaches to teaching EOP mentioning traditional less successful grammar-translation and audio-lingual methods, as well as contemporary ones, such as communicative and competence-based methods, cooperative teaching, the cognitive approach, task-based and text-based teaching, and the lexical approach that are more productive. The article has taken into account their contribution to the success of teaching process and their effectiveness together with other influential factors, which encompass internal personal factors. The author has addressed the versatile use of teaching tools and techniques including supporting schemes, cluster schemes, concept maps, mind maps, etc. Among the features that can influence the effectiveness of the process of teaching EOP, psychological aspects and linguistic factors have been distinguished. In the context of psychological aspects, the author's attention has been focused on the influence of motivational factors, self-esteem, attribution and locus of control. The questions concerning sources of errors and mistakes and their treatment and correction have been mentioned within the analysis of influential linguistic factors. The article presents some illustrative examples of tasks defined for teaching EOP to university students of Psychology as representatives of non-linguistic study fields. Consequently, the author has made the conclusions on the need to take into account all components of the process of teaching EOP in order to implement them successfully into the educational process.

Key words: teaching EOP, non-linguistic study fields, multi-layered syllabus and programme types, motivation, methods and approaches to teaching EOP.

Постановка проблеми. Сучасний стан міжнародних зв'язків України у різних царинах життєдіяльності, вихід її у європейський і світовий простір, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають чітких трансформацій у галузі освіти як вагомого державного інституту, зокрема у сфері навчання іноземних мов. Тож дедалі актуальнішою стає необхідність удосконалення наповнення цього процесу, що охоплює також змінення навчальних програм вищої освіти відповідно до європейських норм і вимог, усвідомлення необхідності оновлення підходів до комплексності складників процесу навчання іноземних мов узагалі та іноземної мови професійного спрямування (далі – ІМПС) зокрема, що сприятиме формуванню компетентності вибору професії й одночасно підвищенню рівня знань студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти в Україні є розроблення та провадження державних стандартів щодо навчання ІМПС. Сучасні інноваційні методи навчання ІМПС спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у ЗВО. Відповідно до особливостей навчального процесу основними принципами сучасних методів навчання ІМПС у вищій школі є орієнтація занять на студента, доречна змістовність занять, спрямованість їх на досягнення соціальної взаємодії, засвоєння міжкультурних особливостей, професійна і фахова орієнтація (Orlova, 2018a: 82). Отже, запропонований Європейський стандарт навчання ІМПС спрямовується на практичну міждисциплінарну і професійну орієнтацію занять із ІМПС, в центрі уваги якої перебуває студент ЗВО. Важливою метою цього шаблону є спрямування навчального процесу на формування і розвиток основних навичок і вмінь у соціальному та професійному спілкуванні, а також стратегій самостійного вивчення іноземних мов.

Аналіз досліджень. Аспекти, пов'язані з комплексністю змісту навчання у ЗВО, досліджувалися та описувалися у працях таких учених, як М. Ворніков, О. Дмитрієва, І. Пасинкова, О. Слезенко, І. Куліш та інші. Серед українських науковців, які займаються проблематикою переходу в практиці вищої освіти до педагогічних технологій, варто назвати таких як В. Безпалько, С. Сисоєва, Б. Коротяєв, О. Устенко, Е. Гришина та

інші. Серед закордонних дослідників, які займаються вивченням і розробленням питань вікових характеристик та їхнього впливу на успішність навчання іноземних мов, варто згадати Генрі Бергсона, Девіда Сінглтона, Томаса Сковела та інших учених. Питання про необхідність реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі було досліджено Т. Архиповою, В. Максимовою. Аспекти сутності міжпредметних зв'язків і важливість ролі предметних знань у процесі викладання іноземних мов досліджувалось М. Гаруповою, В. Вергасовим, Н. Орловою та іншими. Крім вітчизняних учених, проблематикою міжпредметних зв'язків активно займаються також закордонні науковці В. Мансила, Г. Гарднер тощо. І хоча велика кількість публікацій з цієї теми представляє різні погляди та вивчає різні складники процесу навчання ІМПС у закладах вищої освіти, важливим питанням залишається узагальнення всіх даних стосовно багатогранності аспектів процесу навчання ІМПС студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти.

Метою статті є аналіз та узагальнення сучасних поглядів і рекомендацій щодо навчання ІМПС студентів немовних спеціальностей ЗВО, визначення видів навчальних планів і програм, що сприятимуть покращенню процесу навчання ІМПС, виокремлення внутрішніх і зовнішніх впливових факторів, пов'язаних із навчанням ІМПС студентів закладів вищої освіти, а також наведення зразків видів завдань, що можуть бути застосовані у різних комбінаціях для покращення успішності навчання та поліпшення результатів вивчення ІМПС студентами немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Навчання ІМПС у закладах вищої освіти переслідує декілька цілей, які впливають як на вибудовування структури процесу навчання ІМПС, так і на види навчальної діяльності та її наповнення. Навчання ІМПС спрямоване на формування низки практичних навичок, компетенцій, які надалі складають основу необхідних компетентностей студентів немовних спеціальностей ЗВО. Серед них виокремлюються такі: 1) **професійна компетенція**, в яку входять *мовний компонент* (знання специфічних ознак та основних функцій наукового стилю, структурних елементів наукового тексту); *мовленнєвий компонент* (здатність до адекватної рецепції та продукції іншомовного мовлення); *дискурсивний компонент* (здатність будувати цілісні, зв'язні й логічні доповіді з урахуванням особливостей наукового стилю); *прагматичний компонент* (володіння стратегією іншомовної комунікації з урахуванням основ культури наукового спілкування); *соціолінг-*

вістичний компонент (здатність до автентичного використання іноземної мови в різних соціальних контекстах); *соціокультурний компонент* (знання ознак наукового стилю мовлення сучасної іноземної мови); та *методичний компонент* (володіння методами і прийомами навчання); 2) **когнітивна компетенція** (здатність аргументовано доводити власну думку іноземною мовою під час дискусії, використовуючи відповідні мовні засоби та формулювати критичну оцінку й доводити правильність певного факту); 3) **комунікативна компетенція** (здатність до ефективної комунікативної взаємодії, що передбачає коректне з погляду мовних, мовленнєвих і стилістичних засобів спілкування у різних ситуаціях наукового та професійного спрямування); 4) **соціально-психологічна компетенція, що складається зі стратегічного компонента** (здатності поповнювати недостатність мовленнєвого й соціального досвіду); *соціального компонента* (здатності вступати в комунікативні відносини в різних ситуаціях професійного та наукового спрямування). Як навчальний предмет, ІМПС має специфічний характер: вона виступає як об'єктом навчання, так і засобом навчання одночасно. Цінним пріоритетом ІМПС є її повна відкритість для численних міжпредметних зв'язків, для використання інформації, тобто предметних знань з інших галузей знань і професійної діяльності. Отже, важливо приділяти велику увагу ролі предметних знань під час розроблення навчальних програм і планів, а також безпосереднього в процесі навчання ІМПС студентів ЗВО. Навчання професійному мовленнєвому спілкуванню з основою на міжпредметних зв'язках дає змогу не лише розкрити потенційні можливості студентів, але й навчити їх підкріпляти власне професійно-орієнтоване спілкування фактами з профілю майбутньої спеціальності, зарадити поглибленню знань, розширенню світосприйняття, розвитку ерудиції та професійної культури (Орлова, 2016а:83). Крім того, існує певна потреба враховувати необхідність підготовки студентів бакалаврату, які планують вступ до магістратури, до складання вступного тестування, що вимагає від студентів не лише знань, але й умінь і навичок іншого плану – виконання тестових завдань, що потребує опанованих стратегій і тактик. Тому такі види діяльності мають також включатися у навчальні плани і програми (Куліш, 2018а; Куліш, 2018б).

Питання організації навчання ІМПС включають формулювання навчальних програм і планів (далі – НПП), складання розкладу курсів ІМПС, обґрунтування кількості навчальних годин, наяв-

ність і наповненість навчальних (Куліш, 2016) і супутніх матеріалів. Що стосується планування і організації навчання ІМПС, до яких входить процес розроблення НПП як результату взаємодії ряду факторів – від питань соціальної та інституційної політики навчального закладу до шляхів, якими культура навчального процесу може формуватися вже після впровадження документів на практиці, то дизайн НПП є складним процесом, який вибудовується навколо початкового аналізу потреб студентів і змісту навчального процесу, а також на пізнішому етапі оцінки ефективності програми (Орлова, 2017: 221). Найпоширенішим сучасним видом НПП є багатовимірні або багатшарові НПП (Hall, 2011: 202), що виступають гібридним підходом до складання НПП. Зазвичай ці типи програм комбінують у собі структурність, функціональність, понятійність, елементи орієнтованого на виконання завдань навчання та розвиток навичок навчання (Орлова, 2018а: 84).

Питання, що стосуються найдоречніших методів і підходів до навчання ІМПС у закладах вищої освіти, залишаються актуальними вже тривалий час, адже кожний метод і підхід має власні переваги та недоліки, що інколи призводять до появи труднощів у їхньому порізному застосуванні. Найбільш поширеними методами залишаються граматико-перекладний та аудіолінгвальний методи. Але навіть спроби впровадити сучасніші методи не завжди приносять бажані покращення результату навчання ІМПС. Комунікативний підхід, що відповідає за реалізацію завдання формування комунікативної компетенції як одного з першочергових завдань у навчанні ІМПС у ЗВО (Орлова, 2010а: 151), не завжди спрацьовує, адже принципи і положення комунікативного методу були розроблені для навчання тих, хто має чітко окреслену інструментальну мету, як-от академічні або професійні цілі, що є складником внутрішньої інструментальної мотивації переважно тих, хто прагне інтегруватися в іншомовне суспільство. Потреби таких студентів, як правило, можуть сильно відрізнятись від потреб тих, хто навчається за державною навчальною програмою в контексті третинного, вторинного і первинного рівня освіти (далі – ТВПО) своєї країни, оскільки методи, розроблені для одного контексту, зовсім не обов'язково можуть бути успішно перенесені та застосовані в іншому. Більшість літератури з комунікативного підходу відображає розуміння представників країн БАПА (Британія, Австралія та Північна Америка), де переважає внутрішня інструментальна або інтегративна мотивація, на відміну від учнів у контексті ТВПО, які про-

сто вчать англійську мову як предмет, що стоїть у розкладі, а тому цей процес навчання ІМ скеровується іншими словами, зокрема, зовнішньою інструментальною мотивацією, яка не призведе до таких самих результатів, як у контексті БАПА. (Орлова, 2019а: 30) Інші методи та підходи, як-от навчання з основою на контенті, компетентнісне навчання, кооперативне навчання, когнітивний метод, навчання ІМПС через розв'язання комунікативних завдань, навчання ІМПС через тексти, зокрема, фахової орієнтації, лексичний метод, не так часто згадуються в навчальних планах і програмах та застосовуються на практичних заняттях з ІМПС. Компетентнісне навчання ІМПС буде сприяти збільшенню мобільності та гнучкості майбутніх фахівців, а роботодавці отримають компетентних спеціалістів зі сформованими не лише професійними, але й комунікативними, когнітивними та соціально-психологічними компетенціями, здатними бути про-активними у власних обов'язках, готовими опанувати додаткові знання та формувати навички та відстежувати трансформації власних здібностей і навичок у компетентності для подальшого професійного росту (Orlova, 2017a: 72). Лексичний підхід відіграє важливу роль, яка пов'язана з тезаурусно-тематичним наповненням курсу та стосується відповідності англійської науково-фахової термінології у сучасній україномовній категорійній системі. Оскільки вона все ще перебуває на стадії становлення, переклад і розуміння деяких термінів і навіть цілих термінологічних систем можуть викликати певні труднощі. Але під час роботи з автентичними джерелами, долаючи труднощі та вирішуючи проблеми з бажанням робити догадки, намагаючись робити тлумачення термінів описово, студенти активізують свою пізнавальну діяльність і поступово підвищують рівень самостійності у навчальному процесі (Орлова, 2010b: 90).

Серед інструментів і технік, що застосовуються для покращення результатів вивчення ІМПС, зокрема, у монологічному мовленні з фахових тем можна назвати складання планів промови або повідомлення, що відображають основний зміст, креслення опорних схем (Kulish, 2016), кластерних схем, понятійних карт, ментальних карт тощо. У цьому переліку окреме місце посідають ментальні карти (*Mind Maps*), як цікавий і корисний інструмент у покращенні якості монологічного мовлення студентів-представників нелінгвістичних спеціальностей. На відміну від інших видів опорних і кластерних схем, які пропонуються викладачами студентам вже в готовому вигляді, ментальні карти розробляються і складаються

безпосередньо самими студентами. Це сприяє виробленню кращої орієнтації у ключових поняттях і покращує запам'ятовування тематичного лексичного матеріалу (Orlova, 2017b: 152).

Успішність навчання ІМПС залежить не лише від формально-організаційних складників, але й від аспектів, пов'язаних з особистісними характеристиками студентів, як-от мотиваційні аспекти, атрибутивність і локус контролю, самоефективність тощо (Orlova, 2017c). Студенти, яким бракує мотивації, будуть неспроможні отримати користь від навчання, і, відповідно, вони будуть становити проблему як для викладачів і власної навчальної групи, так і для самих себе. Питання мотивації є надзвичайно важливим для викладача, який повинен намагатися винаходити і розробляти шляхи залучення учнів до процесу, стимулювання їхньої зацікавленості (Орлова, 2016b: 91). Певні лінгвістичні фактори, як-от відносини між рідною мовою студентів та ІМПС, що ними вивчається, базуються на компаративному та контрастивному аналізах і торкаються явищ інтерференції та переносу, що відіграють визначну роль у ставленні до та шляхів опрацювання помилок студентів під час навчання ІМПС та допоможуть викладачам змінити на краще методологічні засади для просування успішності навчання ІМПС студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти (Orlova, 2018b: 38).

Отже, важливо використовувати комбіновані методи та підходи, що якомога краще будуть сприяти результативному навчання ІМПС студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти. Викладачам потрібно включати як завдання, що мають як комунікативний характер, так і ті, що базуються на дієвому компетентнісному підході, кооперативному та лексичному методах, за умови, що останній враховує автентичність професійної термінологічної системи ІМПС окремих фахів студентів немовних спеціальностей, на реалізації принципу проблемності та спрямовані на розв'язання проблемно-комунікативних завдань, а також методах, що спираються на тести. Не викликає сумніву необхідність посилення інтелектуальної діяльності студентів і стимулювання їхньої пізнавальної активності під час вивчення англійської мови. Необхідно враховувати особливості мислення майбутніх фахівців, схильність до вирішення проблем, здатність розмірковувати, мислити аналітично, встановлювати логічні зв'язки, робити висновки та приймати рішення. Потрібно віддавати перевагу вправам творчого, проблемного характеру, таким, що вимагають мислення, локалізують увагу, спонукають до

самостійних висновків (Орлова, 2010b: 93). Під час виконання таких завдань має місце науковий пошук, відбувається оцінка власної пізнавальної діяльності. Дуже важливо при цьому використовувати матеріал, що містить інформацію корисну як у навчанні, так і у майбутній професійній діяльності. Діяльність може передбачати виконання таких орієнтовних завдань: **Task 1:** *Read the sentences describing three situations. What would the id, ego and superego suggest you do in those situations? Share your ideas.* **Task 2:** *Use the knowledge to restructure the model.* **Task 3:** *Think of and suggest spheres of application of the cognitive approach based on the areas of study mentioned below.* **Task 4:** *Read the statements concerning the developmental approach. Decide which one represents weaknesses and which reveals strengths of the approach. Feel free to add your viewpoints with the regards to the topic.* **Task 5:** *Re-construct the text according to the logical sequence.* **Task 6:** *Choose nine symptoms of major depressive disorder out of those given below. Prove your choice.* **Task 7:** *Activities aiming to help people develop a positive mindset including recognizing different facets of you, distinguishing strengths through recognizing situations of being me at my best та багато інших (Орлова, 2018c).* Подібні види діяльності, спрямовані на формування критичного мислення, діяльнісного підходу до вирішення завдань, формування аналітичних, синтетичних навичок, вмінь класифікації та логічних умовиводів, також можуть бути використані

під час розроблення та складання ментальних карт для покращення навичок усного мовлення (Орлова, 2018c; Orlova, 2017b). Крім того, формування стратегічних навичок для успішного виконання тестів відбуватиметься в процесі роботи над аналогічними тестовими завданнями – так званими *mock tests*, що заздалегідь вплетені в процес навчання ІМПС і співвідносяться як із тематикою практичних занять, так і з вимогами МОН до структури і наповнення тестових завдань для проведення вступних випробувань до магістратури з англійської мови у формі ЗНО (Орлова, 2019b).

Висновки. Отже, було з'ясовано, що для успішності процесу навчання ІМПС важливо враховувати всі можливі складники: від підготовки, дизайну та розроблення релевантних навчальних планів і програм з ІМПС, які б відповідали всім сучасним вимогам і потребам, вибору та комбінуванню доречних методів і підходів для забезпечення ефективності та якості навчального процесу, слухних видів академічної діяльності, що сприятимуть успішному навчанню ІМПС, формуванню необхідних компетенцій та поєднанню їх у компетентності, до усвідомлення та використання знань щодо внутрішньо-особистісних і вікових характеристик, а також зовнішніх впливових чинників, урахування яких під час навчання ІМПС студентів немовних спеціальностей допоможе викладачам ретельно спланувати, адекватно організувати та успішно реалізувати навчальний процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Orlova N. V. English Language Teaching at the Tertiary Education Level: Syllabus Types and Design *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*. Вип. № 1. 2018. Черкаси, 2018. С. 150. С. 81–87.
2. Орлова Н. В. (а) Роль предметних знань у вивченні іноземної мови професійного спрямування. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2016. Вип. 1. С. 82–87.
3. Куліш І. М. (а) До проблеми розробки програм з іноземної мови професійного спрямування у світлі новацій в освітньому процесі України. *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов*: матер. IX Міжнар. наук.-метод. конф. (4–5 жовтня 2018 р.). Одеса: Бондаренко М. О., 2018. С. 171–173.
4. Куліш І. М. (б) До проблеми оцінювання навчальної діяльності здобувачів вищої освіти з іноземної мови професійного спрямування. *Проблеми мовної особистості: лінгвістика та лінгводидактика*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (18–20 жовтня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 171–176.
5. Kulish I. M. Some Issues of Teaching English for Future IT-Specialists. *Elixir International Journal: Language and Testing*. Elixir Lang. & Testing 100 (2016) 43509-43511 (ISSN: 2229-712X).
6. Орлова Н. В. Проблеми вдосконалення організації навчання іноземних мов професійного спрямування. «*Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи*»: зб. матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. Баку – Ужгород – Дрогобич: «Посвіт», 2017. 424 с. (С. 221–223).
7. Hall G. (2011) *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Oxon: Routledge.
8. Орлова Н. В. (а) Розвиток комунікативної компетенції як першочергове завдання вищої професійної освіти (на основі вивчення іноземної мови). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. пр. № 5–6. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. С. 150–154.
9. Орлова Н. В. (а) Методика навчання іноземних мов. Конспект лекцій з дисципліни для студентів освітнього рівня «бакалавр» спеціальностей 012 (6.010101) Дошкільна освіта, 013 (6.010102) Початкова освіта. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2019. 122 с.
10. Орлова Н. В. Competence-Based Education: Context Analysis for the Subject Area of Philology. «*Філологічна освіта в сучасному університеті – проектний підхід до організації роботи згідно з положеннями Європейських ква-*

ліфікаційних рамок (досвід Університету Данубіус): зб. тез наук.-метод. доповідей (м. Сладковічево, 26–28 квітня 2017 р.). С. 71–76.

11. Орлова Н. В. (b) Особливості викладання та вивчення англійської мови психологічного напрямку у ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. УДПУ. Вип. № 33. Умань: «Софія», 2010. С. 87–94.

12. Kulish I. M. Role of Supporting Schemes for Developing Speaking Skills of Non-Language Students. *Elixir International Journal: Educational Technology*. Elixir Edu. Tech. 92 (2016) 38794-38797 (ISSN:2229-712X).

13. Orlova N. V. (b) Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-linguistic Study Fields. «Освіта і наука» наук.-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2017. № 6. С. 151–161.

14. Orlova N. V. (c) Aspects of Motivational Basis for Learning English by Psychology Students. *Elixir International Journal. Educational Research – Educational Technology*. Elixir Edu. Tech. 104 (2017) 45853-45857 (ISSN:2229-712X).

15. Орлова Н. В. (b) Методи підвищення мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. *Вісник Черкаського університету: Серія: «Педагогічні науки»*. № 3, 2016. Черкаси, 2016. С. 89–95.

16. Orlova N. V. (b) Influence of linguistic factors on teaching and learning English at primary, secondary and tertiary educational levels. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (71). Issue: 173, 2018 Sept. Budapest, 2018. 73 p. P. 37–41.

17. Орлова Н. В. (c) English for Psychology in Higher Educational Settings: навч.-метод. посібник з англійської мови для студ. психол. спец. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. 253 с.

18. Орлова Н. В. (b) Get Ready for Tests: методичні рекомендації та матеріали до написання контрольних і тестових робіт з дисципліни «Іноземна (англійська) мова». Черкаси: ФОП Чабаненко Ю. А., 2019. 52 с.

REFERENCES

1. Orlova N. V. English Language Teaching at the Tertiary Education Level: Syllabus Types and Design. *Visnyk Cherkaskogo universytetu. Seria: "Pedagogichni nauky"*. Vyp. №1, 2018 (Cherkasy University Bulletin, Pedagogical Sciences Series. Issue № 1, 2018). Cherkasy, 2018. P. 150. P. 81–87 [in English].

2. Orlova N. V. (a) Rol predmetnyh znan u vyvchenni inozemnoi movy profesiynogo spriamuvannya (The Role of Profession-oriented Subject Knowledge in Foreign Language Learning for Specific Purposes). *Visnyk Cherkaskogo universytetu. Seria: "Pedagogichni nauky"*. Vyp. № 1, 2016 (Cherkasy University Bulletin, Pedagogical Sciences Series. Issue № 1, 2016). Cherkasy, 2016. P. 82–87 [in Ukrainian].

3. Kulish I. M. (a) Do problem rozrobky program z inosemnoi movy profesiynogo spriamuvannya u svitli novaziy v osvitiomomu procesi Ukrainy (The problem of development of programmes in foreign language for occupational purposes in the light of innovations in the education system of Ukraine). *Lingvistychna pidgotovka studentiv nefilologichnyh spetsialnostei zakladiv vystchoi osvity u konteksti Bolonskogo prozesu ta Zagalnoevropeiskyyh rekomendazii z vyvchenna, vykladanna ta opraziuvannya mov: materialy IX Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferenzii (4-5.10.2018)*. Odesa: Bondarenko M.O., 2018. P. 171–173 [in Ukrainian].

4. Kulish I. M. (b) Do problem ozinuvannya navchalnoi dialnosti zdobuvachiv vystchoi osvity z inozemnoi movy profesiynogo spriamuvannya (On the problem of evaluating the FOP learning activity of university students). *Problemy movnoi osobystosti: lingvistyka ta lingvodydaktyka: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferenzii (18–20.10.2018)*. Cherkasy, 2018. P. 171–176 [in Ukrainian].

5. Kulish I. M. Some Issues of Teaching English for Future IT-Specialists. *Elixir International Journal: Language and Testing*. Elixir Lang. & Testing 100 (2016) 43509-43511 (ISSN: 2229-712X) [in English].

6. Orlova N. V. Problemy vdoskonalenna organizatsii navchanna inosemnyh mov profesiynogo spriamuvannya (Issues Influencing Improvement of the FOP teaching organisation). *"Fundamental and Applied Research: Contemporary Scientific and Practical Solutions and Approaches"*: zbirnyk materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferenzii. Baku – Uzhorod – Drohobych: Posvit, 2017. 424 p. P. 221–223 [in Ukrainian].

7. Hall G. (2011) *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. Oxon: Routledge [in English].

8. Orlova N. V. (a) Rozvytok komunikatyvnoi kompetenzii iak pershochergove zavdannya vystchoi profesiinoi osvity (Development of Communicative Competence as an Important Goal of Higher Professional Education (based on Foreign Languages Learning). *Odesa Southern Ukrainian National Pedagogical University Bulletin*. № 5–6. Odesa, 2010. P. 150–154 [in Ukrainian].

9. Orlova N. V. (a) Metodyka navchanna inozemnyh mov. Konspekt lekcii z dyszipliny dlia studentiv osvitnogo rivna bakalavr spetsialnostei 012 (6.010101) Doshkilna osvita, 013 (6.010102) Pochatkova osvita (Methodology of Teaching Foreign Languages: A Course of Lectures on the Module for Bachelor Students of the subjects areas of 012 (6.010101) Preschool Education, 013 (6.010102) Primary School Education). Cherkasy: Chabanenko Ju.A., 2019. 122 p. [in Ukrainian].

10. Orlova N. V. Competence-Based Education: Context Analysis for the Subject Area of Philology. *"Philological Education in Modern University – Project-based Approach to the Work Organisation According to the Guidelines of the European Qualifications Framework (Experience of Danubius University)"*: Conference Proceedings (26–28.04.2017). P. 71–76 [in English].

11. Orlova N. V. (b) Osoblyvosti vykladanna ta vyvchenna angliiskoi movy psykholichnogo napriamu u VNZ (Peculiarities of Teaching and Learning the English Language for Psychology at the University Level). *Psychologo-pedagogichni problem silskoi shkoly*: zbirnyk naukovykh praz. Vyp. № 33. Uman: "Sofia", 2010. P. 87–94 [in Ukrainian].

12. Kulish I. M. Role of Supporting Schemes for Developing Speaking Skills of Non-Language Students. *Elixir International Journal: Educational Technology*. Elixir Edu. Tech. 92 (2016) 38794-38797 (ISSN:2229-712X) [in English].

13. Orlova N. V. (b) Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-linguistic Study Fields. *"Science and Education": Academic Journal of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynski*. 2017. № 6. P. 151–161 [in English].

14. Orlova N. V. (c) Aspects of Motivational Basis for Learning English by Psychology Students. *Elixir International Journal. Educational Research – Educational Technology*. 104 (2017) – March 11, 2017. Elixir Edu. Tech. 104 (2017) 45853-45857 (ISSN:2229-712X) [in English].

15. Orlova N. V. (b) Metody pidvyschenia motyvazii do vyvchennia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvannam (Methods of Increasing Motivation for Learning Foreign Languages for Occupational Purposes). *Visnyk Cherkaskogo universytetu. Seria: "Pedagogichni nauky"*. № 3, 2016. Cherkasy, 2016. P. 89–95 [in Ukrainian].

16. Orlova N. V. (b) Influence of linguistic factors on teaching and learning English at primary, secondary and tertiary educational levels. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VI (71). Issue: 173, 2018 Sept. Budapest, 2018. 73 p. P. 37–41 [in English].

17. Orlova N. V. (c) English for Psychology in Higher Educational Settings / The EOP Course-book for University Psychology Students. Cherkasy: Chabanenko Ju. A., 2018. 253 p. [in English].

18. Orlova N. V. (b) Get Ready for Tests: Metodychni rekomendazii ta materialy do napysanna kontrolnyh i testovyh robit z dysypliny "Inozemna (Angliiska) mova". Cherkasy: Chabanenko Ju. A., 2019. 52 p. [in English].

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166380>

Валерія ПАВЛОВА,
 orcid.org/0000-0001-6534-2050
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри педагогіки
 Одеського національного університету
 (Одеса, Україна) pavlovavalery@rambler.ru

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості організації та узагальнення досвіду використання проектної технології у процесі професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. Визначено роль проектної технології під час підготовки педагогічних кадрів. Висвітлюється досвід використання проектної технології навчання в підготовці магістрів освіти. За допомогою проектної технології магістранти набувають знань і умінь зі спеціальності, підвищують рівень освіченості, ерудиції, вдосконалюють педагогічну майстерність, поповнюють професійні знання, розширюють професійний кругозір. Застосування проектної технології в підготовці магістрів освіти сприяє створенню умов для глибокого й повного засвоєння навчального матеріалу курсу, виробленню вмінь і навичок проектування майбутньої педагогічної діяльності, розвитку гнучкості та критичності мислення, творчих і дослідницьких здібностей, підвищенню комунікативної активності, формуванню здатності до інноваційної діяльності.

Ключові слова: проект, проектні технології навчання, інноваційні педагогічні технології.

Valeriia PAVLOVA,
 orcid.org/0000-0001-6534-2050
 Candidate of Pedagogical Sciences
 Associate Professor at the Department of Pedagogy
 of Odessa I. I. Mechnikov National University
 (Odessa, Ukraine) pavlovavalery@rambler.ru

DIDACTIC ASPECTS OF THE APPLICATION OF PROJECT TECHNOLOGY OF TRAINING IN PREPARATION OF MASTERS OF EDUCATION

The article describes the features of the organization and generalization of the experience of using project technology in the process of professional training of a higher school teacher in the conditions of magistracy. It defines the role of project technology in the training of teaching staff and solves the problem of updating the educational process in higher education. The given article also highlights the experience of using the project technology of training in the preparation of masters of education. Due to the help of project technology, undergraduates acquire knowledge and specialty skills, increase the level of education, erudition, improve pedagogical skills, replenish professional knowledge, expand professional horizons.

The project learning technology is implemented in practice of work of higher school due to preparation of future teachers to use project learning technology, defining the purpose and objectives of the technology, using different types of projects, observing algorithm of actions of teacher and students in project learning technologies, providing timely assistance to students during project work, defining criteria for evaluation of the results. The article considers the issue of acquiring independence, initiative, creative abilities, activation of productive methods of training.

It is argued that the introduction of project-based learning technology in the educational process of higher education institutions requires undergraduates to apply new knowledge, based on previously acquired knowledge, develops the ability to act and make decisions on their own or as a part of a team and solve professional problems, seek, assemble and apply new information from a variety of sources, using modern technology to perform specific tasks, develops critical thinking and the desire for creativity and self-development, forms the desire and ability to learn independently.

It is noted that future specialists have the opportunity to acquire knowledge, skills, life experience, which are transformed into competencies that contribute to the expansion of the limits of creative, research activities of future teachers, awareness of the possibility of effective application of project technology in higher education.

Key words: project, project technologies of training, innovative pedagogical technologies.

Постановка проблеми. У сучасних умовах основним завданням вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного, мобільного, здатного до навчання протягом життя. Водночас зростають вимоги до молодого фахівця. Задля забезпечення формування професійної компе-

тентності та потреби в постійному самовдосконаленні під час підготовки фахівця необхідно сформулювати у нього такі знання, вміння і навички, які дадуть змогу вирішувати нестандартні виробничі завдання, використовувати сучасні технології, самостійно аналізувати результати своєї діяльності, робити висновки.

Професійна компетентність магістрів освіти базується на сукупності компетенцій, що забезпечують вміння спостерігати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки та ефективно використовувати наукову інформацію в професійній діяльності. Уміння моделювати навчальні заняття, організовувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну, виховну роботу серед студентів і учнів з урахуванням різних видів наочності та комп'ютерних продуктів також є частиною компетентності магістрантів. Це може бути реалізовано завдяки зміні акцентів на процес досягнення результатів діяльності над самим результатом діяльності. Вирішення цієї проблеми зумовило необхідність визначення особливостей впровадження в навчальний процес магістратури проектної технології.

Серед технологій, які забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, можна виділити проектну технологію. На перший план виступає проблема застосування проектної технології навчання, що є одним із засобів досягнення дидактичної мети через детальний аналіз і розроблення проблеми, що має завершення в конкретному, практичному результаті.

Аналіз досліджень. Проектна технологія навчання студентів є предметом дослідження багатьох науковців, публікації яких розкривають її зміст і значення в навчальному процесі, підходи до класифікації, питання реалізації. Своє відображення дослідження знайшли в роботах таких учених, як І. Дичківська, І. Єрмаков, І. Зимна, Г. Ісаєва, О. Любарська, О. Нісімчук, О. Падалка, Н. Пахомова, Є. Полат, О. Пометун, О. Пехота, Г. П'ятаков, Г. Селевко, С. Шевцова та інші.

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що проблемі застосування проектної технології навчання в закладах вищої освіти приділено достатньо уваги в наукових працях. Однак потребують уточнення окремі аспекти підготовки майбутніх викладачів через використання проектної технології, яка виступає як нетрадиційний спосіб організації освітнього простору через активні способи дій, сприяє формуванню умінь адаптуватися до життя людини в постіндустріальному суспільстві.

Мета статті – дослідити особливості організації та узагальнення досвіду використання проек-

тної технології у процесі професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. В умовах закладу вищої освіти проектна технологія навчання є однією з найбільш перспективних технологій, що набуває поширення та виступає як спосіб організації навчальної діяльності через планування, прогнозування, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання дій студентів, в яких реалізується інтерактивна взаємодія, створюються умови для творчої самореалізації студентів, підвищується їхня мотивація до навчання, розвиваються інтелектуальні здібності.

Проектні технології мають походження від «методу проектів», який виник у 20-ті роки ХХ століття у США. Характерним для проектної технології навчання є те, що завдяки реалізації цієї технології розширюються можливості опрацювання магістрантами певної теми, бо робота над проектом спрямована на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, що безпосередньо стосується теми, яка вивчається. Для засвоєння знань і набуття нових, що необхідні для виконання навчального проекту, магістранти групою або індивідуально здійснюють різноманітні види діяльності, при цьому вони спілкуються між собою та консультуються з викладачами та фахівцями різних галузей виробництва, а також враховується особистий досвід студентів, відповідність змісту виховання їхнім інтересам і потребам.

Проектна технологія, з одного боку, дає змогу поєднувати традиційні, активні та інтерактивні методи навчання, а з іншого – інтегрувати, актуалізувати відпрацювати отримані знання, уміння і навички студентів. Тобто проектна технологія передбачає використання викладачем сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Отже, перевагою проектної технології є стимулювання інтересу студентів до певних проблем через проектну діяльність, показ практичного застосування надбаних знань від теорії до практики, гармонійна інтеграція академічних знань із прагматичними, дотримання відповідного їхнього балансу на кожному етапі навчання. Крім того, механізм реалізації проектної технології завжди орієнтований на самостійну індивідуальну, парну або групову діяльність студентів.

Н.С. Мойсеюк вказує на те, що проектна технологія розробляється під конкретний педагогічний задум і має чітко окреслений результат, здійснення процесу навчання на основі її реалізації можна розглядати як фактор впливу на формування «знаннєвої» сфери свідомості студентів, оскільки

«оброблена» навчально-пізнавальна інформація набуває форми конкретного об'єкта, що за своєю сутністю характеризується як інтелектуальний чи матеріальний продукт, створений самими студентами (Мойсеюк, 2009: 293–295).

Визначаючи мету і завдання проектної технології, дослідники вказують на необхідність навчити студентів здобувати знання самостійно, застосовуючи їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, сприяння розвитку комунікативних здібностей та формування в студентів комунікативних навичок, прищеплення студентам уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу з різних точок зору, висунення гіпотез, вміння робити висновки. Також А.В. Винецька виділяє поглиблення та посилення міжпредметних зв'язків, розвиток різних типів мислення, формування вмінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти вирішення завдання в складній ситуації та формування вмінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність (Винецька, 2014: 167–168).

Основні завдання підготовки магістрів освіти, які полягають у тому, щоб навчити майбутнього викладача самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, сприяти розвитку комунікативних здібностей, розширити коло спілкування, прищепити уміння користуватися дослідницькими прийомами, реалізуються за умови дотримання таких педагогічних умов:

- значення проблем, що розв'язуються, мають бути осмислені магістрантами та усвідомлена їхня роль в професійному зростанні;
- тісний зв'язок проектів із майбутньою професійною діяльністю та їхня практична цінність;
- чітке визначення обсягу і змісту самостійної роботи магістрантів, що працюють над проектом;
- розуміння і чітке планування етапів виконання проекту;
- застосування прийомів і методів наукового дослідження;
- врахування індивідуального досвіду магістрантів, їхнього рівня підготовки;
- організація контролю та оцінювання досягнень навчально-пізнавальної діяльності студентів (Кравченко, 2012: 13–16).

Отже, можна стверджувати, що проектна технологія сьогодні – один із найбільш поширених видів дослідницької роботи студентів, передусім, у процесі виконання дипломного або магістерського проектування. Крім того, проектна техно-

логія відіграє значну роль у вирішенні проблеми оновлення навчально-пізнавального процесу у вищій школі. Це, передусім, стосується виховання у магістрантів самостійності, ініціативи, творчих здібностей, активізації продуктивних методів навчання.

У професійній підготовці магістрів освіти важливе місце посідає курс «Сучасні освітні технології». Метою цього курсу є ознайомлення із сучасними освітніми технологіями, які необхідні майбутньому фахівцю для творчого планування навчального процесу, допомога майбутнім викладачам зорієнтуватися в концептуальних і теоретичних положеннях інноваційних педагогічних технологій, сформувати готовність до впровадження сучасних технологій у практику вищої школи. Готуючись до науково-педагогічної діяльності, магістранти освіти на заняттях із курсу «Сучасні освітні технології» виконують персональні дослідницькі проекти, які здійснюються за логікою наукового дослідження і мають структуру, наближену до справжнього наукового дослідження: чітко визначені цілі, актуальність предмета дослідження, висунення гіпотез, застосування відповідних методів дослідження, обробка і систематизація одержаних результатів.

Вибір теми проектів може формуватися навчальним планом із дисципліни або висуватися викладачем з урахуванням навчальної ситуації з дисципліни і професійних інтересів, інтересів і здібностей магістрантів або тематика проектів може бути запропонованою самими магістрантами з урахуванням власних інтересів.

Привабливість проектної технології полягає в тому, що вона стимулює інтерес магістрантів до вирішення актуальної проблеми, а також вони набувають певних навчальних навичок і відбувається розвиток у магістрантів інтелектуальних умінь, цілеспрямованості, наполегливості, працьовитості у процесі проектної діяльності.

Наприклад, під час виконання персонального дослідницького проекту магістранти та викладач реалізують проектну технологію навчання в декілька етапів.

Дослідники мають різноманітні бачення щодо етапності роботи над проектом. Ми дотримувались таких етапів під час реалізації проектної технології навчання: розроблення проектного завдання, реалізація проекту, оформлення результатів, презентація і захист проекту, рефлексія.

Викладач разом із магістрантом починає роботу з того, що розглядає завдання проекту – ставиться мета, завдання і проблема, яку необхідно вирішити магістранту. Проект може стосуватися різ-

них аспектів педагогічних технологій у вищих навчальних закладах, а саме: мети і завдань, форм і методів роботи зі студентами, змісту вищої освіти, засобів педагогічної взаємодії, організації навчального процесу, викладача і студента у взаємодії; результату діяльності тощо.

На етапі реалізації дослідницького проекту магістранти самостійно вивчають суть питання, аналізують теоретичні положення та емпіричні факти, наукові джерела та визначають способи збору та аналізу інформації, винаходять шляхи розв'язання проблеми та розробляють гіпотезу дослідження, визначають можливі методи дослідження, формують висновки.

Результатом етапу оформлення є подання дослідження, вимоги до якого аналогічні вимогам до оформлення наукових робіт, зокрема курсових і дипломних робіт, але обсягом до 10 сторінок.

Етап презентації та захисту проекту проходить на занятті у формі захисту проекту з вимогою підготовки презентаційних матеріалів, які дають змогу наочно продемонструвати аудиторії основні результати та хід роботи над проектом.

Останній етап – рефлексія, здійснюється в процесі колективного обговорення, вимагає від магістрантів володіння навичками дискусії, публічного спілкування, толерантності, уміння аргументовано відстоювати власну думку або самооцінювання, що, у свою чергу веде до пошуку шляхів подальшого вдосконалення дослідницької культури.

При цьому змінюється роль викладача: він виконує роль керівника проекту та колеги. Тобто основний акцент робиться на організації активних видів навчальної діяльності і викладач виступає у ролі педагога-менеджера і режисера навчання, а навчальна інформація використовується як засіб організації навчальної діяльності, а не як мета навчання. За таких умов магістрант виступає як суб'єкт діяльності поруч із викладачем, а розвиток його індивідуальності виступає як одна з головних освітніх цілей.

Впровадження проектної технології навчання в навчально-пізнавальний процес закладів вищої освіти зумовлений підготовкою майбутніх викла-

дачів до застосування проектної технології навчання, визначенням мети й завдань технології, використанням різних типів проектів, дотриманням алгоритму дій викладача та студентів щодо реалізації проектної технології навчання, наданням своєчасної допомоги студентам під час роботи над проектом, визначенням критеріїв оцінювання результатів тощо.

На нашу думку, у процесі підготовки майбутніх викладачів доцільно знайомити їх із методикою впровадження технології проектного навчання, іншими педагогічними технологіями, а фахові дисципліни мають бути засобом постійної передачі магістрантам професійно спрямованої інформації, оновлення та збагачення знань і умінь зі спеціальності, підвищувати рівень освіченості, ерудиції майбутніх викладачів, адже робота на професійному рівні потребує постійного вдосконалення майстерності, поповнення професійних знань, розширення професійного кругозору.

Висновки. Отже, проектна технологія навчання в підготовці магістрів освіти є однією з інноваційних педагогічних технологій, що забезпечує систему діючих зворотних зв'язків і сприяє розвитку особистості та самореалізації не тільки магістрантів, але й викладачів, які опосередковано беруть участь у розробленні проекту. Майбутні фахівці отримують можливості набуття знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції. Проектна технологія вимагає від магістрантів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєні раніше знання; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати професійні завдання, шукати, компоувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку; формує бажання і здатність самостійно вчитися.

Застосування проектної технології навчання сприяє розширенню меж творчої, дослідницької діяльності майбутніх викладачів, усвідомленню можливості ефективного застосування проектної технології у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винева А. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: справочник для студентов / Под. ред. И. А. Стеценко. Ростов-н/Д: «Феникс», 2014. 253 с.
2. Кравченко Г. Ю. Проектный подход у системі підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів. Модернізація післядипломної педагогічної освіти. *Імідж сучасного педагога*. Полтава: ТОВ «АСМП», 2012. № 10 (129). С. 13–16.
3. Мойсеюк Н. С. Проектна технологія. Педагогіка: навч. посібник. 5-е вид., доп. і переробл. Київ, 2009. 656 с.

REFERENCES

1. Vinevskaya A. V. Pedagogicheskie tehnologii: voprosy teorii i praktiki vnedreniia: Spravochnik dlia studentov / pod. red. I. A. Stetsenko [Pedagogical technologies: issues of the theory and practice of implementation: reference book for students / redacted by I. A. Stetsenko]. Rostov-on-Don, Fenix Publ., 2014, 253 p. [in Russian].
2. Kravchenko H. Yu. Proektnyi pidkhid u systemi pidvyschennia kvalifikatsii kerivnykiv navchalnykh zakladiv. Modernizatsiia pislidyploinoi pedahohichnoi osvity. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [Project approach in the system of training of heads of educational institutions. Modernization of postgraduate pedagogical education. *The image of a modern teacher*]. Poltava, AСMP Publ., 2012. Nr 10 (129). pp. 13–16 [in Ukrainian].
3. Moiseyuk N. E. Proektna tehnolohiia. Pedahohika: navch. posib. 5-e vyd. [Project technology. Pedagogy: study guide, the 5th edition]. Kyiv, 2009. 656 p [in Ukrainian].

Larysa PIECHKA,

orcid.org/0000-0002-2591-6627

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor Department of Method and Technology of Preschool Education

M. P. Dragomanov Kyiv National Pedagogical University

(Kyiv, Ukraine) lara_ppp@ukr.net

METHOD OF FORMATION OF THE BASIS OF VALUABLE ATTITUDE TO THE OWN HEALTH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AND ELEMENTARY SCHOOL

The article defines the method of formation of the basis of valuable attitude to the own health of children of the senior preschool age and elementary school, the basic principles of working with children and parents. The analysis of researches concerning the basic stages of organization of rational activity is carried out. The importance of introducing into the educational process of the proposed methodology, the main task of which is the development of children's awareness of the value of health, promotion of the formation of an active personality is emphasized. The emphasis is placed on the creation of a health-care environment in educational institutions, and the observance of favorable conditions for positive motivation to lead a healthy lifestyle. The priority influence of the educational process for the rehabilitation of children 6-7 years of life is characterized. The system of measures is grounded which includes the interconnection and interaction of all factors of the educational process, which are aimed at forming, strengthening and preserving the health of the child. The importance of cooperation in the work of teachers, parents in the context of the problem under investigation is emphasized. The basic forms, methods and stages of formation of the fundamentals of valuable attitude towards the own health of pupils of the institution of preschool education and elementary school are singled out. Among the effective forms of work, the faculty "From fairy tales to actions" is selected, the purpose of which is to familiarize children with the basic rules, norms of a healthy lifestyle, and involves the use of such techniques as the analysis of behavior and behavior of fairy tale heroes, play, health-saving content, play Quest "Healthcare" promotes the acquisition of necessary knowledge, skills and abilities by children for observing a healthy lifestyle in the form of a game, forming the value of health; Interactive exercises stimulate interest in classes, provide active involvement of all participants. Introduced circle "Step to health" provides for purposeful familiarization of children with traditional and non-traditional methods of recovery. The use of various ways of recovery in the work of the circle helped to deepen and consciously acquire knowledge about health issues, development of motility, other physical qualities, emotional self-expression. The activity of the theatrical circle "Carnival of fairy tales" is an effective form of work on forming the basis of valuable attitude to one's own health and health. Encouraging the movements of the proposed series of fairy tales in a relaxed atmosphere and in a friendly atmosphere stimulated expression of positive emotions, shaped the ability to empathy, and helped to heal the body as a whole.

Key words: *children of the senior preschool age, children of junior school age, valuable attitude, health, methods of formation.*

Ларуса ПЕЧКА,

orcid.org/0000-0002-2591-6627

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри методик та технологій дошкільної освіти

Київського національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) lara_ppp@ukr.net

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено методика формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку і початкової школи, основні принципи роботи з дітьми й батьками. Здійснено аналіз досліджень стосовно основних етапів організації раціональної діяльності. Підкреслено важливість упровадження в освітній процес запропонованої методики, основним завданням якої є розвиток у дітей усвідомлення цінності здоров'я, сприяння становленню активної особистості. Акцентовано увагу на створення в освітніх закладах здоров'язбережувального середовища, дотримання сприятливих умов для позитивної мотивації до ведення здорового способу життя. Схарактеризовано

.....

пріоритетний вплив виховного процесу для оздоровлення дітей 6-7 року життя. Обґрунтовано систему заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх чинників освітнього процесу, які спрямовані на формування, зміцнення й збереження здоров'я дитини. Підкреслено важливість співпраці в роботі педагогів, батьків у контексті досліджуваної проблеми. Виокремлено основні форми, методи і етапи формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я вихованців закладу дошкільної освіти і початкової школи. Серед ефективних форм роботи виокремлено факультатив «Від казки – до вчинків», мета якого полягає в ознайомленні дітей з основними правилами, нормами здорового способу життя й передбачає використання таких прийомів, як аналіз вчинків та поведінки казкових героїв, розігрування здоров'язбережувального змісту; гра-квест «стежинами здоров'я» сприяє засвоєнню дітьми необхідних знань, умінь і навичок дотримання здорового способу життя в ігровій формі, формуванню цінності здоров'я; інтерактивні вправи стимулюють інтерес до занять, забезпечують активне залучення всіх учасників. Запроваджений гурток «Крок до здоров'я» передбачає цілеспрямоване ознайомлення дітей із традиційними та нетрадиційними методами оздоровлення. Використання у процесі гурткової роботи різних способів оздоровлення сприяло поглибленню та свідомому засвоєнню дітьми знань із питань охорони здоров'я, розвитку моторики, інших фізичних якостей, емоційному самовираженню. Ефективною формою роботи з формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших є діяльність театрального гуртка «Карнавал казок». Інценування з рухами запропонованої серії казок у невимушеній обстановці і доброзичливій атмосфері стимулювало вираження позитивних емоцій, формувало здатність до емпатії, сприяло оздоровленню організму загалом.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, діти молодшого шкільного віку, ціннісне ставлення, здоров'я, методика формування.

Formulation of the problem. The method of forming the basis of valuable attitude towards own health in children 6-7 years of life envisaged the disclosure of significant relationships and relationships that exist between the state of health of a person, his way of life, the level of knowledge about health, mood, relationships with other people. In the general system of work the educational activity was a priority. Its main task is to develop in children awareness of the value of health, a healthy lifestyle, contributing to the formation of an active person. In the process of work, methods were used, the feasibility of which was grounded in pedagogical conditions.

Strong health is an important foundation for the successful comprehensive development of the child and the disclosure of their personal potential. The principle of improving the educational process of the educational process is singled out as one of the strategic in the modern system of pre-school and primary education. One of the priority directions of the educational process in preschool educational institutions and elementary school is the physical education and rehabilitation of children. The main purpose of physical culture and health work is the protection and strengthening of health, increase of resistance and protective forces of the child's organism, improvement of its efficiency; Timely formation of children's vital motor skills and abilities, development of physical qualities and ensuring the proper level of physical fitness; the education of a stable interest in motor activity, the need for it, and the development of a habit

to a healthy lifestyle. In the work of institutions there is an orientation towards the acquisition of children by knowledge, skills and skills, and the problem of formation of children in the age 6-7 years of life, the bases of valuable attitude towards their own health in the interaction of institutions of preschool education and elementary school remain beyond their control. In order to ensure continuity in the work of the institution of preschool education and elementary school, appropriate planning of the educational process based on implementation of the achievements of pre-school childhood with the purpose of their enrichment at the junior school age and highlighting the consistent growth of the child's personality is envisaged.

Research analysis. The defining criteria for the quality of the educational part of the institution of preschool education – the elementary school is the orientation towards the formation in the individual of the foundations of value attitude to health. Scientists are interested in the problem of forming the health of children 6-7 years of life by means of physical education. Issues concerning the formation of a valuable attitude towards their own health in children of the senior preschool age, the definition of the content and scope of information addressed to preschoolers, the training of educators on this topic is devoted to the works of T. Andryushchenko, L. Lokhvitskaya. T. Ovchinnikova, O. Shvetsov studied the peculiarities of the organization of healthcare activities in pre-school educational institutions. The works of O. Aksenovoy, M. Bezrukyky, N. Kozak, M. Runova,

I. Shulga and others are devoted to finding ways to strengthen the physical health of the younger generation. As E. Wilczkowski points out, "... in the first six years of life, physical education is the basis of the child's comprehensive development, since in this period the foundation of health is laid, the training of the person is formed, the human traits are cultivated like courage, will, endurance, ability to act in harmony with his comrades" (Vilchkovsky, Kurok, 2008: 28). O. Vashchenko states that the necessary condition for the development of children's body systems and simultaneously the health of junior school-children is a compliance with the rules of the motor regimen, the inclusion in the daily educational activities of morning gymnastics, mobile breaks, minutes of health, sports and folk games, as well as occupations in sports sections and clubs, mass sports events and events (Vashchenko, Sviridenko, 2007: 12–15). O. Bohinich notes: "... the health and general physical condition of the child is the basis for the development of certain possibilities of its organism, including mental" (Bohinich, Belenka, 2003: 115).

V. Yanova emphasizes that the effectiveness of the work of a teacher and students in any school is determined by the interaction of many external and internal conditions of the organization of the educational process. Formation of the valuable attitude to health will be most successful, if it is carried out on the basis of the implementation of the ideas of pedagogy of cooperation, which involves the joint development of adults and children, and consolidated by mutual understanding, penetration into the spiritual world of each other, a joint analysis of the course and the result of this activity (Yanova, 2012).

The purpose of the article – to theoretically substantiate and define the content of the methodology, effective forms of work on the formation of the basis of valuable attitude towards the health of children of the senior preschool age and elementary school.

Presenting main material. The process of formation of the basis of valuable attitude to the personal health of children 6-7 years of life built on the basis of a person-oriented approach and the following principles: scientific (all information provided to children was based on scientific factual material on the formation of the basis of value attitude towards own health); accessibility (information is adapted, logically structured); visibility (accompaniment of information by demonstration of visual material, carrying out of research activity, examples of children's lives, literary sources, use of artistic figurative word); systemic (the base of new knowledge on the previous ones and promotion of the formation of ideas and concepts of all components of health); the principle of continuity

(providing interaction with children, teachers, tanks); natural correspondence (a thrifty attitude to the child provides the opportunity to satisfy basic needs in the knowledge of the world in the process of interaction with its objects, and not in the process of traditional education, outside the sensory-motivational sphere, contributes to strengthening the physical and mental health of children); trust and support (trust, support for self-development, self-improvement); introduction of own example; activity of the person (creation of conditions for independent introduction into the practical activity of children acquired knowledge about preservation and strengthening of health).

The principle of humanization of the educational process is a priority and the teacher focuses on the personality of the child, his individual and age characteristics, and support for cognitive activity.

One of the leading pedagogical conditions for the formation of the basis of valuable attitude to the personal health of children 6-7 years of life is the organization of appropriate subject-space educational environment. Taking into account the principles of the modern educational environment, we have elaborated and equipped mobile centers for the realization of the right of the child to freely choose a type of activity, interaction with others, provided maximum psychological comfort. Pupils flexibly, variably used the space, being involved in the process of knowledge and learning, the formation of skills and abilities for a healthy lifestyle: independently initiated games, observations, experiments; there were included before self-massage; organized physical-cultural pauses with the use of necessary accessories and, upon completion of their conduct, came to a conclusion about the consequences of health-improving tasks. The relevant subject-spatial environment is an integral part of the educational environment in the institution of preschool education and elementary school, where the purposeful, meaningful activity of the teacher is aimed at the formation of a healthy personality, the disclosure of its unique personality, creative potentials.

At the first stage of the implementation of the methodology, we attached great importance to the formation of knowledge about the health of children. At the same time, we took into account the results of the research of teachers, scientists. Knowledge should be systematized, consistently lead the children to the formation of generalized ideas of ideological nature.

Work in this direction included assisting children in understanding the content, the social significance of health, the rules for strengthening and maintaining health, familiarizing with healthy lifestyles. The first lessons were aimed at forming in children ideas

about human health, the possibility of its preservation and strengthening through its own efforts, the creation of positive relations in relation to the value of health, the promotion of active action to preserve it. Therefore, during the conversation, the teacher, together with the children, analyzed the statements, played out the situations that took place in their livelihoods. Naturally, during the conversation, the educator should avoid sticking labels, moralizing. Children were asked to tell how they themselves are caring for their health. The formulation of responses, as a rule, was as follows: «I'm doing a charge», «Do not drink cold water», «I go to a sports section». In the course of the classes, the children's experience of observing a healthy lifestyle was summed up.

To form the cognitive component, it was suggested that the children explain the proverb: "All is good when healthy", "Keep clothes until it's new, and health till young", "Health is the greatest treasure!", Junior students explained the meaning of "You cannot buy health – it is a present of mind", "A healthy mind in a healthy body!". The answers of the children demonstrated their understanding of the content of proverbs, the use of knowledge in search of a response. Reflecting on the answer, children deepened the notion of health, enriched their own experience in emotionally significant situations. After the responses, the children considered pictures, illustrations of people who were in different situations (at work, on vacation, in a campaign, in a hospital) and determined where a healthy, sick person could be.

The instructor supplemented, clarified the answers, talked about the state of health, their influence on the mood manifestation of different feelings in order to update knowledge about health, a healthy lifestyle.

The next block of classes was aimed at familiarizing with the main components of health: personal hygiene, proper nutrition, sleep, motor activity, etc. In classes where it was a question of healthy eating, for comparison, children were asked to listen to S. Mikhalkov's poems "About a little girl who ate badly" and K. Chukovsky's "Glutton". An analysis of these works allowed the children to formulate the following conclusions: "A person should eat healthy food, adhere to the regime of the day", "On what we eat depends our health, activity, mood", "Man should not overeat, because it will negatively affect his health".

Creative tasks play an important role in shaping the fundamentals of valuable attitude towards health, knowledge about the strengthening and preservation of health. Children were invited to draw vegetables, fruits, various products that are healthy and explain their choices; to draw a picture of "How do I imagine

health" with the following commentary. In the process of carrying out this task, an exhibition of children's creative works was organized, in the process of which deepened and systematized the representation of children about the ways of life, useful food, etc. Children actively offered various solutions to problem situations during the discussion of read texts, using their own life experience, the actions of fairy tale heroes who they were familiar with. Considerable attention, in the process of work, was given to the development of children's ability to put themselves in the position of another person. One of the creative tasks used in the classes was an oral work and a proposal to continue the beginnings of the fairy tale, for example, "How do I care about my own health", "In the kingdom of bad habits" It was suggested that children continue the phrase "Healthy man is ...", "Man needs active moves to ...". The examples presented showed that children became more conscious of the regular exercise of physical exercises. They identify their influence with a good state of health, the strengthening and development of the organism, the balancing of the neuro-mental state.

The subjects of classes on the formation of knowledge about the structure and functioning of the body is aimed at deepening, refinement of knowledge about the structure of man, the importance of body organs for life, the assimilation of their rules of care, prevention of diseases, the development of the desire for independent performance of health procedures. The children were involved in a variety of activities: compiled stories, guessed the riddles about parts of the body, revealed the contents of proverbs about hair, head, hands, feet, heart, were involved in search activity, conducting experiments, playing tasks.

In game form with children the information about the importance of each organ separately and in general for the human body, the need to care for them was provided. Teachers contributed to the desire to relate to their own health as a great gift of life, involving children in response, the implementation of recreational activities for the body.

Among the effective forms of organizing the educational process, one can select an elective "From fairy tales to deeds". Purpose of the course: purposeful familiarization of children with the basic norms, rules of a healthy lifestyle. We tried to help children to understand the actions of fairy-tale heroes, to analyze their behavior and to help to understand the importance of good deeds for human health, to form the need to independently select the examples, to argue the way of strengthening and improving the organism.

The faculty consisted of several sections: "In the world of fairy tales", "School of health", "Values of a

healthy lifestyle” (play of health situations of preservative content: reproduction of the dialogue of actors in dramatized games, dramatized games, plays, movable, folk games, in imaginary story situations, creative use of language means; use of desktop, finger theater). Given the higher level of development of junior schoolchildren, the second year of the experiment complicated the topic and added new: “We are familiar with the ethics of preservation and strengthening of health”, “Feeling and reason in our behavior”. Classes with specific subjects are developed for each section of the elective. The fairy-tale has a health-saving effect, most in line with the internal needs of the child, its essence, so it was chosen as the main genre of the used works.

Playing in different situations required the children to find the right way out, applying in pairs to each other with good words. Children with an interest fulfilled tasks, explaining their choices, variants of behavior in one or another situation, the possible consequences of their implementation. For example, children of the senior preschool age were asked to play the following situation: “You offended your friend. Try to make peace with him”. Younger schoolchildren were offered to visit the place both the abuser and the offender, and then find the most successful options for each side of the exit from this situation.

Our work was aimed at raising the attention of children, sensitive attitude to other people, fairly assessing the positive aspects. For this purpose, elder preschoolers were asked to make a story about the good deeds of their friends. For example, “Nadiika is very good and sensitive. She found a little puppy and took care of him”. “Sasha and Vova are very courageous, smart. Our team at sports entertains with their help becomes the winner”.

Children of junior school age offered other tasks. For example, in the game “I By the Eyes of Friends” it was necessary to draw up a descriptive portrait of a child that is not among them. Mandatory condition – to name only the positive sides. Then the teacher voice the description already in the presence of the child. Thus, during a relaxed playing environment, children showed a conscious attitude towards others, marked the positive sides and expressed their feelings and feelings.

Of course, the system of knowledge about health, healthy lifestyle, rules for strengthening and preserving health cannot be the only indicator of the formation of the basis of value attitude to health.

The second stage involved the development of children’s emotional and value sphere. The development of positive emotional attitudes towards others, surrounding is crucial in the formation of personality.

I. Bekh, O. Bilobrova, L. Lokhvitska and others defined the main conditions for the cultivation of the cognitive process: the formation of a positive attitude to the subject and methods of activity that provides an experience of success; creation of situations of emergence of the need for knowledge; organization of activity that contributes to the deepening of cognitive interest.

Kinesiotherapy (motor activity) as a form of dance therapy also has a positive effect on the child. M. Bernstein, R. Enok noted that kinesiotherapy affects the general tone, motility, mood, promotes the training of the mobility of processes of the nervous system, activates the activity of the cerebral cortex (Josef, 2014; Enoka, 2000).

In addition, a very interesting and important for children’s health is the so-called technique of simulation movements of various animals. At classes (musical, physical education), during the walk children were offered to fulfill the tasks of the creative nature: “Invent a dance”, “Release the figure”, “Cheerful gymnastics”, “Air balloons”. Such a pantomimic rhythm affects the cognitive interest of the child, the overall body tone, motor skills, psycho-emotional state, communication, is an effective communication and reflection. Such tasks are good for children. Children through the movements demonstrated a different mood: joyful, outgoing, happy and vice versa, angry, annoyed, gloomy, thus allowing them to independently analyze the manifestation of not only their own emotions, but their peers. Teachers did not direct influence on what they saw, commented upon (if necessary) correction, helped to strengthen their feelings.

The third stage of the experiment envisaged the transformation of knowledge, representations of children into real behavior. N. Bibik emphasizes the necessity of transition in the training “from the process to the result in the activity measure, to have the appropriate potential for practical solution of life problems...” (Ovcharuk, 2004, p. 45).

In the preschool age, the leading activity is the game, in the junior school – there is a new kind of activity – training. However, first-graders are not yet able to properly build relationships with peers, a teacher, to realize themselves as a student. It is worthwhile to hurry to replace the kind of activity important for preschool children at a certain age, and to take care of the amplification of the child’s development, and therefore do not try to immediately teach the child for some reason deliberately.

Among the forms of organization of the educational process a circle «Step to health» was created. It provided for the purposeful familiarization of children with traditional and non-traditional methods of

healing. During the circle work, we not only tried to get acquainted with different ways of improving the children, but also to help children to understand the value of health for human life, to form the need to independently carry out exercises and apply in everyday life to strengthen and improve their own organism. The main direction of clutch work is health-saving activity.

It was interesting to work on the formation of life skills, favorable to health. The children were invited to visit the florists. On the board, the teacher taught drawings depicting actions that contribute to the good growth of plants, made up of the proposals of children: 1) to protect plants, to destroy weeds; 2) watering, nourishing, so that they develop well; 3) treat if “plants get sick”, they will be attacked by insect pests. Summing up the work, the teacher, together with the children, determines that our health also needs to be protected (what do we do for this?); developed, strengthened (how do we strengthen our health?); and if necessary, restored, that is, properly treated (what does it mean?). First-graders were offered to decorate the tree with colorful leaves. Children worked in the groups. On leaflets of green color it was suggested to draw or paste already finished drawings depicting a healthy lifestyle, examples of behaviors that in their opinion preserve health; on leaves of red color – who develop health; on leaves of yellow color – which restore health. Then these leaves are stuck on a paper, which depicts a tree without leaves. Summing up their activities, children create a formula of values for their own health: keep + develop + restore; called factors contributing to a healthy lifestyle: the absence of bad habits, proper nutrition, motor activity, hardening, the mode of study and rest.

An important means of involving children in the formation of the fundamentals of valuable attitude towards their own health was the well-thought-out cooperation of an adult with children. At the same time, we tried to encourage the child to realize himself as a subject of activity, the creator of his own ideas. To this end, children developed the ability to adequately assess their own behavior, rejoice in their own successes, implement plans in concrete actions; adjusted in the ability to verbalize feelings, impressions from their actions about a healthy way of life. In handicraft classes, children produced attributes and toys for various types of games, occupations, holidays and entertainment, their health and safety activities: soft gloves for body wiping, paper balls for morning gymnastics; collected natural material: pebbles, cones, chestnuts for different types of massages, etc. Such work encouraged children to more actively manifest volitional efforts, the desire to become involved in health-care activities throughout the day.

The content of the work with the pedagogical staff was aimed at raising the level of knowledge and ideas about health, awareness of the specifics of education of the health culture of children 6-7 years of life, the essence of continuity in the upbringing of a healthy child, deepening knowledge about the psychological, physical development of children 6-7 year of life, determining the main directions of work. The experience of primary school teachers and teachers was enriched with the necessary substantiation of the means, forms, and methods of organizing the educational process aimed at preserving, strengthening and shaping the health of children, which determined their responsibility for the formation of a physically and spiritually healthy personality.

The author created a collection of scientific and methodological recommendations “Step to health” for active use by teachers in the practice of work (Piechka, 2010). The recommended exercises in a rational combination with other organizational forms of health-saving activity helped to create the optimal motor regime, contributed to improving the functional capabilities of the body, able to improve the working capacity and hardiness of children, and contribute to the preservation of their health.

No less important direction in the system of work on the formation of the basis of valuable attitude to the health of children is cooperation with the family. When organizing work with parents on the preservation and strengthening of children’s health, we have taken into account the following basic principles: 1) coordination of actions (aimed at producing parents and educators the same requirements and rules regarding the child’s health behavior, unified approaches to its formation); 2) partnership and trust (the adoption by families of family values of families, their perceptions of factors affecting health, ways of improving the children used in family education, and, on the basis of this, direct their efforts to bring children to the foundations of a healthy lifestyle); 3) use of an example (to ensure that parents and educators understand the importance of their own health behavior and health-saving activities); 4) “active listener” (is the teacher’s ability to detect not only the professional interest in family problems, but also «transform» the information heard from parents into specific advice on health activities, taking into account their emotions and experiences); 5) health-saving experience (provides for the possibility of exchanging their own experiences in solving complex problems, examples of different health-improving traditional and non-traditional methods of healing, features of physical culture leisure in families, family tourism as a means of children’s rehabilitation, etc.).

Depending on the interests and wishes of the parents, the work of the teachers with the family was conducted individually, with the staff of the parents, informationally. The parents held group consultations, "round tables", trainings, general meetings, as well as lectures, conferences, consultations with the involvement of specialists; thematic exhibitions, photo reports ("Together with my father and mother", "Active winter rest", "Our holiday in the summer", "Family tourism"), Open days, joint physical culture and recreation events ("Daddy, mom, I am a sports family", "Cossack fun", "Sporting family").

Practical classes are actively introduced in the institution of preschool education and elementary school with parents. Parents are encouraged to observe, and later independently carry out different types of massage, respiratory exercises, which are aimed on preventing upper respiratory tract diseases and game exercises for the development of motor and fingers.

Organization of the Open Doors Day is an important form of work with parents: invitations to classes, walks, and other occasional moments in a preschool institution; lessons, extracurricular activities at school. Parents watch the behavior, the emotions of children, their ability to communicate,

to establish relationships, analyze the knowledge gained. Pay attention to the methodology of conducting classes. Parents are pleased to take part in the Days of Health, Children's Tourism, Sports Entertainment: "Dad, Mom and I are a Sporting Family", "Grow Up Stronger".

As the information on the formation of the basis of valuable attitude towards the own health of children 6-7 years of life, the interest of parents increased. This was expressed in increasing their activity in the work of the educational institution.

Conclusions. Thus, the effectiveness of the formation of the basis of valuable attitude to the health of children of the senior preschool age and elementary school depends on the implementation of the unity of requirements in educational institutions and families. It is important to ensure the interaction of educators and teachers with the formation of the basis of valuable attitude towards their own health of children 6-7 years of life during the transition from preschool to school education to expand and deepen the experience acquired in preschool educational institutions. Collaboration in families is focused on the formation of their knowledge about the forms and methods of raising children in the family from the standpoint of personality-oriented approach.

REFERENCES

1. Bohinich O. L., Belenka G. V. Nature and movement: manual. for parents of preschoolers and social educators. S. Cherednichenko (Ed.). Kyiv : Kobza, 2003. [in Ukrainian].
2. Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Library of Educational Policy. O. V. Ovcharuk (ed.). Kyiv : KIS, 2004. [in Ukrainian].
3. Enoka R. M. Fundamentals of kinesiology. B. Kyforenko, A. Priimakov. (Ed.). Kyiv : Olympic literature, 2000 [in Ukrainian].
4. Josef M. Feigenberg. Nikolai Bernstein. From reflex to the model of the future. Münster : LIT Verlag, 2014 [in Germany].
5. Piechka L. E. Step to health. Modern preschool education: a collection of scientific and practical materials. Kremenchug, 2008 [in Ukrainian].
6. Vashchenko O. Sviridenko S. Formation of healthy lifestyle skills. Elementary education, 6, Kyiv, 2007. [in Ukrainian].
7. Vilchkovsky E. S., Kukok O. I. Theory and methods of physical education of children of preschool age: teach. manual. Sumy : University Book, 2008. [in Ukrainian].
8. Yanova V. M. Pedagogy of cooperation: essence, key ideas, forms and methods. Taken from : http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/.

УДК 378.015.311:37
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166813>

Екатерина ПОСЕЛЕЦКАЯ,
orcid.org/0000-0002-0861-7123
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры германской и славянской филологии и зарубежной литературы
Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского
(Винница, Украина) poseletska@gmail.com

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Статья посвящена обобщению результатов исследований научной категории «педагогические условия» в контексте проблемы профессиональной самореализации студентов высших учебных заведений. В статье представлены и описаны особенности и целесообразность применения педагогических условий, которые способствуют самореализации будущих специалистов. На представленных в статье примерах доказано, что педагогические условия являются фундаментальным основанием повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса для успешной подготовки будущих специалистов в высшей школе.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, педагогические условия профессиональной самореализации студентов ВУЗ.

Kateryna POSELETSKA,
orcid.org/0000-0002-0861-7123
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior lecture at the Department of German and
Slavic Philology and Foreign Literature
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) poseletska@gmail.com

THE ESSENCE AND FEATURES OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Modernization of the Ukrainian system of education necessitates identification of new strategic and tactical guidelines for training future teachers. Preparation of students for the educational process overall and teaching in particular aim at revealing potential capabilities of future specialists.

Modern scholars approach the problem of professional self-realization in the context of the reformist trends of social progress.

The article is devoted to the generalization of the research results of the scientific category “pedagogical conditions” in the context of future specialists training for professional self-realization. The article presents and describes the features and feasibility of the implementation of the determined pedagogical conditions that contribute to self-realization of future professionals. On the examples illustrated in the article, pedagogical conditions are proved to be the fundamental basis for increasing the effectiveness of the process of education for the successful self-realization of future specialists at universities.

Teaching practice has proven that educational process can be influenced by many factors, which are determined by internal and external conditions. The patterns of such influences should be taken into account when determining the conditions that ensure the process of preparing future specialists for professional self-realization.

The concept of “conditions” is a scientific one, and its essence in the pedagogical aspect can be characterized as following: a condition is a combination of causes, circumstances, objects, etc.; conditions influence the development, upbringing and education of a person; the influence of conditions can promote acceleration or delay the processes of development, upbringing and education, as well as affect their dynamics and final results.

In modern studies, the concept of “condition” is used quite widely when it comes to the pedagogical system. At the same time, scientists, relying on various signs, distinguish various groups of conditions, such as internal and external, objective and subjective, general and specific.

Key words: conditions, pedagogical conditions, pedagogical conditions of professional self-realization of university students.

Постановка проблемы. Проблема качества образования всегда была важной, однако на современном этапе общественного развития проблема качества образования и подготовки будущих специалистов приобрела новое звучание. Сегодня качество образования рассматривается как важнейший фактор развития страны, ее технической, экономической, информационной и моральной безопасности.

Поскольку потребности рынка труда требуют коренной перестройки структуры учебно-воспитательного процесса, важной на сегодняшний день является организация таких педагогических условий учебного процесса, которые способствуют не только эффективному усвоению знаний и применению этих знаний на практике, но и успешной профессиональной самореализации будущих специалистов педагогических вузов.

Анализ исследований. В последние годы в отечественной педагогике появилось немало работ, посвященных проблеме подготовки студентов педагогических вузов (Н. Ипполитова, Л. Лысенко, Н. Лосева, О. Мороз, С. Павлов, С. Руссков, А. Сверчков, Н. Стерхова, С. Усова, Н. Яковлева). Проблема подготовки будущих педагогов к профессиональной самореализации освещена в трудах А. Ефимовой, Н. Сегеды, М. Ярославцевой. В свою очередь, И. Лебедь и А. Лисниченко исследовали проблему подготовки будущих учителей иностранных языков к профессионально-творческой самореализации.

Цель статьи – обобщить результаты исследований научной категории «педагогические условия» в контексте проблемы профессиональной самореализации студентов высших учебных заведений.

Изложение основного материала. Педагогической практикой доказано, что процесс обучения находится под влиянием множества факторов, которые определяются внутренними и внешними условиями. Закономерности таких воздействий должны приниматься во внимание при определении условий, обеспечивающих процесс подготовки будущих специалистов к профессиональной самореализации. Целостная иерархическая система таких условий до сих пор не разработана, поэтому при их отборе необходимо учитывать конкретные характеристики предмета исследования. Но прежде чем перейти к рассмотрению и анализу проблемы создания педагогических условий для подготовки будущих специалистов к профессиональной самореализации, остановимся на понятиях «условия», «педагогические условия» и их классификации во избежание недоразумений в дальнейшем исследовании.

Анализ научных источников (Н. Ипполитова, Н. Стерхова, С. Ожегов, Р. Немов, В. Полонский, И. Фролов, Ю. Загородний, С. Борукова, А. Пехота, В. Манько, В. Малькова) убеждает, что понятие «условия» освещается в различных аспектах.

В справочной литературе под понятием «условия» подразумевается:

- 1) обстоятельство, от которого что-то зависит;
- 2) правила, установленные в определенной сфере жизни и деятельности;
- 3) обстоятельства, при которых что-то происходит (С. Ожегов).

Философская трактовка данного понятия связана с отношением предмета с окружающими его явлениями, без которых он не может существовать: совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), которые необходимы для возникновения, существования или изменения данного объекта. Из этого следует, что совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, возникновения, существования и развития.

В психологии понятие «условия», как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психическое развитие человека, которые его ускоряют или задерживают, влияют на процесс развития, его динамику и конечные результаты (Ипполитова, 2012: 8).

Педагоги занимают сходную с психологами позицию, рассматривая условия как совокупность меняющихся природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, которые влияют на физическое, моральное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности.

По определению Н. Ипполитовой и Н. Стерховой, понятие «условия» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована следующими положениями: 1) условие является совокупностью причин, обстоятельств, объектов и т.п.; 2) обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека; 3) влияние условий может ускорять или задерживать процессы развития, воспитания и обучения, а также влиять на их динамику и конечные результаты.

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко, когда речь идет о педагогической системе. При этом ученые, опираясь на различные признаки, выделяют различные группы условий. Так, Ю. Бабан-

ский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические). В. Жернов обозначает, что внешние условия выступают продуктом функционирования политической, социально-экономической, образовательной и других систем внешней среды и реализуются через соответствующие факторы. Под внутренними автор понимает педагогические условия, которые являются производными задачами соответствующего педагогического процесса и представляют собой совокупность педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективное решение этих задач.

По характеру воздействия выделяют объективные и субъективные условия. К объективным условиям, которые обеспечивают функционирование педагогической системы, принадлежат нормативно-правовая база сферы образования, средства массовой информации и др., которые выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников обучения к адекватному проявлению себя в этом процессе. Эти условия могут меняться. Субъективные условия, которые влияют на функционирование и развитие педагогической системы, отражают потенциал субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих целей обучения и др.

По специфике объекта воздействия выделяют общие и специфические условия, способствующие функционированию и развитию педагогической системы. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические и др.; к специфическим – особенности социально-демографического состава обучаемых, местонахождение учебного заведения; материальные возможности учебного заведения; оборудования учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды и др. Важную роль в функционировании и развитии педагогической системы играют также такие специфические условия, как: характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и учебном коллективах, уровень педагогической культуры педагогов и др.

Важную роль при определении направлений развития педагогической системы играет учет пространственных условий, в которых существует педагогическая система, так как ее функ-

ционирование обуславливается особенностями региональных, местных условий, спецификой учебного заведения, конкретной педагогической среды, уровнем квалификации необходимых педагогических кадров, степенью оснащения педагогического процесса (кабинеты, учебные пособия, оборудование и др.). Необходимость учета пространственных условий, которые составляют среду функционирования педагогической системы, обусловлена реализацией принципа общности общего, единичного и особенного в научных исследованиях (Ипполитова, 2012: 9).

В современных психолого-педагогических исследованиях (Жукович-Дородная, 2009; Ипполитова, 2012) ученые обозначают «педагогические условия» как: атмосферу, в которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и обучение) представлены в лучшем взаимоотношении и которая позволяет учителю плодотворно преподавать, управлять учебным процессом, а ученикам – успешно учиться (Лысенко); фактор обеспечения успешной подготовки будущих учителей (Руссков); совокупность объективных возможностей и обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых, реализуемых в образовательной среде, способствующих обеспечению решения конкретной педагогической задачи (Лернер); качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды с соответствующими требованиями к организации деятельности (Мороз).

Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В. Андреева, А. Найна, Н. Яковлевой, Н. Ипполитовой, М. Зверевой, Б. Куприяновой, С. Дыниной и др., найдя свое отражение в многочисленных трактовках понятия «педагогические условия». Изучая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций.

Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия являются совокупностью каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (А. Найн, Н. Яковлева); (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В. Андреев); совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, которые направлены на решение поставленных задач (А. Найн); совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н. Яковлева).

Вторую позицию занимают исследователи, которые связывают педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают в роли одного из компонентов (Н. Ипполитова, М. Зверева и др.); компонент педагогической системы, который отражает совокупность внутренних (обеспечивают развитие личностного аспекта учебного процесса) и внешних (способствуют реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие (Н. Ипполитова); содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками (М. Зверева).

Для ученых, которые занимают третью позицию, педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как установленных связей учебного процесса, обеспечивающих возможность проверки результатов научно-педагогического исследования (Б. Куприянов, С. Дынин и др.).

Итак, проанализировав различные толкования понятия «педагогические условия», Н. Ипполитова и Н. Стерхова выделили ряд положений, которые, по их мнению, являются важными для понимания данного феномена: 1) условия являются составным элементом педагогической системы; 2) педагогические условия отражают совокупность возможностей учебной и материально-пространственной среды, которые влияют положительно и отрицательно на ее функционирование; 3) в структуре педагогических условий присутствуют внутренние и внешние элементы; 4) реализация правильно подобранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективное функционирование педагогической системы (Ипполитова, 2012: 10–11).

Несмотря на неоднозначность обозначения понятия «педагогические условия» как научной категории, общим мнением ученых является то, согласно которому педагогические условия являются фундаментальным основанием повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса для успешной подготовки будущих учителей в высшей школе.

Отдельные исследователи (Е. Врублевская, Н. Кузьмина, С. Русскова, В. Слостенин, Т. Шмелева, А. Щербаков) исследуют педагогические условия профессиональной подготовки студентов к различным видам деятельности в органическом единстве общих и специальных условий.

К общим условиям ученые относят: общую цель подготовки специалиста, содержание общей подготовки, наличие определенной системы подготовки; педагогические принципы, общие педагогические формы и методы подготовки специалистов в вузах; формирование у будущих учителей нового педагогического мышления; морально-психологический климат; материально-техническую базу, наличие творческих специалистов. Под специальными понимают необходимые и достаточные условия (собственную цель, задачу, соответствующее им содержание, учет местных и региональных особенностей при определении содержания подготовки, учет «местных потребностей» в специалистах, использование нетрадиционных форм и методов подготовки, учет мотивационной направленности, наличие специальной материально-технической базы, которая способствуют профессиональной деятельности учителя).

Анализ научной литературы свидетельствует, что к основным педагогическим условиям, способствующим самореализации студентов, исследователи относят: гуманные отношения студентов и преподавателей; содействие самообразованию студентов путем создания субъект-субъектных отношений, основанных на индивидуально-субъектном опыте студента, принятии им себя как субъекта личностно-профессионального развития; направленность профессионально-педагогического целеполагания в обеспечении развития у студентов потребности реализовать свой потенциал в педагогической деятельности; обеспечение интеграции содержания педагогических и специально-педагогических дисциплин; использование системы педагогических стимулов; освоение студентами принципов построения и реализации личностно-ориентированных технологий; активность, педагогическая позиция, добросовестная работа над собой, самоорганизация, самообразование, стремление к саморазвитию, самопознанию, собственная зрелость, общественная позиция, должная мотивация, рефлексия, наличие творческой инновационной среды (Лосева, 2004: 213).

Исследуя проблему творческой самореализации будущего учителя в профессиональной деятельности, А. Лисниченко выделяет следующие педагогические условия: 1) формирование профессиональных знаний будущих учителей на основе интеграции содержания психолого-педагогических и специально-педагогических дисциплин; 2) организационно-методическое обеспечение рефлексивного отношения студентов к профессиональной деятельности; 3) становление субъектной позиции будущего учителя относи-

тельно профессиональной деятельности (Лисниченко, 2011: 83).

Среди педагогических условий подготовки будущих менеджеров-экономистов к профессиональной самореализации Л. Служинская обозначила такие: 1) повышение познавательного интереса к профессиональной самореализации в процессе самообразования; 2) закрепление у будущих менеджеров-экономистов мотивационных установок к профессиональной самореализации; 3) внедрение акмеологического подхода в учебно-воспитательный процесс вузов экономического профиля; 4) обеспечение учебного процесса комплексом тренинговых занятий для будущих специалистов экономической отрасли; 5) использование социокультурного подхода к языковому образованию будущих менеджеров-экономистов (Служинская, 2012: 448).

Педагогическими условиями подготовки будущего учителя музыки к профессиональной самореализации, по мнению Н. Сегеды, являются: 1) создание субъект-субъектных отношений, основанных на учете индивидуально-субъектного опыта студента, восприятию им себя как субъекта индивидуального профессионального развития; 2) направленность профессионально-педагогического целеполагания на обеспечение развития у студентов потребности реализовать свой потенциал в педагогической деятельности учителя музыки общеобразовательной школы, использование системы педагогических стимулов (стимулы-сообщения, стимулы-коммуникации, стимулы-события, стимулы обратной связи), обеспечение интеграции содержания педагогических и специально-предметных дисциплин; 3) овладение студентами принципами построения и реализации личностно ориентированных технологий педагогической деятельности с использованием активных форм музыкального восприятия (Сегеда, 2002: 9).

В основу исследования С. Усовой была положена гипотеза, согласно которой процесс формирования готовности профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов может быть существенно улучшен при реализации в учебном процессе следующих условий: 1) принятие преподавателями готовности студентов к профессионально-творческой самореализации (в виде поставленной цели) как приоритетного направления и критериев эффективности учебного процесса в педагогическом учебном заведении; 2) формирование ценностных установок будущих педагогов на творческую самореализацию в процессе обучения на основе

системного мониторинга готовности к творческой педагогической деятельности; 3) вооружение студентов современными социально-гуманитарными знаниями о процессе творческой самореализации, ее структуре, уровнях и качественных показателей на различных этапах профессионально-личностного становления; 4) привлечение студентов к учебно-исследовательской деятельности, к ситуациям, которые требуют многовариантного решения, постоянное увеличение затруднений, сложности, проблемности заданий и упражнений, которые обуславливают формирование опыта развивающей деятельности, ее рефлексивных и самообразовательных компонентов (Усова, 2002: 5).

А. Ефимова в формировании творческой самореализации будущего педагога выделила следующие условия: 1) развитие профессионального самосознания, 2) организация самостоятельной педагогической деятельности студентов, 3) разработка и реализация программы формирования творческой самореализации будущих педагогов (Ефимова, 2007: 13).

Профессионально-педагогическая самореализация студентов, по мнению М. Ярославцевой, – это совокупность проявлений индивидуальных профессионально-личностных качеств будущего педагога, которые постоянно совершенствуются, в результате которых он реализует себя в педагогической деятельности (педагогической практике в вузе на разных ее уровнях).

Мы же в своем исследовании, посвященном проблеме профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей к их профессиональной самореализации, определили следующие педагогические условия подготовки будущих филологов к профессиональной самореализации в процессе обучения: 1) обеспечение готовности к профессиональной самореализации будущих учителей филологических специальностей на основе осознания перспектив карьерного роста; 2) актуализация акмеологической составляющей профессиональной подготовки будущих филологов; 3) поэтапное вовлечение их в практически-ориентированную деятельность в процессе педагогической практики. (Поселецкая, 2016: 19).

Особенности профессиональной самореализации будущих педагогов проявляются в педагогических действиях и отношениях, идентификации себя с педагогической профессией, наиболее ярко проявляются в истинно учебном процессе и в педагогической практике. Согласно этим аспектам можно сделать предположение о том, что профессиональная самореализация проявляется на определенных уровнях и в определенных пределах,

а именно в истинно учебной деятельности самореализация имеет проявление в пределах учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении на лекциях, семинарских занятиях и др.; на уровне педагогической практики самореализация происходит в процессе взаимодействия непосредственно с детьми школьного возраста.

Эффективность процесса самореализации связана с успешной педагогической деятельностью студента в процессе педагогической практики и положительными будущими профессиональными ориентирами (Ярославцева, 2007).

В теории и практике педагогики можно встретить такие виды педагогических условий, как: организационно-педагогические (В. Беликов, Е. Козырева, С. Павлов, А. Сверчков и др.), психолого-педагогические (Н. Журавская, А. Круглый, А. Лысенко, А. Малыхин и др.), дидактические условия (М. Рутковская и др.).

Организационно-педагогические условия ученые рассматривают как совокупность определенных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач: совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное выполнение поставленных задач (Е. Козырева); совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности (В. Беликов); совокупность объективных возможностей обучения и воспитания населения, организационных форм и материальных возможностей, а также такие обстоятельства взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия, которые являются результатом целенаправленного, запланированного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов для достижения цели педагогической деятельности (С. Павлов); принципиальные основы, направленные на сочетание процессов деятельности по управлению процессом формирования профессионально-педагогической культуры личности (А. Сверчков).

Н. Ипполитова и Н. Стерхова считают, что психолого-педагогические условия рассматриваются учеными как такие, которые призваны обеспечивать конкретные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), что приводит, в свою очередь, к повышенной эффективности учебного процесса. Анализ исследований, касающихся вопро-

сов реализации психолого-педагогических условий, показал, что для этого вида педагогических условий характерными признаками являются: совокупность возможностей учебной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса; совокупность средств воздействия, направленных, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагогов или воспитанников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса; организация таких средств педагогического взаимодействия, которые влияют на личностный аспект педагогической системы; совокупность психолого-педагогических условий подбираются с учетом структуры личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

Особое внимание уделяется и дидактическим условиям, которые обозначают наличие таких обстоятельств и предпосылок, в которых учитываются имеющиеся условия обучения, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, определенным образом отобранные, выстроенные и использованы элементы содержания, методы и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации. Итак, дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и использования элементов содержания, методов, организационных форм обучения с целью достижения дидактических целей.

Основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения, которые обеспечивают эффективное решение поставленных задач.

Выводы. Несмотря на неоднозначность обозначения понятия «педагогические условия» как научной категории, общим мнением ученых является то, что педагогические условия являются фундаментальным основанием повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса для успешной подготовки будущих учителей в высшей школе, а эффективность процесса самореализации связана с успешной педагогической деятельностью студента в процессе педагогической практики и положительными будущими профессиональными ориентирами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ефимова Е. А. Формирование творческой самореализации будущего педагога: автореф. дис. канд. пед. наук. Новокузнецк, 2007. 26 с.
2. Жукович-Дородна Н. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації. *Вісник НТУУ «КПІ» Філософія. Педагогіка. Психологія*. 2009. № 3. С. 80–85.
3. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
4. Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2011. 276 с.
5. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект : монографія. Донецьк, 2004. 386 с.
6. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : автореф. дис. канд. пед. наук. Вінниця, 2016. 20 с.
7. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2002. 18 с.
8. Служинська Л. Б. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації. 2012. URL : <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/23/64.pdf>. (дата звернення 25.01.2019).
9. Усова С. Н. Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов : автореф. дис. канд. пед. наук. Казань, 2002. 34 с.
10. Ярославцева М. І. Психолого-педагогічні аспекти сутності професійної самореалізації студентів. 2007. URL : http://nbuv.gov.ua/Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf. (дата звернення 25.01.2019).

REFERENCES

1. Efimova E. A. Formirovaniye tvorcheskoy samorealizatsii budushchego pedagoga: [The formation of the creative self-realization of a future teacher] avtoref. dis. kand. ped. nauk. Novokuznetsk. 2007. 26 p. [in Russian].
2. Zhukovych-Dorodna N.M. Pedagogichni umovy formuvannia profesiinykh umin studentiv ekonomichnykh spetsialnostei VNZ I-II rivnia akredytatsii. [Pedagogical conditions of the formation of professional skills of the students of economic specialties]. *Visnyk NTUU «KPI» Filosofiia. Pedagogika. Psykholohiia*. 2009. Nr. 3. P. 80–85 [in Ukrainian].
3. Ippolitova N.V. Analiz ponyatiya «pedagogicheskiye usloviya»: sushchnost. klassifikatsiya. [The analysis of the notion «pedagogical conditions»: essence. classification]. *General and Professional Education*. 2012. Nr. 1. pp. 8–14 [in Russian].
4. Lisnychenko A. P. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do tvorchoi samorealizatsii u profesiinii diialnosti: [Future teacher's training for creative self-realization in the profession] dys. ... kand. ped. nauk. Vinnytsia, 2011. 276 p. [in Ukrainian].
5. Losieva N. M. Samorealizatsiia vykladacha: teoretychnyi aspekt [Self-realization of a lecturer: theoretic aspect]: monohrafiia. Donetsk, 2004. 386 p. [in Ukrainian].
6. Poseletska K. A. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do profesiinoi samorealizatsii: [Training of future teachers of philological specialties for professional self-realization] avtoref. dys. kand. ped. nauk. Vinnytsia, 2016. 20 p.
7. Sehedra N. A. Pidhotovka maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoi samorealizatsii: [Training of future teachers of music for professional self-realization] avtoref. dys. kand. ped. nauk. Kyiv, 2002. 18 p. [in Ukrainian].
8. Sluzhynska L. B. Pedagogichni umovy pidhotovky maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv do profesiinoi samorealizatsii [Pedagogical conditions of the training of future managers for professional self-realization]. 2012. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/23/64.pdf>. [in Ukrainian].
9. Usova S.N. Formirovaniye gotovnosti k professionalnoy tvorcheskoy samorealizatsii budushchego uchitelya nachalnykh klassov [The formation of readiness of future primary school teachers for creative self-realization]: avtoref. dis. kand. ped. nauk. Kazan. 2002. 34 p. [in Russian].
10. Iaroslavtseva M. I. Psykholoho-pedahohichni aspekty sutnosti profesiinoi samorealizatsii studentiv [Psychological-pedagogical aspects of the essence of professional self-realization of students]. 2007. URL: http://nbuv.gov.ua/Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf. [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166814>

Наталія ПОТАПОВА,
orcid.org/0000-0001-7891-6770
кандидат педагогічних наук,
викладач Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) remnattaly@gmail.com

Тетяна ОТРОШКО,
старший викладач Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) kafedra_pedagogiki@rambler.ru

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ФАКТОР ЇХНЬОЇ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлюється проблема підвищення мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів. Розкрито поняття мотивації навчання та різновиди навчальних мотивів. Проаналізовані умови забезпечення мотивації навчання у вищій школі: надання студентам свободи вибору у виконанні завдань, поступове зняття зовнішнього контролю, врахування професійних та пізнавальних потреб студентів, індивідуалізація навчальної роботи, створення позитивної психологічної атмосфери на заняттях. Наведено приклади мотиваційного забезпечення занять із педагогіки через активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою проблемних запитань, творчих і дослідницьких завдань.

Ключові слова: мотивація навчання, підготовка майбутніх учителів, активізація пізнавальної діяльності, позааудиторна самостійна робота, навчальні ігри, самостійні завдання з педагогіки, проблемні запитання.

Natalya POTAPOVA,
orcid.org/0000-0001-7891-6770
Candidate of Pedagogy Sciences,
Lecturer of the Community establishment
«Kharkiv humanitarian-and-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council
(Kharkiv, Ukraine) remnattaly@gmail.com

Tetyana OTROSHKO,
Senior Lecturer
of the Kharkiv humanitarian-and-pedagogical academy»
of Kharkiv regional council
(Kharkiv, Ukraine) kafedra_pedagogiki@rambler.ru

INCREASING EDUCATIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR OF THEIR EFFECTIVE PROFESSIONAL TRAINING

The problem of increasing motivation of educational activities of future teachers is covered in the article. The concept of educational motivation and the variety of educational motives are revealed. Conditions of providing educational motivation in the high school were analyzed. They are: providing free choice of educational tasks, removing outside control, taking into account students' professional and cognitive needs, individualization of educational activities, creation of a positive psychological atmosphere on the lessons. Examples of motivational providing pedagogy lessons by means of intensification of students' cognitive activities are given.

The most effective ways of increasing motivation of educational activities is usage of educational games. They imitate students' future professional activities; for future teachers such games are like pedagogical meetings devoted to actual problems of education (according to the topics of pedagogy lessons).

Another effective way of intensification of cognitive activities is usage of creative and research tasks. On pedagogy lessons students can propose original methods of educational process organization, make methodical handouts with advices and recommendations in different spheres of upbringing and education.

Problematic issues, research and creative tasks are one of the conditions which represent students' desire to newness. Other characteristics of inner motivation are: desire to physical activity, effective research of the world, self-actualization.

Independent activity is one of the criteria of educational motivation. Intensification of independent activities gives rise to stimulation students' education, and gradually external stimulus move to inner motives. Important way of intensification of independent activities is feedback providing. For creation operative feedback in the organization of independent activities we propose such methodical means and kinds of work: usage of scheduled plan of extracurricular independent activities, systematic consultation, conducting tests for analysis of quality of work accomplished.

Key words: *educational motivation, training future teachers, intensification of cognitive activities, extracurricular independent activities, educational games, pedagogy independent tasks, problematic issues.*

Постановка проблеми. Однією з найбільш актуальних проблем вищої школи є підвищення мотивації до навчання майбутніх фахівців. Успішне розв'язання цієї проблеми забезпечуватиме постійне прагнення студентів до самостійного оновлення знань, що є результатом підвищення інтересу до майбутньої професії. Специфіка педагогічної професії вимагає від учителя постійного самовдосконалення. Отже, найбільш якісною є педагогічна діяльність, продиктована глибокими професійними і пізнавальними мотивами, сформувані які в майбутніх учителів – одне із завдань вищого педагогічного навчального закладу.

Аналіз досліджень. Упродовж усієї історії розвитку педагогічної думки був накопичений чималий досвід із питань формування пізнавальної активності й мотивації до навчання. Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що дана проблема розглядалася ще давньогрецькими філософами. Необхідність пробудження інтересу до навчання обґрунтували Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Ф. Герbart, К. Д. Ушинський. Велику увагу питанням формування мотивації до навчання приділяли науковці сучасності, зокрема Ю. К. Бабанський, Г. П. Бевз, А. К. Маркова, А. Маслоу, М. І. Махмутов, С. Рубінштейн, М.Н. Скаткін, Г.І. Щукіна, В. Оконь та інші дослідники. Проблему підвищення мотивації учіння у вищій школі досліджували В. М. Вергасов, Р. А. Нізамов, А. Ф. Есаулов, А. О. Вербицький, Є. В. Заїка та інші вчені. Незважаючи на те, що проблемі навчальної мотивації присвячено велику кількість наукових праць, окремого розгляду і глибокого вивчення потребує питання підвищення професійної мотивації майбутніх учителів.

Метою статті є уточнення поняття «мотивація навчання» та її складових частин, дослідження умов підвищення мотивації навчання студентів – майбутніх учителів, наведення конкретних прикладів підвищення навчальної мотивації студентів у викладанні педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Стимулюючомотиваційний компонент є необхідною складовою частиною навчально-виховного процесу. Під моти-

вацією учіння студентів слід розуміти систему психологічних факторів, що визначають активність навчально-пізнавальної діяльності студентів із витратою зазначених зусиль на рівні старанності, сумлінності, наполегливості, прагнення до самовдосконалення для досягнення поставленої мети.

Мотиви будь-якої діяльності, в тому числі й навчальної, пов'язані з джерелами активності людини. Ці джерела об'єднуються у три групи: внутрішні, зовнішні й особисті джерела. Внутрішні джерела активності визначаються потребами людини. Серед потреб особливе місце для мотивації навчання посідають потреби в інформації, в активності тощо. Зовнішні джерела виходять з умов життєдіяльності людини, до них належать вимоги, очікування, можливості. Особисті джерела пов'язані з інтересами, прагненнями, установками, переконаннями, світоглядом людини (Панфилова, 2006: 170–171). Вищезазнані джерела діяльності спостерігаються в кожній людині. Проте для того, щоб ці джерела перетворилися в мотиви навчальної діяльності, необхідно, щоб потреби, прагнення, можливості людини, її особисті цінності були пов'язані з процесом учіння.

Як відомо, мотиви учіння носять різноманітний характер. У психолого-педагогічній літературі існує кілька класифікацій мотивів навчальної діяльності. Аналіз численних праць дозволяє виокремити наступні групи мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів: загальносоціальні, пізнавальні, професійні, утилітарні, мотиви самоствердження (Чигринов, Мельникова, Мураховський, 1987: 8). Згідно з метою статті слід зупинитись на групі мотивів, які породжуються пізнавальною потребою та впливають на суб'єкта як внутрішні стимули. У вищій школі такими мотивами виступають пізнавальний (інтерес до знань) та професійний (бажання досконало оволодіти майбутньою спеціальністю) мотиви. До того ж, як зазначає А. О. Вербицький, наявності у студентів лише пізнавального мотиву недостатньо для успішної підготовки майбутнього фахівця; сформована професійна мотивація є запорукою формування професійної спрямованості його особистості (Вербицький, 1991: 47).

В. І. Чирков, досліджуючи проблему мотивації учіння з психологічного боку, виокремлює п'ять характеристик внутрішньої мотивації: прагнення до новизни; прагнення до рухової активності; прагнення до ефективного освоєння світу; прагнення до самодетермінації; самореалізація, самоактуалізація (Чирков, 1991: 27–31). Зупинимось на цих характеристиках та їх урахуванні в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Прагнення до новизни є передумовою самовдосконалення та вироблення вмінь активного освоєння навколишньої дійсності. Дослідницька сторона професійної діяльності вчителя є показником зацікавленості роботою, а отже – її продуктивності. Для вироблення відповідних умінь у майбутніх учителів доцільно пропонувати їм самостійні завдання дослідницького й творчого характеру. Прикладами таких завдань з педагогіки можуть бути такі завдання (Потапова, 2013: 200–221):

1. Складіть кодекс професійної етики вчителя за такими аспектами: «Ставлення до своєї професії», «Ставлення до себе», «Ставлення до учнів», «Ставлення до батьків учнів», «Ставлення до колег».

2. Підготуйте текст лекції для батьків на тему: «Роль соціального середовища в розвитку дитини молодшого шкільного віку як особистості».

3. Складіть анкету для визначення мотивів навчання учнів початкових класів.

4. Складіть план виховної роботи на півріччя для згуртування класного колективу молодших школярів (клас за вибором).

5. Запропонуйте власний принцип навчання. Визначте його суть і сформулюйте 3-4 правила його реалізації.

6. Розробіть проект навчального плану своєї авторської школи.

7. Складіть портрет ідеального директора школи, охарактеризувавши його особистісні та професійні риси.

Проблемні запитання – ще один засіб активізації пізнавальної діяльності та реалізація прагнення до новизни. Щоб дати відповідь на такі запитання, необхідно розв'язати суперечності між наявними знаннями та запропонованими твердженнями, а це стимулює до більш глибокого занурення в навчальний матеріал, викликає бажання заперечити загальноприйняті аксіоми або знайти інший, досі невідомий шлях до істини. Варіантами таких запитань у викладанні педагогіки є приклади з розділів «Теорія виховання» та «Дидактика» (Потапова, 2013: 194–199):

1. А. С. Макаренко стверджував, що вихователь має право «втручатися» у процес розвитку особистості. Чи є дане твердження виявленням авторитарної позиції педагога?

2. Що б ви відповіли Л. М. Толстому, який назвав виховання «моральним деспотизмом» дорослого над дитиною?

3. Як, на вашу думку, повинен вчинити класний керівник у випадку повної відмови сім'ї співпрацювати зі школою?

4. Як можна поєднати в навчальному процесі трудність і доступність навчання? Відповідь обґрунтуйте, наведіть приклади.

5. Чи є недоліки і протиріччя в класно-урочній системі навчання? Як їх можна позбутися?

Прагнення до рухової та пізнавальної активності вимагає від викладача пошуку й використання в навчально-виховному процесі активних методів навчання, чільне місце серед яких відводиться навчальним іграм. У підготовці майбутніх учителів доцільно використовувати навчально-педагогічні ігри, в яких імітується майбутня педагогічна діяльність. Прикладами таких ігор можуть бути: ділова гра «Методичний семінар з пошуку шляхів здійснення ефективного виховання», операційна гра «Бесіда класного керівника з батьками учнів під час відвідування їх удома», рольова гра «Спрошене судове слухання з питань оцінювання навчальних досягнень учнів», рольова гра «Методична рада з питань пошуку оптимальних методів навчання у початковій школі», діловий театр «Прийом у директора» та інші.

Під час навчальних ігор, у процесі виконання творчих і дослідницьких завдань у студентів з'являються відчуття самодетермінації та самоактуалізації, тобто вони відчують себе джерелом діяльності та її результатів. Таким чином, правильний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує підвищення пізнавальної та професійної мотивації студентів.

Поряд із вищезазначеними характеристиками внутрішньої мотивації учіння В. І. Чирков виокремлює сім умов організації навчальної діяльності, що максимально сприяє розвитку внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості суб'єкта учіння (Чирков, 1991: 36–44). Ці умови є такими:

1. Надання студенту свободи вибору.

Згідно із цією умовою викладач має забезпечити студенту можливість обирати завдання, товаришів, з якими він співпрацюватиме під час групової роботи. Така організація виконання завдань викликає почуття відповідальності за результати своєї діяльності.

2. Поступове зняття зовнішнього контролю.

Контроль за виконанням навчальних завдань є важливою передумовою забезпечення ефективного зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Проте цей стимул лише тоді стає внутрішнім мотивом, коли педагог поступово підводить майбутніх фахівців до самоаналізу та рефлексії. Довіра до студента з боку викладача, спонукання студента до самоконтролю, взаємоконтролю – важливі передумови сумлінної та відповідальної пізнавальної діяльності.

3. Відповідність результатів навчання потребам студента.

Викладач має створювати на заняттях атмосферу майбутньої педагогічної діяльності, забезпечувати розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, аналіз отриманих результатів. Також слід звернути увагу на проектування педагогічної роботи з урахуванням сучасного реформування освітньої системи України.

4. Позитивна психологічна атмосфера на заняттях.

Для активної участі студентів у навчальних заняттях необхідно створювати атмосферу співробітництва, довіри та взаємної поваги. Із цією метою доцільно пропонувати майбутнім учителям групові й тренінгові вправи, роботу над різноманітними проектами.

5. Індивідуальна організація навчальної роботи для кожного студента.

Згідно із цією умовою необхідно враховувати індивідуальні можливості та прагнення кожного студента, створюючи так звані «особисті стандарти досягнень». Для забезпечення цього принципу навчання варто створити систему самостійних завдань для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи з варіантами завдань, що відображають різний ступінь пізнавальної активності студентів. Прикладами завдань різного пізнавального рівня з педагогіки з теми «Робота з учнівським колективом» можуть бути такі варіанти самостійної роботи (Потапова, 2013: 204–205):

1) використовуючи працю В. О. Сухомлинського «Мудра власть колектива», випишіть приклади способів захисту особистості в колективі (завдання відтворювального характеру);

2) порівняйте досвід організації виховання в колективі видатних вітчизняних педагогів А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського, зробіть висновки щодо актуальності їхніх думок (завдання реконструктивно-варіативного характеру);

3) запропонуйте критерії підбору активу класу (завдання евристичного характеру);

4) складіть 15–20 правил для педагога-вихователя з керівництва дитячим колективом у таборі (завдання творчо-дослідного характеру).

5) Особистість педагога й характер його ставлення до студентів.

Викладач має бути особистістю з яскраво вираженим захопленням педагогічною діяльністю, високим професіоналізмом, упевненістю у своїх силах, високою самоповагою. Саме такий викладач буде надихати студентів своїм прикладом натхненно працювати й самовдосконалюватися.

б) Використання спеціально організованих мотиваційних тренінгів.

Ця умова передбачає розробку і проведення тренінгових вправ, рольових ігор, діагностування мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

Як стверджує Є. В. Заїка, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається кількома мотивами (Заїка, 1991: 11–12). У зв'язку із цим під час організації навчальної діяльності студентів необхідно урахувувати ті мотиви, що простежуються найяскравіше. Результати нашого дослідження показали, що найбільше заохочують студентів до навчання такі фактори: особистість викладача, його доброзичливість, ерудиція; можливість здійснювати вибір у навчанні; врахування потреб, бажань, нахилів студентів; творчі завдання; використання навчальних ігор (Потапова, 2013: 264). Згідно з принципом полімотивації зацікавити можна будь-якого студента, адже невмотивованих людей не існує. Для цього необхідно дослідити ті чинники, що є внутрішніми рушіями до учіння, та врахувати їх у навчально-виховному процесі.

Говорячи про мотиваційне забезпечення навчальної діяльності у вищій школі, не можна залишити поза увагою організацію самостійної роботи, адже її продуктивність є одним із показників вмотивованості студентів. Проблема активізації самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців пов'язана з багатьма факторами вдосконалення навчально-виховного процесу; одним із них є забезпечення міцного зворотного зв'язку. З метою створення оперативного зворотного зв'язку в організації самостійної діяльності студентів доцільно застосовувати такі організаційно-методичні засоби та напрями роботи:

1) використання плану-графіка самостійної роботи із зазначенням переліку самостійних завдань, списку рекомендованої літератури, форми контролю кожного завдання й терміну його виконання; організація контролю самостійної роботи згідно з розробленим графіком;

2) систематичне проведення індивідуальних і групових консультацій;

3) проведення контрольних зрізів із метою перевірки якості самостійно опрацьованого навчального матеріалу;

41) організація щомісячного звіту на основі здійснення студентами рефлексії власної самостійної діяльності за допомогою спеціального графіка, в якому майбутнім фахівцем пропонується аналізувати якість виконання своєї роботи (Потапова, 2013: 69).

Висновки. Після аналізу психолого-педагогічної літератури з питань мотивації учіння студентів можна зробити висновок, що ставлення до навчальних предметів і майбутньої професії зумовлюється такими факторами: важливістю предмета для професійної підготовки,

якістю викладання, мірою труднощів оволодіння навчальним предметом у відповідності з можливостями студентів, активним включенням студентів у процес засвоєння знань, взаємостосунками з викладачем. Вищезазначені фактори безпосередньо впливають на формування мотивації учіння майбутніх педагогів.

Подальшого дослідження потребує проблема системного забезпечення всіх розглянутих умов у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів. Лише за умови цілеспрямованого та багатоступеневого підвищення мотивації студентів під час вивчення всіх навчальних дисциплін мотиваційний показник навчальної діяльності майбутніх учителів стрімко піде вгору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе: учебное пособие. Харьков : Издательство ХГУ, 1991. 72 с.
3. Основы педагогики и психологии высшей школы / под редакцией А. В. Петровского. Москва : Издательство Московского университета, 1986. 304 с.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. В. А. Слостенина, И. Я. Колесниковой. Москва : Академия, 2006. 368 с.
5. Потапова Н. В. Педагогічні умови активізації самостійної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання : дис. канд. пед. наук : 13.00.09 ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2013. 300 с.
6. Самошкіна Н. В. Навчальні ігри з педагогіки: навчальний посібник до практичних занять. Харків : ХГПА, 2011. 188 с.
7. Чигринов В. И., Мельникова С. И., Мураховский А. А. Формы, методы и средства активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся: учебное пособие для студентов педагогических факультетов (отделений). Харьков : ХГУ, 1987. 91 с.
8. Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности : учебное пособие. Ярославль : Ярославский государственный университет, 1991. 52 с.
9. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

REFERENCES

1. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyiy podhod: metodicheskoe posobie [Active learning in high school: a contextual approach: methodical guide]. Moskow: Vysshaya shkola, 1991. 207 p. [in Russian].
2. Zaika E. V. Psihologicheskie voprosy organizatsii samostoyatelnoy raboty studentov v vuze: uchebnoe posobie [Psychological subjects of organization students' independent work in the university: training manual]. Kharkiv: Publishing house of KSU, 1991. 72 p. [in Russian].
3. Osnovy pedagogiki i psihologii vysshey shkoly / pod redaktsiey A.V. Petrovskogo [Basis of high school pedagogy and psychology / edited by A. V. Petrovskiy]. Moskow: Publishing house of Moskow university, 1986. 304 p [in Russian].
4. Panfilova A. P. Igrovoe modelirovanie v deyatelnosti pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedeniy / pod obsch. red. V. A. Slastenina, I. Ya. Kolesnikovoy [Playing simulation in teacher's activities: training manual for students of high educational establishments / edited by V. A. Slastenin, I. Ya. Kolesnikova]. Moskow: Akademiya, 2006. 368 p. [in Russian].
5. Potapova N. V. Pedagogichni umovy aktyvizatsii samostiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia: dys. kand. ped. nauk: 13.00.09 [Pedagogical conditions of intensification of independent activity of future primary school teachers in the educational process: a thesis of a candidate of pedagogy sciences: 13.00.09] / H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv, 2013. 300 p. [in Ukrainian].
6. Samoshkina N. V. Navchalni ihry z pedahohiky: navchalnyi posibnyk do praktychnykh zaniat [Pedagogy educational games: training manual for practical lessons]. Kharkiv, KHPA, 2011. 188 p. [in Ukrainian].
7. Chigrinov V. I., Melnikova S. I., Murahovskiy A. A. Formy, metody i sredstva aktivizatsii uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti obuchaemykh: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh fakultetov (otdeleniya) [Forms, methods and means of intensification of educational-and-cognitive activities of trainees: training manual for students of pedagogical faculties (departments)]. Kharkiv: KSU, 1987. 91 p. [in Russian].
8. Chirkov V. I. Motivatsiya uchebnoy deyatelnosti: uchebnoe posobie [Motivation of the educational activities: training manual]. Yaroslavl: Yaroslavl State University, 1991. 52 p. [in Russian].
9. Shcherban P. M. Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchykh navchalnykh zakladakh: navchalnyi posibnyk [Educational pedagogical games in the high educational establishments: training manual]. Kyiv: Vyshcha shkola, 2004. 207 p. [in Ukrainian].

УДК 371.134/.373.3(477.93)"1917/1921"
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166815>

Інна РАШИНА,
orcid.org/0000-0002-8193-9364
викладач кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) inna-rashina@ukr.net

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ НА ПОДІЛЛІ В ДОБУ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917–1921 РР.

У статті досліджено питання розвитку освіти на Поділлі в добу Української революції 1917–1921 рр. Йде мова, що в добу національної демократичної революції українські уряди особливу увагу приділяли розвитку вищої школи. Розкрито проблему недостатньої кількості культурно-освітніх закладів, створення національних шкіл, особливості функціонування вищих початкових шкіл на Поділлі та роль Міністерства народної освіти у їх відкритті. Зазначається, що національна школа створювалась як єдина, доступна для всіх і складалася з трьох ступенів. Вона мала бути демократичною і українізованою, де діти різних верств населення могли б безкоштовно здобувати освіту з наступним її продовженням у середніх, спеціальних та вищих навчальних закладах. Значна увага приділяється створенню вищих початкових шкіл на Поділлі в період Української революції. Зроблено акцент на тому, що вища школа на Поділлі розвивалася в дуже складних умовах. Зосереджено увагу на проблемі нестачі вчителів у школах краю, на особливостях їх підготовки та закритті багатьох шкіл на Поділлі за браком учительського персоналу.

Ключові слова: освіта, Міністерство народної освіти, Подільська народна управа, освіта на Поділлі, національна школа, вища початкова школа, учительські семінарії, педагогічні кадри, особливості підготовки вчителів.

Inna RASHYNA,
Lecturer of the department of pedagogics
Khmelnitskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnitskyi, Ukraine) inna-rashina@ukr.net

PREPARATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL AND PECULIARITIES OF FUNCTIONING OF PRIMARY SCHOOLS IN PODILLIA REGION IN THE PERIOD OF UKRAINIAN REVOLUTION 1917–1921

The article deals with the issues of education development in Podillia region during the period of Ukrainian Revolution of 1917–1921. It is mentioned that in the era of the national democratic revolution, Ukrainian governments paid special attention to the development of higher education. The problem of the insufficient number of cultural-educational institutions, creation of national schools, peculiarities of functioning of higher primary schools in Podillia region and the role of the Ministry of Public Education in their opening have been revealed. Especially a lot of efforts have been made to the preparation and opening of higher primary schools in Podillia region by local self-government bodies. It is noted that the national school has been created as a single, accessible to everybody and consisted of three stages. The first stage (lower primary school – 1–4 grades), the second stage (higher primary school – 5–7 grades, and since 1919 the 4 grade was also included to this stage), the third stage – secondary school (gymnasium – 9–12 grades). It was supposed to be democratic and Ukrainized, where children of different sections of the population could receive education free of charge, followed by their continuation in secondary, special and higher educational institutions. In many Podillia towns, the existing network of educational establishments and cultural institutions in the early XXth century no longer met the growing needs of their inhabitants. The emphasis is placed on the fact that the high school in Podillia region developed under very difficult conditions. The focus is on the lack of teachers in the schools of the region, on the peculiarities of their preparation and closure of many schools in Podillia region due to the lack of teachers' staff. The need for trained teachers, especially in connection with the introduction of general primary education, forced the authorities to increase the number of seminaries. In order to improve the work of schools, urgent care was needed to restore them, fill them with teachers, and start teaching children. Despite the fact that in Podillia region there was the Teachers Institute in Vinnytsia, on its own, it could not fully satisfy the growing needs of specialists. To solve this problem, it was necessary to create new pedagogical educational institutions that would train specialists for the new school at the appropriate level. In view of this, the Ministry of Public Education recognized the need to open the teachers' institution in Kamianets-Podilskyi. A significant achievement became the transition to the Ukrainian language of instruction. Some progress has also been made on the path to democratization of the educational process, which opened for broad sections of the population of the region the way to study in higher primary schools.

Key words: education, Ministry of Education, Podillia region People's Council, education in Podillia region, national school, higher primary school, teacher seminaries, teaching staff, peculiarities of teachers training.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Питання розвитку освіти завжди привертало увагу науковців. Значний інтерес викликає стан освіти на Поділлі кінця XIX – початку XX століття, де, незважаючи на позитивні тенденції, ситуація в цій галузі залишалася вкрай складною. Особливо драматично виглядав освітній процес у сільській місцевості, де феодално-кріпосницькі пережитки та недосконалість реформаційної політики виявлялися серйозною перешкодою його розвитку.

Поряд із процесами поширення початкової і середньої освіти в Україні в добу національної демократичної революції українські уряди особливу увагу приділяли розвитку вищої школи. Це пояснювалося тим, що саме тут мала готуватись українська інтелектуальна еліта, така необхідна в період утворення і становлення Української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню історії освіти Поділля присвячені праці М. Вороліса, В. Герасименко, П. Григорчука, Л. Дровозюк, А. Зінченко, П. Каньоси, О. Кошолопа, О. Кух, В. Лозового, О. Лойко, Ю. Маркітантової, В. Стецюк, С. Трухманової та ін. Вагомий внесок у дослідженні проблеми вищої освіти на Поділлі на початку XX століття належить сучасним історикам О. Завальнюку, О. Комарницькому, В. Лозовому, Е. Мельнику, В. Прокопчуку, А. Філінюку.

Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені, як: О. Абдуліна, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Ничкало, А. Капська, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін. Проблеми підготовки вчителя початкових класів досліджувалися вченими В. Бондарем, Н. Бібік, А. Бистрюковою, М. Вашуленком, С. Єрмаковою, М. Захарійчук, О. Івлієвою, Н. Казаковою, Л. Кекух, Н. Кичук, Л. Красюк, О. Мельником, В. Паскар, С. Ратовською, І. Титаренко, Л. Хоружою та багатьма іншими.

Виклад основного матеріалу. У багатьох подільських містах існуюча мережа начальних закладів та установ культури на початку XX століття вже не відповідала зростаючим потребам їх жителів. Більшість міст Поділля порівняно з містами інших губерній явно відставала за кількістю культурно-освітніх закладів.

Потреба в підготовлених вчителях, особливо у зв'язку з запровадженням загальної початкової освіти, заставила владу збільшити кількість семінарій. Так, якщо у 1890–1900 рр. Міністерством народної освіти в Росії було відкрито всього 4 учительських семінарії, за 1900–1910 рр. – 23, то у 1911–1917 рр. – 107, трохи менше, ніж за всю попередню їх історію. До березня 1917 р., тобто до ліквідації царизму, в Росії нараховувалось

183 учительських семінарії, які утримувались на державні кошти, і 9 учительських семінарій і шкіл – на кошти товариств і приватних осіб (Кузьмин Н. Н., 1970: 87, 91, 97).

Після перемоги Лютневої революції в Росії (1917 р.) в Україні, зокрема на Поділлі, склалися сприятливі умови для будівництва національної школи. Потреба в цій роботі як першочерговій диктувалася тим, що на 1917 р. загальний освітній рівень українського народу був досить низький, а неписьменність серед населення становила близько 70%. У деяких регіонах цей показник сягав навіть понад 80%. На Правобережжі, куди входила частина Поділля, покращення в освіті було мінімальним, а культурний рівень цього краю – найнижчим у всій європейській частині Росії (Мельник Е. М., Буравченков А. О., 2001: 323).

Національна школа створювалась як єдина, доступна для всіх, виховуюча, національно-державна, діяльна і складалася з трьох ступенів: перший ступінь (нижча початкова школа – 1–4 класи), другий ступінь (вища початкова школа – 5–7 класи, а з 1919 р. сюди включався і 4 клас), третій ступінь – середня школа (гімназія – 9–12 класи) (Проект єдиної школи на Україні, 1919: 3–9).

Підґрунтям для будування національної школи в період Української революції була початкова. Вона мала бути демократичною і українізованою, де діти різних верств населення могли б безкоштовно здобувати освіту з наступним її продовженням у середніх, спеціальних та вищих навчальних закладах. Унаслідок цього в багатьох місцях Поділля відкривався цей тип шкіл, і саме через те, що така школа була вища, вона забезпечувала перспективи.

До революції 1917 р. на території України було тільки 356 вищих початкових шкіл; із них 343 утримувалися за державні кошти, а 13 – на приватні й громадські (Постернак С., 1920: 61). Особливо швидко в цей період зростала кількість таких шкіл на Поділлі. Даний процес відбувався двома шляхами. По-перше, перетворенням у такі навчальні заклади шкіл іншого типу. Зокрема, на Поділлі у вищі початкові школи були перетворені Городоцька міська (1917 р.), Майдано-Трепівська чоловіча (1919 р.), Кам'янецька дівоча (1919 р.), Чуківська і Жванецька чоловічі (1919 р.) двокласні школи. По-друге, збільшення кількості вищих початкових шкіл на Поділлі відбувалося переважно за рахунок відкриття нових. У 1918 р. Міністерство народної освіти прийняло на свій бюджет 29 вищих початкових шкіл на Поділлі. Загалом, Міністерством народної освіти на Поділлі було відкрито 50 таких шкіл.

Особливо багато зусиль докладали до підготовки і відкриття вищих початкових шкіл на Поділлі місцеві органи самоврядування. Так, губерньська земська управа щиро поставилася до відкриття такого типу шкіл у краї, виробивши певні принципи їх формування. З огляду на це Брацлавська земська управа створила у вересні 1919 р. окрему шкільну комісію, яка встановила, що під час складання мережі вищих початкових шкіл у повіті слід брати для однієї такої школи за норму населення в 4 тисячі осіб і щоб школи ці були одна від одної на відстані 4-х верст (Постернак С., 1920: 23). У таких школах вивчалися такі основні предмети: рідна мова, історія, географія, арифметика, закон Божий і природознавство. Їх відкриття мало забезпечити зв'язок із середньою і вищою школами, а отже, діти селян могли б продовжувати освіту.

Водночас, підтримуючи бажання подолян дати освіту своїм дітям, Подільська народна управа вимушена була, як це не прикро, відмовляти їм через постійну нестачу вчителів. Зокрема, на 1 січня 1919 р. у губернії залишалися вільними 130 учительських посад. Там, де потрібні були 4-5 учителів, ледве можна було знайти 2-3. Багато шкіл на Поділлі не були відкриті за браком учительського персоналу.

Та й вчителі, які були, не завжди мали достатній фаховий рівень. Наприклад, за своєю освітою вчителі Поділля, призначені у 1919 р., можуть бути розподілені так: із повним освітнім цензом призначено лише 9% учителів; які мали «звання» учителя повітових шкіл та «звання» домашніх учителів – 21%, учителі із середньою освітою, але без учительської підготовки – 41%; решта – вчителі без середньої освіти – 29% (сюди належали ті, хто скінчив учительську семінарію, педагогічні курси, церковно-учительські школи, 6-7 класні єпархіальні дівочі школи) (Центральний державний архів вищих органів влад та управління України. Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 11. Арк. 83). Отже, більшість подільських вчителів не мали відповідної педагогічної освіти.

Важкий стан початкової освіти на Поділлі відзначав у своїй доповіді 27 жовтня 1919 р. губерньський комісар. Для покращення роботи шкіл необхідно було терміново подбати про відновлення шкіл, заповнення їх учителями, розпочати навчання дітей. Незважаючи на те, що на Поділлі функціонував учительський інститут у Вінниці, своїми власними силами він не міг повністю забезпечити дедалі зростаючі потреби у фахівцях. Так,

у 1918–1919 навчальному році випускники склали менш як 1% всіх учителів губернії. Багато з них перейшли працювати в інші регіони України або стали вчителями середніх шкіл.

Для розв'язання даної проблеми, необхідно було створювати нові педагогічні навчальні заклади, які готували б на належному рівні фахівців для нової школи. З огляду на це Міністерство народної освіти визнало за необхідне відкрити учительський інститут в Кам'янці-Подільському (Центральний державний архів вищих органів влад та управління України. Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 58. Арк. 146). Проте відкриття вчительського інституту призупинилось. Це було пов'язано зі складними воєнно-політичними обставинами, в яких опинилося Поділля в період громадянської війни, а також тим, що при Міністерстві освіти активно працювала спеціальна Комісія зі створення єдиної школи в Україні. Вона висловилася, зокрема, і за перетворення вчительських семінарій та учительських інститутів у спеціальні педагогічні дворічні шкільні заклади, з яких перший мав будуватися на ґрунті загальної освіти другого ступеня, а другий – третього ступеня єдиної школи (Центральний державний архів вищих органів влад та управління України. Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 58. Арк. 146). Міністерство освіти прислухалося до думки Комісії і 13 вересня 1919 р. ухвалило постанову, за якою відкриття нових учительських інститутів та семінарій було визнано недоцільним. Натомість воно збиралося відкривати дворічні педагогічні курси для підготовки учителів вищої початкової школи відповідно до закону від 8 січня 1919 р. та закону про обов'язкове безоплатне навчання і з обов'язковим переформуванням цих курсів у найближчому майбутньому в учительські інститути і семінарії нового типу.

Висновки. Таким чином, незважаючи на труднощі й перешкоди, у 1917–1920 рр. українська влада та громадські організації Поділля докладали багато зусиль для того, щоб створити і розширити мережу національних вищих початкових шкіл і тим самим закласти основу національної освіти. Завдяки їх активній діяльності були збудовані власні приміщення для шкіл, друкувалися українські підручники, змінювалися навчальні плани. Значним здобутком став перехід на українську мову навчання. Певні успіхи були досягнуті і на шляху демократизації навчального процесу, що відкрило широким верствам населення краю шлях до навчання у вищих початкових школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьмин Н. Н. Учительские семинарии в России и их место в подготовке учителей начальной школе: лекция по истории педагогики. Курган: Курганский гос. пед. ин-т, 1970. 102 с.
2. Мельник Е. М., Буравченко А.О. Стан церковнопарафіяльних шкіл на Поділлі (кінець XIX – початок XX ст. *Наукові праці Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: історичні науки*. Кам'янець-Подільський : Оіум, 2001. Т. 5 (7). С. 323.
3. Проект єдиної школи на Україні. Основна школа. Кам'янець-Подільський : Дністер, 1919. С. 3–9.
4. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр. Київ : Всеукр. кооперат. вид-во Союз, 1920. 127 с.
5. Центральний державний архів вищих органів влад та управління України. Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 58. Арк. 146.
6. Центральний державний архів вищих органів влад та управління України. Ф. 2582. Оп.1. Спр. 11. Арк. 83.

REFERENCES

1. Kuzmyn N. N. Uchytelskye semynaryy v Rossyy u ykh mesto v podhotovke uchytelei nachalnoi shkole: lektsyia po ystoryy pedahohyky. Kurhan: Kurhanskyi hos. ped. yn-t, 1970. 102 s.
2. Melnyk E. M., Buravchenkov A.O. Stan tserkovnoparafiialnykh shkil na Podilli (kinets XIX – pochatok XX st. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu: istorychni nauky*. Kamianets-Podilskyi: Oiiium, 2001. T. 5 (7). S. 323.
3. Proekt yedynoi shkoly na Ukraini. Osnovna shkola. Kamianets-Podilskyi : Dnister, 1919. S. 3-9.
4. Posternak S. Iz istorii osvithnoho rukhu na Ukraini za chasy revoliutsii 1917–1919 rr. Kyiv: Vseukr. kooperat. vyd-vo Soiuz, 1920. 127 s.
5. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchychk orhaniv vlad ta upravlinnia Ukrainy. F. 2582. Op. 1. Spr. 58. Ark. 146.
6. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchychk orhaniv vlad ta upravlinnia Ukrainy. F. 2582. Op.1. Spr. 11. Ark. 83.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166817>

Олена РЕЗУНОВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології
Дніпровського державного аграрно-економічного університету
(Дніпро, Україна) rizzolena@i.ua

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Культура мовлення є невід'ємною складовою частиною професійної та особистісної культури людини. ХХІ століття характеризується не лише бурхливим розвитком науки і техніки, але й глобалізацією, що надає можливість спілкування для дослідників з різних країн. Саме тому сучасному науковцю для успішної кар'єри необхідно володіти культурою наукового усного і письмового мовлення англійською мовою як мовою міжнародного спілкування. У статті доведено необхідність формування культури наукового мовлення в дослідників, висвітлено окремі аспекти проблеми її формування в майбутніх докторів філософії. Розглянуто поняття «культура наукового мовлення» та її складові частини. Охарактеризовано методи формування усної і письмової наукової культури мовлення засобами англійської мови. Авторкою пропонується власний алгоритм формування культури написання наукової статті англійською мовою. Висвітлено деякі аспекти формування навичок написання ділових листів англійською мовою.

Ключові слова: культура наукового мовлення, доктор філософії, наукова стаття, доповідь, конференція, англійська мова

Olena REZUNOVA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Philology Department
Dnipro State University of Agriculture and Economics
(Dnipro, Ukraine) rizzolena@i.ua

DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY DURING ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Speech culture is an integral part of the professional and personal culture of personality. The 21st century is characterized not only by the rapid development of science and technology, but also by globalization, which provides an opportunity for communication for researchers from different countries. Therefore, for a successful career a modern scientist needs to have good scientific communication skills in English, as a language of international communication. In the context of the research, such concepts as "language", "speech", "culture of communication", "culture of speech" were studied. The article proves the necessity of scientific communication skills development; some aspects of their formation are highlighted. The concept of "scientific communication skills" and their components are considered. Methods of scientific communication skills development by means of English language are characterized. The author proposes her own algorithm for the improving of scientific article writing skills in English. Some aspects of business letters writing skills in English are highlighted.

Consequently, at English classes the scientists have the opportunity to obtain the necessary knowledge about the writing of scientific reports, articles, applying for participation in an international conference, symposiums, peculiarities of making an oral report during a public speaking.

Summing up the above, we can state that scientific communication skills are the key competencies of the modern researcher. They will help future doctors of philosophy to present the results of their research effectively for discussion by scientific community. Researchers will be able to work hard, improve their professional experience, and reveal their scientific potential. It is the task of the teacher to teach the future scientists to convey their message to the desired audience.

Key words: culture of scientific speech, doctor of philosophy, scientific article, scientific paper, conference, English language.

Постановка проблеми. Комунікація – це невід'ємна складова частина наукової діяльності, адже як інакше наукова спільнота зможе ознайомитися з результатами досліджень один одного. До основних видів наукового письмового спілкування можна віднести монографії, дисертації,

книги, статті, тези доповідей. Усне наукове спілкування здійснюється шляхом публічних виступів на захисті дисертацій, конференціях, симпозиумах та ін. Публікація статті в авторитетному міжнародному науковому журналі чи участь із доповіддю на міжнародній конференції дають

можливість науковцю в разі підвищити свій авторитет. Ключем, який дозволить відчинити двері у світову науку, є знання культури наукового усного і письмового мовлення мовою міжнародного спілкування, якою є англійська. Саме ця мова вже давно набула статусу мови міжнародного ділового й наукового спілкування.

Сучасний дослідник повинен володіти таким рівнем культури наукового мовлення, який дозволить йому грамотно написати та структурувати власну наукову статтю, монографію чи дисертацію згідно з міжнародними вимогами, укласти список цитованих джерел для своєї праці, правильно оформити матеріали доповіді для виступу на міжнародній конференції чи симпозіумі, достойно представити усну доповідь.

Аналіз досліджень. Культура мовлення як складова частина загальної культури є предметом вивчення багатьох науковців. У різні часи цю проблему досліджували Ш. Амонашвілі, Ф. Буслаєв, О. Захаренко, В. Сухомлинський та ін. Пильну увагу до культури наукового мовлення приділяють такі мовознавці, як А. Коваль, Т. Можарова, Н. Непійвода, П. Селігей, І. Кочан і ін. Проте майже відсутні дослідження в царині формування культури наукового мовлення майбутніх докторів філософії засобами англійської мови.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців щодо розуміння поняття «культура наукового мовлення», обґрунтувати необхідність формування усної і письмової культури наукового мовлення дослідників, охарактеризувати методи формування культури наукового мовлення майбутніх докторів філософії на заняттях з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Поштовхом до наукового дослідження найчастіше стає прагнення до професійного зростання, бажання особисто долучитися до впровадження нових методів і методик у певній сфері діяльності. Так вже в нашій країні історично склалося, що результати наукових досліджень мають бути представлені для публічного обговорення через участь у конференціях, симпозіумах, семінарах, а також оприлюднені шляхом публікації у вітчизняних фахових виданнях.

Проте сьогодні змушує науковця розширювати горизонти, показуючи результати своєї роботи не лише на вітчизняному науковому ринку, але й міжнародному. Все більше й більше авторитетних наукових видань друкують статті видатних дослідників англійською мовою, яка вже декілька десятиріч поспіль має статус міжнародної мови науки.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне провести роботу з трактування понять «мова», «мовлення», «культура спілкування»,

«культура мовлення». Дослідниця С. Цимбал наголошує на тому, що навіть сьогодні більшість лінгвістів переконані, що саме мова є більш достойним об'єктом дослідження, вважаючи, що мова являє собою системну організацією, а мовлення – це щось індивідуальне, скороминуще і нестійке. Проте розвиток психолінгвістики дозволив повернути мовленню його законне місце в мовознавстві (Цимбал, 2016: 518).

На думку ряду дослідників, складовою частиною культури людини й того соціального середовища, в якому відбувається її взаємодія з іншими людьми, є культура спілкування (Литвинова, 2017: 75). Отже, культура спілкування є складовою частиною культури людини в цілому і має неабияке значення для розвитку людських стосунків.

На нашу думку, під культурою мовлення слід розуміти сукупність таких якостей, які найкраще впливають на адресата з урахуванням реальної ситуації, поставлених мети й завдань. До них належать: точність, зрозумілість, чистота мови, багатство й розмаїтність, виразність, правильність. Культура мовлення і культура спілкування в житті найчастіше виступають у єдності.

Приєднуючись до думки О. Семеног, вважаємо, що під культурою наукової мови слід розуміти нормативне застосування наукової мови в усній і писемній, діалогічній і монологічній формах, високий рівень мовнокомунікативної культури» (Семеног, 2010: 6).

На думку Т. Можарової, до основних комунікативних ознак культури наукового мовлення можна віднести її змістовність, правильність і чистоту, точність, логічність, послідовність, різноманітність, доречність, доступність та естетичність [Семеног, 2010: 6].

Найчастіше молоді науковці мають справу з такими видами наукового спілкування, як доповіді на конференціях та наукові статті. Тож вважаємо за необхідне проводити роботу з ознайомлення майбутніх докторів філософії зі структурою наукової статті та особливостями її написання англійською мовою у відповідності до вимог більшості міжнародних авторитетних наукових журналів.

Наприклад, алгоритм роботи щодо *формування культури написання наукової статті* англійською мовою статті може бути таким:

1. Read the text. (Прочитайте текст)

The TITLE should clearly and briefly indicate what the report is about. The title is never a complete sentence, and articles (a, an, the) are usually omitted. (НАЗВА повинна чітко і коротко вказувати, про що йдеться у статті. Заголовок ніколи не є повним реченням, а артиклі зазвичай не вживаються).

The **ABSTRACT** should include the main objectives, findings (i.e. results) and the conclusions. A reader should be able to grasp the full scope and significance of the work reported without having to read the entire report.

(АНОТАЦІЯ повинна містити основні цілі, результати та висновки. Читач має зрозуміти повний обсяг і значення роботи без необхідності читати всю статтю)

The **INTRODUCTION** discusses the theoretical background to the investigation and places the present work in context. The aims of the present study should be clearly stated at the end of the introduction.

(У ВСТУПІ розкривається теоретичне обґрунтування і актуальність дослідження. Необхідно наводити відповідні посилання, а увагу читача переходить від загального до конкретного. Цілі цього дослідження повинні бути чітко викладені в кінці вступу).

The **MATERIALS AND METHODS** section should include all information required for an exact repetition of the work performed.

(Розділ МАТЕРІАЛИ ТА МЕТОДИ повинен включати всю інформацію, необхідну для точного повторення виконаної роботи).

The **RESULTS** consist of data and some comment which draws attention to the most significant aspects of the results. The data are usually presented in tables or graphs, but do not present the data in more than one format.

(РЕЗУЛЬТАТИ складаються з даних та деяких коментарів, які привертають увагу до найважливіших аспектів результатів. Дані, як правило, представлені в таблицях або графіках, але не повинні бути представлені в більш ніж одному форматі).

The **DISCUSSION** is usually the most important section of the report. It should include comments on the results, especially any unexpected results.

(ОБГОВОРЕННЯ, як правило, є найважливішим розділом статті. Воно повинно включати коментарі до результатів, особливо до несподіваних).

THE CONCLUSIONS are usually included in the discussion, but they can be separated. If they are separate, the discussion should be summarized and a comment made on the success, or failure of the experiment.

(ВИСНОВКИ зазвичай включаються в обговорення, але вони можуть бути подані окремо. В такому випадку в обговорення слід зробити висновок щодо успіху або невдачі експерименту).

The **REFERENCES** should be an accurate listing of all the sources referred to.

(ПОСИЛАННЯ має бути точним переліком усіх згаданих джерел).

Для закріплення теоретичного матеріалу можуть бути запропоновані такі вправи:

2. **Mark the sentences T(true) or F(false).** (Визначте правдивість чи хибність тверджень).

1. *The title can have the point (.) at the end.* (У кінці назви статті ставиться крапка).

2. *The abstract presents the full scope and significance of the work.* (В анотації представлено загальний зміст і важливість роботи).

3. *The abstract includes only the main objectives and the conclusions.* (Анотація розкриває лише основні цілі та висновки).

4. *The introduction includes the theoretical background to the investigation.* (У вступі розкрито теоретичне обґрунтування дослідження).

5. *You mustn't write the subheadings in the materials and methods section.* (Ви не повинні писати підзаголовки в розділі «Матеріали та методи»).

6. *In the results section data are usually presented in tables or graphs.* (У розділі «Результати» дані зазвичай представлені в таблицях або графіках).

7. *Discussion section may include comments on unexpected results.* (Розділ «Обговорення» може містити коментарі щодо несподіваних результатів дослідження).

8. *The conclusions are always included in the discussion.* (Розділ «Висновки» завжди включено в розділ «Обговорення»).

9. *The references should include only the most important sources referred to.* (Посилання повинні містити лише найважливіші джерела, на які Ви робили посилання) ...

3. **Answer the following questions.** (Дайте відповіді на запитання).

1. *What should the abstract include?* (Що повинна включати анотація?)

2. *What should be clearly stated at the end of the introduction?* (Що має бути чітко зазначено в кінці вступу?)

4. *Can subheadings be written in the materials and methods section?* (Чи можна використовувати підзаголовки в розділі «Матеріали і методи?»)

5. *What does the results section include?* (Що включає розділ «Результати?»)

6. *What is the most important section of the report? Why?* (Який найважливіший розділ статті? Чому?)

4. **Match the words in the left column with their definitions in the write column.** (Оберіть до слова у лівій колонці його дефініцію у правій)

1. Title	<i>a) a short form of a speech, article, book, etc., giving only the most important facts or ideas</i>
2. Report	<i>b) words written or printed at the top of a text as a title</i>
3. Abstract	<i>c) information about something</i>
4. Introduction	<i>d) a writer or a book, article, etc. that is mentioned in a piece of writing, showing you where particular information was found</i>
5. Material	<i>e) the act of talking about something with other people and telling them your ideas or opinions</i>
6. Discussion	<i>f) the writer of a book, article, play, etc.</i>
7. Reference	<i>g) a short speech or piece of writing that comes before a longer speech or written text, usually giving basic information about what is to follow</i>
8. Key words	<i>h) information used when writing something such as a book or a scientific article</i>
9. Heading	<i>i) the name of a film, book, article, painting, piece of music</i>
10. Author	<i>j) particular words or phrases that describe the contents of the whole article</i>

5. Read the examples of the article and analyze it according to the requirements for article writing. (Прочитайте зразок наукової статті та проаналізуйте її на відповідність вимог до написання статей).

Студентам для аналізу пропонується наукова стаття англійською мовою за спеціальністю їх навчання.

Після написання статті перед науковцем постає проблема її публікації, і тут важливо навчити студентів, як правильно обирати фаховий міжнародний журнал, пояснити, як взагалі триває процедура рецензування статті. При цьому важливо наголосити на можливих причинах відмови статті.

Так, серед головних причини відмови в публікації статті експерти називають такі:

- 1) немає чітко визначеної мети та актуальності дослідження;
- 2) неповно та непослідовно охарактеризовано інструментарій проведеного дослідження;
- 3) нелогічна послідовність викладу матеріалу;
- 4) стиль тексту не відповідає науковому стилю письма;
- 5) в тексті значна кількість граматичних, лексичних та пунктуаційних помилок;
- 6) технічне оформлення матеріалу не відповідає вимогам журналу.

Саме тому під час написання статті для публікації в міжнародному виданні слід уникати подібних помилок.

Не менш важливо навчити студентів правильно писати листа англійською мовою редакторові наукового журналу з проханням про публікацію статті.

На цьому етапі студентам пропонується таке завдання:

Analyze the letter to the editor of the scientific journal to accept your article for publication and add it with your own information in the specified phrases: (Проаналізуйте листа до редактора наукового журналу з проханням прийняти Вашу статтю до друку та доповніть його власною інформацією у визначених фразах)

1) Date

Editorial Department of **2) Journal name**

3) University name

4) Address

Dear Editor of **5) Journal name,**

I am submitting a manuscript for consideration of publication in **6) Journal name.** *The manuscript is entitled* **“ 7) The title of your article”.**

It has not been published elsewhere and that it has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.

8) Explanation the importance of your research (3-4 sentences)

*Thank you very much for your consideration.
Yours Sincerely,*

9) (Your name and title)

10) Your university name

11) Your address

12) Your contact details

Таким чином, на заняттях з англійської мови майбутні доктора філософії мають можливість отримати необхідні знання щодо культури написання наукових доповідей, статей, подачі заявки до участі в міжнародній конференції, симпозіумі, особливостей побудови усної доповіді під час публічного виступу.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що володіння культурою наукового мовлення є однією з ключових компетентностей сучасного дослідника. Лише за умови її сформованості майбутній доктор філо-

софії матиме можливість ефективно представити науковій спільноті результати своїх досліджень для обговорення, щоб мати можливість наполегливо працювати та покращуючи свій професійний досвід, розкриваючи свій науко-

вий потенціал. Задача викладача – навчити майбутнього науковця доносити своє послання до потрібної аудиторії так, щоб колись ми почули про видатного дослідника, що зміг винайти ліки від усіх хвороб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
2. Можарова Т. М. Культура наукового мовлення. *Вісник КДУ імені Михайла Остроградського*. 2010. № 5 (64). Ч. 1. С. 169–174.
3. Литвинова О. В. Аналіз поняття «культура діалогу» у культурологічному аспекті формування особистості. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). С. 71–82.
4. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 216 с.
5. Українська мова : Енциклопедія / НАН України ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови / В. М. Русанівський (голова ред. кол.). Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
6. Цимбал С. В. До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатofункціонального підходу. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 516–527.

REFERENCES

1. Lnhvystycheskyi entsyklopedycheskyi slovar [Linguistic Encyclopedic Dictionary] / Edited by V. N. Yartseva. M.: Soviet Encyclopedia, 1990. 685 p. [in Russian].
2. Mozharova T.M. Kultura naukovooho movlennia [Culture of scientific communication] / T. M. Mozharova // Bulletin of the Kyiv State University named after Mikhail Ostrogradsky. 2010. № 5 (64). V. 1. P. 169–174 [in Ukrainian].
3. O.V Lytvynova. Analiz poniattia «kultura dialohu» u kulturolohichnomu aspekti formuvannia osobystosti [Analysis of the concept of "culture of dialogue" in the culturological aspect of personality formation] / Lytvynova O. V., Kramarenko T. V., Rezunova O. S. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). P. 71–82 [in Ukrainian].
4. Semenov O. M. Kultura naukovoï ukrainskoi movy: navch. posib. [Culture of scientific Ukrainian language: teaching manual] / O. M. Semenov. «Academy», 2010. 216 p. [in Ukrainian].
5. Ukrainska mova: Entsyklopediia [Ukrainian language: Encyclopedia] / National Academy of Sciences of Ukraine; Institute of Linguistics named after. O. O. Pobetny; Institute of the Ukrainian Language/ V. M. Rusanivskyi (editor). – K.: Vydavnytstvo K.: Publishing House "Ukrainian Encyclopedia" named after M. P. Bazhana, 2004. 824 p. [in Ukrainian].
6. Tsymbal S. V. Do problemy psykhologichnoho obgruntuvannia intehratsiinoï teorii movlennia na zasadakh kompleksnoho bahatofunktsionalnoho pidkhdou [The problem of psychological substantiation of the integration theory of speech on the basis of the complex multifunctional approach] / S. V. Tsymbal. *Problems of modern psychology*. 2016. № 31. P. 516–527 [in Ukrainian].

Ольга РЕЙДА,

orcid.org/0000-0003-2227-7994

асистент кафедри іноземних мов

Білоцерківського національного аграрного університету

(Біла Церква, Україна) milarejda@meta.ua

Катерина ІВЛЄВА,

orcid.org/0000-0002-9539-4086

старший викладач кафедри

інтелектуальних комп'ютерних систем

Національного технічного університету

«Харківський політехнічний інститут»

(Харків, Україна) ihgfedcba@ukr.net

Діна ГУЛІЄВА,

orcid.org/0000-0001-8310-745X

старший викладач кафедри

інтелектуальних комп'ютерних систем

Національного технічного університету

«Харківський політехнічний інститут»

(Харків, Україна) dgulieva@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ФІЛОЛОГАМ

У статті зроблена спроба розглянути питання використання автентичних матеріалів у процесі навчання англійській мові студентів філологів, дано визначення поняттю «автентичні матеріали» та «навчально-автентичні матеріали». В рамках статті представлені головні аспекти використання автентичних матеріалів та пропонуються етапи роботи з автентичними матеріалами (підготовчий етап, етап безпосередньої роботи з матеріалом (текстовий), етап обговорення та творчий етап), запропоновані вправи до кожного етапу та визначені умови результативного використання автентичних матеріалів на занятті. Використання автентичних матеріалів у процесі підготовки студентів-філологів розглядається як засіб розвитку всіх компонентів іношомовної комунікативної компетенції: мовного, мовленнєвого, соціокультурного, компенсаторного, академічного компоненту.

Ключові слова: іношомовна комунікативна компетенція, студент-філолог, англійська мова, автентичний матеріал, навчально-автентичний матеріал, міжкультурна комунікація, когнітивні вміння.

Olga REJDA,

orcid.org/0000-0003-2227-7994

Assistant of the Foreign Languages department,

Bila Tserkva National Agrarian University

(Bila Tserkva, Ukraine) milarejda@meta.ua

Kateryna IVLIEVA,

orcid.org/0000-0002-9539-4086

Senior Lecturer,

department of Intelligent Computer Systems,

National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

(Kharkiv, Ukraine) ihgfedcba@ukr.net

Dina GULIEVA,

orcid.org/0000-0001-8310-745X

Senior Lecturer,

department of Intelligent Computer Systems,

National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»

(Kharkiv, Ukraine) dgulieva@ukr.net

AUTHENTIC MATERIALS USING IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS PHILOLOGISTS

The article aims to consider the authentic materials using in the process of English language teaching to students philologists, the concept of “authentic materials” and concept of “training and authentic materials” has been defined. It has been emphasized that text material can also be used in class according to modern methods of teaching English, which is specially developed or processed by methodologists in order to adapt it to the specific needs of students: the definitions of these texts has been presented: (semi-authentic texts, edited authentic texts, approximately-turned authentic texts, near-authentic texts, authentic-looking texts, learner authentic texts). The main aspects of authentic materials using and working phases with authentic materials (preparatory stage, the stage of direct work with training material (text), the discussion stage and creative stage) have been presented in this article, the exercises for each stage are proposed and the requirements for the successful use of authentic materials in the classroom have been listed. The authentic materials using of students philologists training are considered as a means of all components development of foreign language communicative competence: language, speech, social and cultural, compensatory and training components; forms of lexico-grammatical, intonational, speech, emotional example, restores the usual conditions of real communication, reflecting both the real situations and imaginary ones. The authentic materials linking the elements of the lesson can organize and regularize the training stages. In addition, they are a synthesis of visual, acoustic, motor; speech, situational, detail and figurative demonstrativeness. The article analyzes the specifics of the authentic materials selecting for the purposes of its using in English classes in the training process, the requirements have been listed: authenticity, functionality (different themes and genres of authentic materials, their meaningful significance), didactic and cognitive value of the authentic resources. The article mentioned the active practice of authentic materials using in teaching English to students is limited by the level of students’ language knowledge and certain difficulties concerning socio-cultural aspect.

Key words: foreign-language communicative competence, student philologist, English, authentic material, educational and authentic material, intercultural communication, cognitive competence.

Постановка проблеми. Сьогодні спостерегається стрімке зростання міжнародних взаємозв'язків в економічній області, громадському та культурному житті України, простежується тенденція збільшення свободи пересування фахівців, підвищується освітня значущість вивчення англійської мови внаслідок необхідності володіти конкретними вміннями, які потрібні для комунікації в країнах Європейського Союзу. На сучасному етапі спостерегається зміна парадигми вищої освіти в Україні, а це, у свою чергу, змінює головні цілі й зміст процесу навчання, що веде за собою відмову від застарілих стандартів, традиційних систем та перехід до структур, які є більш динамічними й гнучкими та можуть реагувати на зміни навколишнього глобального простору.

Сьогодні студенти-філологи повинні не лише мати весь комплекс загальнокультурних й професійних компетенцій у сфері виробничо-практичної, науково-методичної, науково-експериментальної й координаційно-адміністративної діяльності. Згідно з новітніми цільовими установками викладачеві англійської мови необхідно вибирати такі методи, форми, засоби й зміст навчання, які зможуть гарантувати результативне оволодіння закономірностями функціонування мови, яка вивчається, а також ключовими логічними методами здійснення комунікативних цілей висловлювання, відмінними рисами офіційного, нейтрального й неофіційного регістру комунікації.

Аналіз досліджень. Особливе положення у формуванні вмінь реалізовувати міжкультурну

комунікацію, в залученні студентів до іншомовної культури, активізації когнітивного інтересу та самостійності у процесі вивчення англійської мови, безумовно, займає використання на занятті автентичних матеріалів. Сьогодні автентичні матеріали застосовуються у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів-філологів все частіше. Проведення заняття повністю англійською мовою, використання автентичних матеріалів дозволяє створювати модель іншомовного середовища, створює умови реального спілкування англійською мовою. Вітчизняні й закордонні методисти вказують на те, що застосування різних видів автентичних матеріалів у навчальному процесі сприяє зростанню комунікативно-пізнавальної мотивації, розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції, однозначно впливає на емоційний стан студентів, гарантує можливість синхронного звернення як до мови, так і до культури (Н. В. Баришників, М. В. Плеханова, Р. П. Мільруд, Е. В. Носонович, L. Lier, M. P. Breen, J. Harmer, H. Hofmann, R. Scarcella, G. Neuner, D. A. Wilkins).

На сучасному етапі викладачі англійської мови активно застосовують у навчальному процесі підручники закордонних видавництв та вітчизняні методичні розробки, які були створені на базі текстів із закордонної преси, художньої літератури та інших оригінальних джерел. Значно зростає кількість аудіо- та відеоматеріалів, які використовуються на заняттях з англійської мови. Проте загальноосвітні можливості автентичних матері-

алів у процесі іншомовної підготовки студентів-філологів використовуються недостатньо, методи роботи з ними неваріативні, що робить актуальною проблему розробки цілісної концепції роботи з автентичними матеріалами на заняттях з англійської мови в мовному вчнз.

Мета статті – проаналізувати питання використання автентичних матеріалів у процесі навчання англійської мови студентів-філологів, дати визначення поняттям «автентичні матеріали» та «навчально-автентичні матеріали». Розглянути етапи роботи з автентичними матеріалами, вправи до кожного етапу та визначити умови результативного використання автентичних матеріалів на занятті.

Виклад основного матеріалу. Попри достатню кількість методичних робіт, які розглядають питання автентичності, немає універсального визначення поняття автентичних матеріалів. Носонович Е. В. та Мільруд О. П. вважають, що навчати іноземній мові слід на автентичних матеріалах, а саме матеріалах, які походять із оригінальних джерел та не призначаються для учбових цілей. Проте вони вказують, що ці матеріали не завжди відповідають певним завданням й умовам навчання, а іноді є досить складними в мовленнєвому аспекті. Тому автентичний матеріал умовно можна поділити на *навчально-автентичний* та *автентичний*.

Автентичні матеріали – це матеріали з оригінальних джерел, які мають природне лексичне наповнення й граматичні форми, характеризуються ситуативною адекватністю вживаних мовленнєвих засобів, показують випадки автентичного слововживання. Дані матеріали спеціально не призначені для навчальних цілей, проте можуть застосовуватися у процесі навчання англійській мові. *Навчально-автентичні матеріали* – це матеріали, які створюються спеціально, враховуючи абсолютно всі характеристики автентичного учбового процесу й критерії автентичності, такі матеріали призначаються для вирішення певних навчальних завдань.

Автентичні матеріали – це не тільки матеріали, які були створені носіями мови для носіїв, наприклад: художні твори, журнальні та газетні статті, тематичні блоги, подкасти, рекламні оголошення та інше. В сучасній методиці навчання англійській мові також можливо використовувати на аудиторних заняттях текстовий матеріал, який спеціально розробляється або переробляється методистами з метою адаптувати його до потреб студентів. У роботах іноземних авторів можна знайти такі визначення для позначення подібних текстів:

1) *semi-authentic texts* – тексти, які створюються на основі оригінального матеріалу, але адаптуються до програми навчання в лексичному чи синтаксичному аспекті;

2) *edited authentic texts* – автентичні тексти, які були відредаговані;

3) *roughly-turned authentic texts* – автентичні тексти, які були відредаговані, але в яких рівень граматики трохи вище рівня, який мають студенти;

4) *near-authentic texts* – тексти, які максимально наближені до автентичних;

5) *authentic-looking texts* – тексти, які виглядають як автентичні тексти;

6) *learner authentic texts* – навчально-автентичні тексти (Яковлева, 2010: 112).

Використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови формує лексико-граматичний, інтонаційний, вимовний мовленнєвий приклад; відновлює умови звичайної комунікації, відображаючи як реальні ситуації, так і вигадані; презентує інформацію про країну мови, що вивчається, що сприяє побачити ситуацію, яка представлена в тексті, найточніше. Також автентичні матеріали гарантують «ефект присутності», або «ефект співучасті»; активізують мовленнєву активність, містять великі мотиваційні можливості. Автентичні матеріали зв'язують елементи аудиторного заняття, можуть упорядковувати та систематизувати етапи навчання. Крім того, вони є синтезом візуальної, акустичної, моторної, мовленнєвої, ситуаційно-модельної, предметної, образної наочності; працюють як засіб дистантного занурення в природне мовленнєве середовище на абсолютно всіх стадіях навчання англійській мові. Активне використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови допомагає активізувати пізнавальну діяльність студентів-філологів, збільшити роль самостійної роботи, сформувати у студентів спостережливість, увагу, увагу, мислення, мовленнєву пам'ять; розвивати вміння в усіх без виключення видах мовленнєвої діяльності, креативній діяльності студентів, що характеризується перенесенням знань та умінь в нову ситуацію.

Автентичні матеріали у процесі вивчення англійської мови підвищують впевненість та досвід «реальної» мови студентів із підтримкою конструктивного зворотного зв'язку. Основні переваги їх використання очевидні:

1. Використовуючи автентичні матеріали, студенти мають змогу вивчити лексичні одиниці та конструкції, які вони, ймовірно, ніколи не побачать у навчальних посібниках з англійської мови. Вони мають шанс вивчити аббревіатури під час

перегляду текстового матеріалу; почути справжню тональність, побачити мову тіла носіїв мови автентичного матеріалу. Під час прослуховування автентичного аудіоджерела студентам також доводиться фільтрувати фонові шуми, а іноді дійсно концентруватися, щоб зрозуміти людей, які розмовляють один з одним. Це може виявитися складніше, ніж адаптовані навчальні аудіозаписи.

2. Автентичні матеріали, безсумнівно, знайомлять студентів-філологів із культурою англomовних країн, оскільки вони оволодівають змістом, а не лише спостерігають, як використовується англійська мова.

3. Автентичні матеріали підвищують мотивацію студентів та краще задовольняють їх потреби. Мета використання автентичних ресурсів полягає в тому, щоб зрозуміти та вживати англійську мову в реальних комунікативних ситуаціях.

Відбираючи автентичні матеріали для використання на заняттях з англійської мови у процесі підготовки студентів-філологів, необхідно враховувати вимоги автентичності, функціональності (різні теми та жанри матеріалів, їх змістовна значущість), дидактичну та пізнавальну цінність матеріалу. Автентичні матеріали можуть включати:

1. Listening: телешоу, радіо ефіри, телереклама, випуски новин, телефонні повідомлення, фільми художні та документальні, кліпи, мультфільми та інше.

2. Visual: фотографії, твори мистецтва, знаки з символікою, листівки, ілюстровані книги та інше.

3. Printed: меню ресторану, статті газети, оголошення на дошках оголошень, сайти компанії, талони, каталоги продажів, туристичні брошури, карти меню та рахунки, телефонні книги, знаки, блоги, плакати фільму, етикетки їжі та інше.

Під час використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови викладачеві необхідно максимізувати їх переваги, оцінюючи зміст та читаність цих навчальних матеріалів:

1. Актуальність та цікавий контент. Викладачу треба намагатися відбирати теми, які відповідають вимогам студентів філологів, матеріал має бути практичним, активізувати зацікавленість студентів, допомагати їм побачити актуальність занять з іноземної мови в реальному житті.

2. Зміст автентичного матеріалу необхідно розбивати на відповідні фрагменти. Робота з автентичними матеріалами не повинна тривати занадто довго та займати весь аудиторний час.

3. Викладачу необхідно відбирати лінгвістично відповідний матеріал. Перш ніж використовувати автентичні матеріали на занятті, треба переконатися, що вони відповідають навчальному

плану, навчають незнайомій лексиці, пояснюють складну концепцію або закріплюють тему, яка вже опрацьована.

Робота з автентичними матеріалами включає *підготовчий етап, етап безпосередньої роботи з матеріалом* (текстовий), *етап обговорення та творчий етап*. Під час роботи з прислів'ями та наочним матеріалом певні етапи відсутні.

Основні завдання *підготовчого етапу* – виключення вірогідних труднощів сприйняття автентичних матеріалів (мовленнєвих, стилістичних та соціокультурних), ознайомлення з метою читання, перегляду та прослуховування, формування стимулу до діяльності (зацікавити, здивувати), стимуляція ментальних можливостей студентів-філологів. Цей етап припускає формування вмій передбачати, будувати речення, спираючись на ілюстрації, схеми, мовленнєві кліше та не використовуючи опору, запам'ятовувати слова та фрази англійською мовою.

Підготовку до безпосередньої роботи з автентичними матеріалами можливо реалізувати самостійно або разом із викладачем, використовуючи список питань, worksheets або вправи, наприклад: перевести заголовок; визначити значення слів по визначеннях; заповнити пропуски; відповісти на питання; виконати тестові завдання та ін.

Етап безпосередньої роботи з матеріалом націлений на розвиток умій семантичного перероблення отриманої інформації (розуміти основну ідею матеріалу, визначати межі підтем, будувати структуру та план матеріалу), розрізняти нюанси в мовній/немовній поведінці носіїв англійської мови та поведінці носіїв української мови.

Відбираючи завдання на цьому етапі, необхідно враховувати те, які саме автентичні матеріали (матеріал треба дивитися, слухати або читати) та завдання (часткове або повне охоплення змісту, пошукове або вивчаюче читання та інше) використовуються.

Післятекстовий етап припускає рішення таких завдань: провести відбір головної інформації або фактів, згадати окремі деталі, проконтролювати розуміння матеріалу. Цей етап призначений для формування вмій рецептивного характеру, які мають на увазі отримання найважливішої інформації, розуміння змісту, розвиток когнітивних умій (вибір, моніторинг, прогнозування, аналіз, порівняння), вмій репродуктивного характеру (передати короткий зміст матеріалу, використовуючи опору та без неї), вмій мовленнєвого етикету (як правильно почати та закінчити розмову, погодитися або не погодитися з думкою іншої людини та інше).

Для цього етапу можливо використовувати такі вправи: обговорити ситуацію; заповнити пропуски в тексті; worksheets, тестові завдання, переклад, знайти еквіваленти; скласти план; визначити головну ідею; відповісти на питання; заповнити таблицю.

Творчий етап включає завдання розвитку креативних здібностей студентів-філологів, навчання самостійному пошуку, використання соціокультурної інформації та її інтерпретації. Цей етап має на меті сформувати у студентів уміння репродуктивного характеру (інтерпретація тексту), вміння продуктивного характеру (застосування інформації в різноманітних ситуаціях комунікації), вміння використати соціокультурні одиниці згідно із завданнями комунікації, вміння мовленнєвого етикету, оцінювання та узагальнення інформацію.

На даному етапі слід використовувати такі пізнавально-пошукові та пізнавально-дослідницькі завдання, як: трансформація матеріалу (наприклад, проглянувши теленовини, письмово передати зміст передачі); відтворення тексту (переказати, резюмувати, описати матеріал та інше); рішення проблемних завдань (зробити вибірку інформації з конкретною метою, провести аналіз, надати докази або спростувати інформацію, виділити головне або важливе); проектні завдання (проекти, тематичні повідомлення та інше).

Певні автентичні матеріали нерідко включають лексичні одиниці, які відсутні в темі, що вивчається, тому студенти можуть їх не зрозуміти, також вони включають велику кількість різноманітної візуальної, вербальної та звукової інформації, яка може викликати складнощі під час аудиторного заняття. Відбір змісту навчання за вищезгаданими критеріями допоможе впоратися з тематичною багатоплановістю автентичних матеріалів та спростити їх взаємодію з лексичною темою, що вивчається в цей період. Системна робота з автентичними матеріалами на заняттях з англійської мови дозволяє істотно збільшити час усної мовленнєвої практики кожного студента на занятті, ментальна діяльність студентів активується, підвищується мотивація до вивчення культури англійської мовної країни, формуються комунікаційні уміння, підтримується постійний обмін знаннями. Від етапу до етапу у студентів формуються вміння іншомовної комунікації, кількість висловлювань студентів англійською мовою збільшується, пройдений лексичний та граматичний матеріал активується, і, таким чином, процес навчання англійській мові стає значно ефективнішим.

Отже, автентичні друковані матеріали сприяють розумовій та мовленнєвій діяльності студен-

тів, можуть допомогти формуванню фонетичних навичок та розширенню вокабуляра студентів, призначаються для успішнішого розуміння культури англійської мовної країни. Пісні англійською мовою підвищують зацікавленість не лише до мовної країни, що вивчається, але й до самої мови, допомагають удосконалювати навички вимови та краще засвоїти й розширити вокабуляр, підтримують на занятті позитивний психологічний мікроклімат та стимулюють студентів до монологу та діалогу. Автентичні аудіоматеріали допомагають сформувати у студентів аудитивні навички й уміння, готують їх до комунікації у природних умовах завдяки ситуативного характеру, актуальності і комунікативній орієнтованості автентичних завдань. Автентичні відеоматеріали включають візуальну інформацію щодо невербальної поведінки носіїв мови, підтримують мотивацію студентів та активізують їх академічну та комунікативну діяльність. Автентичний наочний матеріал допомагає підвищити зовнішню мотивацію до вивчення англійської мови, презентує життя народів, надає умови для мовленнєвої взаємодії та робить можливим креативний розвиток студентів.

Наприклад, на онлайн-платформі FluentU міститься великий вибір автентичних відео, на якій автори беруть реальний відеоматеріал (музичні кліпи, трейлери фільмів, новини, бесіди) та перетворюють їх на спеціальні заняття з вивчення англійської мови. Студенти мають можливість переглядати відео за складністю, темами («Мистецтво та розваги», «Здоров'я й спосіб життя» та інше) та форматом (відеоблог, новини, шоу та інше). «Режим навчання» FluentU враховує історію переглядів студентів, пропонуючи відповіді на питання на основі вивченого матеріалу, що налаштовує студентів на успіх.

Але, попри вищезгадані переваги автентичних ресурсів на заняттях з англійської мови, не існує єдиної точки зору щодо їх застосування. Активна практика використання автентичних матеріалів під час навчання англійській мові студентів-філологів поза мовленнєвого середовища обмежується рівнем знань студентів та певними труднощами соціокультурного аспекту, з якими студенти можуть зіткнутися у процесі роботи з автентичними ресурсами.

Деякі автори вважають, що можуть виникнути певні складнощі з використанням автентичних ресурсів у процесі викладання англійської мови:

1) наявність великої кількості різноманітного візуального, вербального та звукового матеріалу, який студент не може обробити під час аудиторного заняття;

2) спостерігається тематична багатоплановість, яка ускладнює узгодженість автентичної інформації з лексичною або граматичною темою, яка вивчається на цей момент (Тарнопольський, 2006: 156).

Приймаючи до уваги вищезгадані проблеми, деякі автори пропонують опрацювати тексти, які не призначені для навчальних цілей, водночас не порушуючи їх автентичності, та створювати тексти для навчальних цілей, ураховуючи абсолютно всі характеристики автентичного навчального матеріалу.

Внаслідок цього можна прийти до висновку, що не існує загальноствановленого визначення поняття автентичних матеріалів, їх систематизації та єдиної точки зору щодо їх застосування у процесі навчання англійській мові у вітчизняній та закордонній методиці.

Висновки. Використання автентичних матеріалів у процесі підготовки студентів-філологів розглядається як засіб розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції: мовного (скоромовки, прислів'я та приказки, вірші, автентичні тексти, аудіо та відео матеріали), мовленнєвого (автентичні надруковані, наочні, пісенні матеріали, аудіо та відеоматеріали), соціокультурного, компенсаторного (автентичні наочні матеріали, відеоматеріали), академічного (автентичні надруковані матеріали, аудіо та відеоматеріали). Автентичні матеріали дають можливість формувати актуальні, спонтанно виникаючі і такі, що визначають інтенсивну навчально-пізнавальну діяльність, ситуації міжкультурної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту». URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Тарнопольський О. Б. Методика обучения иноязычной речевой компетентности в высшем учебном заведении : обр. учебник. Київ : Фирма «Инкос», 2006. 248 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. вузов. Москва : Высш. школа, 1981. 159 с.
4. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста. *Иностранные языки в школе*. 1999. 195 с.
5. Яковлева О. «Мовна компетенція студентства та мовна ситуація в українських ВНЗ у контексті наближення України до європейського освітнього простору». *Вища освіта України*. Вип. 4. Київ, 2010. С. 112–114.
6. Kim D. A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea. *Texas Papers in Foreign Language Education*. 2000. № 5 (1). P. 189–205.

REFERENCES

1. Zakon Ukraini "Pro vishu osvity" [The Law of Education] // [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Tarnopolskyi O.B. Metodika obycheniya inoyazschoj rechevoj kompetentnosti v vishem uchebnom zavedenii [Methods of teaching foreign language competence at a higher educational institution]: Obr. uchebnyk / O.B. Tarnopolskyi. K.: Fyrma «Ynkos», 2006. 248 s. [in Russian]
3. Liakhovytskyi, M. V. Metodika prepodavaniya inostrannih yazikov [Methods of teaching foreign languages]: Ucheb. posobye dlia fylol. vuzov / M. V. Liakhovytskyi. M.: Vissh. shkola, 1981. 159 s. [in Russian]
4. Nosonovich, E. V. Parametri autentichnogo uchebnogo teksta [Parameters of an authentic educational text] / E. V. Nosonovich, R. P. Milrud // Inostr/ yaziki v shkole. 1999. 195 s. [in Russian]
5. Yakovleva O. «Movna kompetentsiya studentstva na movna situatsiya v ukrainskih VNZ u konteksti nablizhennya Ukraini do evropejskogo osvithnoho prostoru» [«Language competence of students and the language situation in Ukrainian universities in the context of Ukraine's approach to the European educational space»] // Vyscha osvita Ukrainy, vyp. 4. K., 2010. S. 112–114. [in Ukrainian]
6. Kim D. A qualitative approach to the authenticity in the foreign language classroom: a study of university students learning English in Korea. *Texas Papers in Foreign Language Education*. 2000. № 5 (1). P. 189–205.

УДК 376-056.2/.3-053.5]/011/33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166820>

Юлія РІБЦУН,

orcid.org/0000-0002-2672-3704

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу логопедії

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) *logojuli@i.ua*

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито загальні тенденції розроблення та впровадження стандартизації початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. Проаналізовано табличну структуру освітніх нормативних документів, згідно з якими, з урахуванням особливостей психофізичного, зокрема мовленнєвого, розвитку здобувачів початкової освіти, здійснюється розроблення відповідного стандарту. Виокремлено та схарактеризовано сім взаємопов'язаних напрямів здійснення освітнього процесу, зумовлених патогенезом мовленнєвих порушень, репрезентовано загальні умови його успішної реалізації.

Ключові слова: стандартизація, діти з тяжкими порушеннями мовлення, Нова українська школа.

Julia RIBTSUN,

orcid.org/0000-0002-2672-3704

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,

Senior Researcher, Department of Speech Therapy,

Institute of Specialized Pedagogics and Psychology

named after Nicholas Yarmachenko

National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *logojuli@i.ua*

STANDARDIZATION OF PRIMARY EDUCATION OF CHILDREN WITH SERIOUS LOSSES IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article describes the issues of standardization of the educational process. The relevance is due to difficulties in teaching children with severe speech disorders. Particularly important is the qualitative transition from preschool to school age. Speech disorders affect the development of perception, attention, memory, thinking, emotions, and children's personality. Schoolchildren are trained in an inclusive education. The state standard of primary education for children with disabilities was developed in 2013. In 2018, the State Standard of General Primary Education appeared. Therefore, there is a need to develop a new standard for children with disabilities. Creating a new educational standard is possible when analyzing regulatory documents. Regulatory educational documents are standard and programs. The standard has a basic curriculum. The basic curriculum has four options. Two are suitable for children with speech disorders. The first option is for special schools and classes. The second option is for general schools. For children with disabilities provided correctional work. Training is distributed along educational lines. They are compiled in separate academic subjects.

Educational programs are based on the standard. Standard and programs are made in the form of tables. Each table consists of two columns. The columns in each regulatory document are different. But their content is almost the same. It is on the basis of the general standard and programs that a special standard is drawn up. Primary education of children with speech disorders is built in the form of a dialogue. Therefore, developed guidelines for teachers. Teachers of inclusive resource centers can use the same recommendations. We have proposed requirements for mandatory learning outcomes in primary school. These results will form the basis of further education in high school. We have identified seven interrelated educational areas: «Speech Development», «Physical and Speech Development», «Cognitive and Speech Development», «Emotional and Value Development», «Creative and Speech Development», «Social and Communication Development», «Educational and speech activity». The directions of education are due to the pathogenesis of speech disorders. The general conditions of effective implementation of the educational process are disclosed.

Key words: standardization, children with severe speech disorders, New Ukrainian school.

Постановка проблеми. Дитина, з її індивідуальними особливостями, психофізичними можливостями, потребами та інтересами виступає в освітньому процесі суб'єктом діяльності та спілкування. Рушійними силами психічного розвитку дитини є зумовлена генотипом її природна основа, а також існуючі суперечності між психічними особливостями (внутрішні умови психічного розвитку) та соціальним середовищем (зовнішня умова). Перехід дитини старшого дошкільного віку до здобувача початкової освіти характеризується появою нової ситуації розвитку, вдосконаленням базових особистісних якостей, що створюють міцну психофізіологічну основу для навчання в школі. Саме для того, щоб цей перехід відбувався найбільш гармонійно, а наступність була перспективною, перший рівень освіти, як завершений її етап, має два цикли: адаптаційно-ігровий (1–2 класи) та основний (3–4 класи), впродовж яких учні під керівництвом дорослих навчаються виконувати прості завдання в типових ситуаціях у чітко визначеній сфері діяльності в умовах Нової української школи (Про затвердження Державного стандарту: 9).

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ) такий перехід є значно уповільненим і своєрідним, що зумовлено практичною відсутністю (обмеженістю) мовних засобів спілкування, специфічними особливостями пізнавальної, рухової та особистісної сфер, а саме: 1) загальною емоційною виснаженістю; 2) ослабленістю мотиваційної основи будь-якої діяльності; 3) недостатністю прояву вольових зусиль; 4) деякою фрагментарністю у сприйманні зорової та вербальної інформації; 5) моторною незграбністю; 6) недосконалістю мнестичних, основних мисленнєвих операцій; 7) дефіцитом уваги до звукового, лексичного, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення; 8) порушеннями психологічних операцій зорової, слухової, кінетичної, кінестетичної модальностей; 9) недостатньою сформованістю загальних лінгвістичних уявлень, аграматизмами, збідненістю словникового запасу; 10) незрілістю вимовних і звукорозрізнявальних навичок; 11) труднощами у встановленні причинно-наслідкових зв'язків і розумінням порівняльних, пасивних, інвертованих, складних синтаксичних конструкцій тощо (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Р. Лаласєва, Р. Левіна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко та ін.). Саме тому організація та проведення освітнього процесу потребує відповідної стандартизації, як на рівні дошкільної, так

і початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення (Рібцун, 2017).

Аналіз досліджень. Існуючий Державний стандарт початкової загальної освіти дітей з особливими освітніми потребами датується 2013 роком (Постанова Кабінетів Міністрів України № 607 від 21.08.2013 р.), адже був розроблений на основі Державного стандарту початкової загальної освіти ще у 2011 р. (Постанова Кабінетів Міністрів України № 462 від 20.04.2011 р.), тому є застарілим і не відповідає сучасним вимогам (Про затвердження Державного стандарту: 5). Це у свою чергу свідчить про необхідність розроблення нового базового інструмента реалізації конституційного права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення. Водночас зі значним розширенням мережі закладів з інклюзивною формою навчання, де здобувають освіту у т. ч. й діти з ТПМ (Про внесення змін, 2018: 8), функціонуванням інклюзивно-ресурсних центрів (Про затвердження Положення: 7), розробленням корекційно-розвиткових програм (Ю. Рібцун, Л. Трофименко, 2018) має повністю змінитися структура та змістове наповнення стандарту, в якому на перший план виходитиме багатофункціональність, гнучкість і комплексність форм і методів роботи з учнями зазначеної категорії.

Саме тому **метою статті** є висвітлення загальних тенденцій щодо розроблення стандарту початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на те, що учні з ТПМ здобувають цензову освіту, тобто засвоюють той обсяг знань, що відповідає державному рівню обов'язкових вимог, доцільно проаналізувати структуру Державного стандарту початкової загальної освіти та співставити її з типовими освітніми програмами для закладів загальної середньої освіти, розроблених під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна, затвердженими на рівні Міністерства освіти й науки України, адже саме на його основі відбувається розроблення закладами освітніх програм (Про загальну середню освіту; Про затвердження Положення; Про схвалення Концепції).

Державний стандарт містить Базовий навчальний план початкової освіти, в якому для здобуття освіти дітьми з ТПМ підходять два найпоширеніші варіанти: 1) для спеціальних закладів (класів) загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з особливими освітніми потребами – логопедичні класи та школи для дітей із тяжкими порушеннями мовлення; 2) для закладів

загальної середньої освіти з українською мовою навчання – за умов інклюзивного навчання. Незважаючи на те, що інваріантний складник базового навчального плану є обов'язковим для всіх закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, що здійснюється з метою підтримання цілісності освіти, в кожній освітній галузі передбачено проведення обов'язкової корекційно-розвиткової роботи, змістове наповнення якої зумовлене станом психофізичного розвитку учнів з особливими освітніми потребами (Про затвердження Державного стандарту; Про схвалення Концепції). Змістові лінії кожного нормативного документа (стандарту та програм) реалізуються відповідно до освітньої галузі (див. табл. 1).

Як бачимо, назви освітніх галузей стандарту і програм переважно збігаються, окрім інтеграції у типовій освітній програмі О. Савченко. Для зручності викладу і стандарт, і освітні програми складені у вигляді таблиць, тож проаналізуємо табличну структуру нормативних документів (див. табл. 2).

У програмі Р. Шияна додатково виокремлений також пропонований зміст, що окреслює той навчальний матеріал, на підставі якого формуватимуться очікувані та відповідні обов'язкові результати навчання. Отже, незважаючи на те, що в різних освітніх документах назви колонок різ-

няться чи переставлені місцями, загальна тенденція викладу залишається стійкою та збігається з концепцією Нової української школи, яку можна брати за основу складання стандарту початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Реалізація змісту будь-якої освітньої галузі, в залежності від навчального середовища, в якому перебуває дитина з ТПМ, можлива лише на засадах тісного співробітництва команди фахівців, як закладу загальної середньої, спеціальної освіти, так і реабілітаційного чи інклюзивно-ресурсного центрів (Про затвердження Положення; Рібцун, 2018). Наприклад, у мистецькій галузі спів та гра на музичних інструментах може поєднуватися із заняттями інструктора з фізичної культури (логоритміка); інтерпретація творів мистецтва – здійснюватися на заняттях з учителем-логопедом; зображувальна, театралізована діяльність, інсценізації – реалізовуватись на заняттях із практичним психологом тощо. Додаткові навчальні засоби, зокрема, комп'ютери, проектори та інтерактивні дошки можуть слугувати для полегшення розгляду, наприклад, репродукцій картин чи збільшення їхніх окремих фрагментів; мікрофони та навушники, «дзеркала, що розмовляють», дозволять зробити спів або виконання вокальних вправ більш правильним і чітким. Стандартизація

Таблиця 1

Освітні галузі нормативних документів

Назва освітньої галузі	Державний стандарт	Типова освітня програма	
		Р. Шияна	О. Савченко
	Мовно-літературна		Мовно-літературна Іншомовна
	Математична		
	Природнича		Я досліджую світ
	Соціальна і здоров'язбережувальна		
	Громадянська та історична		
	Технологічна		
	Інформатична		
	Мистецька		
	Фізкультурна		

Таблиця 2

Таблична структура нормативних освітніх документів

Назва документа	Назва першої колонки та її дефініція	Назва другої колонки та її дефініція
Державний стандарт	Загальні результати навчання здобувачів освіти – <u>стислі</u> вимоги до знань школярів	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти – <u>розгорнуті</u> вимоги, що є основою для подальшого навчання учнів
Типова освітня програма О. Савченко	Очікувані результати навчання здобувачів освіти – <u>розгорнуті</u> вимоги до конкретних знань учнів	Зміст навчання – <u>стисле</u> змістове наповнення, що відповідає окремому навчальному предмету чи інтегрованому курсу
Типова освітня програма Р. Шияна	Обов'язкові результати навчання – <u>стислий</u> загальний обсяг навчального матеріалу	Очікувані результати навчання – <u>розгорнуті</u> завдання, які має реалізувати вчитель

передбачає оптимізацію початкової освіти школярів із ТПМ через реалізацію діалогової взаємодії в діаді «педагог-учень» шляхом надання певних рекомендацій педагогам з урахуванням загальних (за змістовими лініями) та обов'язкових результатів навчання, які складають основу для подальшого опанування навчальними предметами загальної середньої освіти (Рібцун, 2018). Запропоновані рекомендації носять оглядовий, загальнорозвивальний характер і є своєрідною підготовчою роботою, що утворює дієвий базис подальшого навчання учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи.

У кожній змістовій лінії передбачено реалізацію семи наскрізних взаємопов'язаних напрямів, зумовлених патогенезом мовленнєвих порушень: «Мовленнєвий розвиток» (МР), «Фізично-мовленнєвий розвиток» (ФМР), «Когнітивно-мовленнєвий розвиток» (КМР), «Емоційно-ціннісний розвиток» (ЕЦР), «Творчо-мовленнєвий розвиток» (ТМР), «Соціально-комунікативний розвиток» (СКР), «Навчально-мовленнєва діяльність» (НМД). Напрямок «Мовленнєвий розвиток» втілюється через фонетичний, фонематичний, лексичний, морфологічний і синтаксичний коди на рівні усного та писемного мовлення. Напрямок «Фізично-мовленнєвий розвиток» реалізується у смислово, оральному, локомоторному, соматопросторовому, графічному, конструктивно-просторовому, мануальному, пальцевому, артикуляційному, мімічному практиці. Напрямок «Когнітивно-мовленнєвий

розвиток» передбачає вдосконалення основних психічних процесів: а) тактильного, слухового, предметного, кольорового, лицьового та графічного зорового, зорово-просторового, сомато-просторового гнозису; б) модально-специфічних видів уваги (зорової, слухової, рухової, інтелектуальної); в) зорової, слухової та рухової пам'яті; г) конструктивного, наочно-образного, просторово-часового, вербально-логічного мислення. Напрямок «Емоційно-ціннісний розвиток» спрямований на усвідомлення духовних цінностей, вироблення адаптивних форм поведінки, конструктивного керування своїми емоційними станами, розвиток вольових якостей. Напрямок «Творчо-мовленнєвий розвиток» передбачає стимулювання ініціативності, розкриття творчого потенціалу учнів, їхніх нахилів і здібностей через різні види мистецтва та трудової діяльності. Напрямок «Соціально-комунікативний розвиток» акцентує увагу на зміні співвідношення соціальних детермінант (сім'я – школа – клас – друзі), розширенні вербально-комунікативних зв'язків учнів із соціальним середовищем, збагаченні їхнього суспільного досвіду, виробленні вміння працювати самостійно і в групі, вирішувати виниклі проблеми, логічно обґрунтовувати свою думку. Провідний вид діяльності в шкільному віці обумовив виділення напрямку «Навчально-мовленнєва діяльність», що включає суцесивний і симультанний способи сприймання нової інформації, здатність її розуміти, узагальнювати, адекватно застосову-

Таблиця 3

Діалогова взаємодія педагогів та учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення

Рекомендації педагогам щодо підвищення ефективності освітнього процесу	Результати навчання здобувачів освіти	
	загальні	обов'язкові
<i>Змістова лінія «Художньо-практична діяльність»</i>		
Здійснювати постановку діафрагмального дихання, виробляти цілеспрямований видихуваний повітряний струмінь. (МР, ФМР) Спонукати до вироблення співацької постави. (ФМР) Удосконалювати вміння виконувати вправи артикуляційної, мімічної, голосової гімнастики, психогімнастики, вправи на розвиток слухової уваги та пам'яті, основних мисленнєвих операцій. (КМР, ФМР, МР, ЕЦР) Здійснювати постановку, автоматизацію та диференціацію звуків української мови. (МР) Вчити слухати і чути музичний супровід; співати, контролюючи темп, ритм, гучність виконання. (МР, НМД) Закріплювати вміння диференціювати основні емоційні стани (радість – сум – злість – страх) за зоровою опорою та вербальним описом. (ЕЦР, МР) Уточнювати лексичне значення антонімів (гучно–тихо, швидко–повільно, весело–сумно). (МР) Вправляти в інтонувванні окремих словосполучень, речень (розповідна, спонукальна, питальна інтонація). (МР, ЕЦР) Заохочувати до співу дуєтом, проспівування музичних діалогів. (ТМР, СКР) Спонукати до імпровізації під час виконання вокальних вправ і музичних творів. (ТМР) Виховувати бажання співати пісні з метою поліпшення (вираження) позитивного настрою (ЕЦР)	Творють відомими художніми засобами і способами	Виконує вокальні вправи. Співає дитячі пісні (зокрема, музичний фольклор) у відповідному настрої, характері, темпі, динаміці. Дотримується правил співу

вати, а також вміння діяти цілеспрямовано, усвідомлено, самостійно, прогнозуючи результат, визначати і досягати намічених навчальних цілей, у т. ч. за допомогою створення власного навчального середовища.

Простежимо, як на прикладі мистецької освітньої галузі практично реалізується викладене вище (див. табл. 3).

Стандартизація навчально-методичного забезпечення освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення ґрунтується на засадах психолінгвістичного, нейропсихологічного, дитиноцентричного, діяльнісного, диференційованого підходів, принципах науковості, інтегрованості, доступності та практичної спрямованості з метою полегшеної побудови індивідуальної траєкторії розвитку школяра. Організація та проведення освітнього процесу з поліморфною групою здобувачів початкової освіти з ТПМ потребує обов'язкового застосування індивідуального (вік, стать, інтереси, здібності, творчий потенціал), диференційованого та психолінгвістичного підходів (урахування форми, структури, ступеня складності мовленнєвого порушення), ефективна реалізація яких можлива за таких загальних умов: 1) систематичного виправлення в учнів, як в індивідуальних, так і колективних формах роботи, мовленнєвих помилок: а) фонетичних (це, переважно, свистячі, шиплячі та сонори); б) фонематичних (особливої уваги потребують ті слова/словосполучення, в яких наявні корелюючі звуки: наприклад, [с]-[ш], [л]-[р] тощо); в) лексичних (обов'язкове урахування лексичної валентності, тобто правильного змістового добору тієї чи іншої лексики у словосполученні чи реченні); г) граматичних (нормативне узгодження іменників із прикметниками в роді, числі, відмінку, займенників із дієсловами відповідно до числа, роду, часу і виду); 2) дотримання інтегративної та мотиваційно-ігрової форми уроків, що передбачає обов'язкове психоемоційне розвантаження школярів; 3) розширення мовленнєво-пізнавального світогляду учнів, пізнання себе через різні види діяльності; 4) варіювання дидактичного, мовленнєвого, ігрового матеріалу, з актуалізацією раніше засвоєних знань, опорою на власний досвід, на основі навчально-ігрової та практичної діяльності; 5) проведення на початку уроку підготовчої роботи у вигляді різних видів ігор і вправ на удосконалення та розвиток зорових, слухових, мовленнєвих, мисленнєвих функцій та операцій, моторно-рухових та оптико-рухових навичок; 6) використання ряду методів: а) словесних – джерелом знань є усне слово: емоційні та виразні вступні бесіди, пояснення, тлумачення,

дискусії, попереджувальне, коментувальне, пояснювальне мовлення щодо послідовності роботи над малюнком чи виготовленням виробу, розповідь за результатами виконаної роботи, називання використаних технік і матеріалів, акцентоване промовляння найбільш складних у фонетичному плані термінів тощо; б) наочних, в яких джерелом знань виступають спостереження, конкретні предмети чи явища, роботи майстрів народних художніх промислів, твори мистецтва, малюнки, ілюстрації, репродукції, наочні посібники, муляжі, міні-моделі, схеми, алгоритми (детальні, покрокові, описові), кращі зразки дитячих робіт (ліплення, поробки з паперу, природного матеріалу) тощо; в) практичних методів, завдяки використанню яких учні отримують знання та здобувають уміння, виконуючи практичні дії у вигляді тренувальних, навчально-зображувальних, графічних, відтворювальних, ситуаційних вправ або навчально-продуктивної праці, мистецьких проєктів, моделювання, дослідницької діяльності тощо); г) роботи з книгою – джерелом знань є друковане слово – використання художньої літератури, підручників (читання, вивчення напам'ять, переказ прочитаного, складання плану з допомогою педагога, придумування невеличких розповідей з опорою на зразок, опорні слова); д) відео методів, у яких джерелом знань виступають мультимедійні презентації («електронний учитель») для вивчення (цілісного або демонстрації фрагментів) нового навчального матеріалу, його закріплення, здійснення поточного чи підсумкового контролю; 7) опанування школярами термінологією в усній (початковий-основний етапи) і писемній формах (заклучний етап), на основі достатнього розуміння та використання попереднього гучного мовлення у вигляді цілісного, поскладового, акцентованого промовляння, з виокремленням складних для вимови дітей звуків, спряженого, відображеного, самостійного промовляння школярами, мовлення пошепки, складання речень з вивченими словами, за можливості – добір синонімів чи антонімів, порівняння багатозначних слів, розрізнення паронімів, моделювання комунікативно-ігрових життєвих ситуацій; 8) дозованості та циклічності (багаторазове повторення у фонетичному – акцент на звуковому оформленні, графічному – на написанні, лексичному – на значенні, синтаксичному – на контекстуальному вживанні термінології; опора на вже раніше вивчений матеріал; перенесення набутих знань і навичок, способів діяльності на нову ситуацію); 9) алгоритмізованості навчальної діяльності (планування – поетапне осмис-

лення (згорнутий чи розгорнутий план дій) та виконання в індивідуальному темпі – контроль із застосуванням гучного, шепітного мовлення, мовлення подумки); 10) мультисенсорності, врахування інтегративної діяльності аналізаторів, міжпівкульної взаємодії, встановлення міжпредметних зв'язків; 11) використання різного виду опор: а) зорової – увага до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок, план-схема, предметно-інструкційна карта; б) слухової – акцент на слухове сприймання; в) кінестетичної – динамічне виконання, руховий зразок, подальше перенесення на аналогічний матеріал, виконання по пам'яті, за уявленням; г) кінестетичної – статичне утримання, м'язові відчуття; д) вербальної – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання, передуюче, описове, коментувальне мовлення; е) емоційної – посмішка, погладження по руці, голові, слова схвалення та підтримки; 12) створення відповідного предметного (комунікативного, технологічного) середовища для вільного, самостійного, різнопланового експериментування здобувачами освіти; 13) стимулювання учнів до прогнозування результатів, синтезу сформованих навичок у власній практичній діяльності, застосування навичок поточного та кінцевого контролю на смислового, зорового, слухового та рухового рівнях, усний чи письмовий опис результатів проведеної роботи; 14) попередження появи вторинних відхилень у мовленнєвому (наприклад, невротичної форми заїкання на фоні загального

недорозвитку мовлення нез'ясованого генезу) та пізнавальному розвитку; 15) виховної спрямованості (вміння «бачити і чути» іншого (-их), повага до нього (них), бажання прийти на допомогу в комунікативних і поведінкових ситуаціях, толерантність до наявних порушень психофізичного розвитку).

Репрезентовані нами рекомендації та зазначені загальні умови організації освітнього процесу допоможуть педагогам краще зрозуміти особливості психофізичного розвитку здобувачів початкової освіти з ТПМ, що значно підвищить результативність компенсаційної, розвивальної та психопрофілактичної роботи (Рібцун, 2018).

Висновки. Впровадження стандартизації початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи потребує подальшого розроблення розгорнутих методичних рекомендацій за окремими освітніми галузями, які допоможуть не тільки учителям, психологам, працівникам інклюзивно-ресурсних центрів, а й батькам учнів зробити освітній процес цікавим, доступним, творчим, а головне – ефективним, комплексним та цілісним, компенсаційно спрямованим на виправлення первинних і запобігання вторинним порушенням психофізичного розвитку молодших школярів, формування їхньої життєвої компетентності, полегшення соціалізації, нормалізації комунікативної поведінки шляхом подолання наявних бар'єрів, удосконалення фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної та комунікативної компетенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. *Відомості Верхов. Ради України*. К. : Парламентське вид-во, 2018. № 43. Ст. 345.
2. Про загальну середню освіту. URL: <https://zakon.help/law/651-XIV/>
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/
4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
5. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/pras/249613934>
6. Рібцун Ю. В. Стандартизація спеціальної дошкільної освіти дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 164–171.
7. Рібцун Ю. В. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей з 2 до 18 років. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*. К., 2018. С. 149–156.
8. Рібцун Ю. В. Компоненти уроків в освітніх закладах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. С. 160–163.
9. Рівні Національної рамки кваліфікацій. *Відомості Верховної Ради*. К. : Парламентське вид-во, 2017. № 38–39, ст. 380. URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/download/zakon-ukrajini-pro-osvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html>

REFERENCES

1. Pro vnesennya zmin do deyakyx zakoniv Ukrainy shhodo dostupu osib z osoblyvymy osvitynymi potrebamy do osvitnix posluh [On Amendments to Some Laws of Ukraine on the Access of Persons with Special Educational Needs to Educational Services]. Vidomosti Verhov. Rady Ukrainy. K. : Parliamentary Publishing House, 2018. Nr 43. St. 345 [in Ukrainian].
2. Pro zahal'nu serednyu osvitu [About general secondary education]. URL: <https://zakon.help/law/651-XIV/> [in Ukrainian].
3. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu pochatkovoyi osvity [On Approval of the State Standard of Elementary Education]. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/ [in Ukrainian].
4. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro inklyuzyvno-resursnyj centr [On Approval of the Regulations on the Inclusion and Resource Center]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> [in Ukrainian].
5. Pro sxvalennya Koncepciyi realizaciyi derzhavnoyi polityky u sferi reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity «Nova ukrayins'ka shkola» na period do 2029 roku [On Approval of the Concept for the Implementation of the State Policy in the Reform of General Secondary Education «New Ukrainian School» for the period up to 2029]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> [in Ukrainian].
6. Ribcun Yu. V. Standartyzaciya special'noyi doshkil'noyi osvity ditej iz porushennyamy movlennyevoho rozvytku [Standardization of special preschool education for children with speech development disorders]. Scientific herald of the Lesia Ukrainka Eastern European National University. 2017. Nr 1 (350). P. 164–171 [in Ukrainian].
7. Ribcun Yu. V. Kompleksna psyxoloho-pedahohichna ocinka rozvytku ditej z 2 do 18 rokiv [Comprehensive psychological and pedagogical assessment of the development of children from 2 to 18 years old]. Orhanizacijno-metodychni zasady diyal'nosti inklyuzyvno-resursnyx centriv. K., 2018. P. 149–156 [in Ukrainian].
8. Ribcun Yu. V. Komponenty urokiv u osvitnix zakladax dlya ditej iz tyazhkymy porushennyamy movlennya [Components of lessons at educational institutions for children with severe speech impairment]. Innovacijni naukovi doslidzhennya u haluzi pedahohiky ta psyxolohiyi. Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Zaporozhye: Classic Private University, 2018. P. 160–163 [in Ukrainian].
9. Rivni Nacional'noyi ramky kvalifikacij [Levels of National Qualifications Framework]. Vidomosti Verhov. Rady Ukrainy. K. : Parliamentary Publishing House, 2017. Nr 38–39, st. 380. URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/download/zakon-ukrajini-pro-osvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html> [in Ukrainian].

УДК [792:37.011.3–051]:070«19»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166821>

Наталія СТИХУН,
orcid.org/0000-0003-0725-5586
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри театральної режисури
Рівненського державного гуманітарного університету
(Рівне, Україна) *super.teatr@ukr.net*

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

У статті проаналізована педагогічна преса, зокрема, журнали «Шлях освіти (Путь Просвещения)», «Комуністична освіта», в яких висвітлюється проблема покращення педагогічної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва, а також їхні професійні недоліки в галузі театральної педагогіки; розкривається значення використання форм, методів та засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці вчителів радянського періоду; акцентується увага на аспекті позакласної та позашкільної роботи вчителя, його художньо-творчій діяльності.

Ключові слова: професійна майстерність вчителя, форми, методи, засоби театрального мистецтва, художньо-творча діяльність, навчально-виховний процес школи.

Nataliia STYKHUN,
orcid.org/0000-0003-0725-5586
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Theater Directing
Rivne State University of Humanities
(Rivne, Ukraine) *super.teatr@ukr.net*

ELUCIDATION PROBLEM OF PROFESSIONAL MASTERS OF TEACHERS MEANS OF THEATER ARTS IN THE PEDAGOGICAL PRESS OF THE SOVIET PERIOD

The article analyzes the pedagogical press, particular in journals (Shliakh osvity, Komunistychna osvita), which highlights the problem of improving teachers' teaching skills through means of theatrical art, as well as their professional shortcomings in the field of theater pedagogy; reveals the importance of using the forms, methods and means of theatrical art in the pedagogical practice of teachers of the soviet period; the focus is on the aspect of outside and extracurricular work of the teacher, his artistic and creative activity.

The author has established the fact that significant fact-based material is presented in the studies published in pedagogical journals (Shliakh osvity, Komunistychna osvita, Radianska pedahohika, Radianska shkola) and newspapers (Za komunistychnu prosvitu, Uchytelska hazeta, Literaturna hazeta, Radianska osvita). In the context of researched issue the author reviewed studies (S. Ananin, O. Raievskiy, M. Rozenshtein, V. Murzaiev, S. Horodyska) concerned with the importance to pay attention to child's psychics, students' psychophysical features, and their dramatic instinct (organic factor of child nature that finds how to express himself in student activities during the theatre game). This paper presents a review of published works of such authors as E. Vynkovetska, I. Drahan, S. Rub, L. Murzina, H. Rachenko, P. Zelenhur, Ye. Datsiuk who gave a rationale for the problem how to use means of performing arts not only in extra-curricular work but also during the lesson.

In the process of study it was indicated that within the similarity of subject matter of journals and newspaper published works the last ones highlight the necessity to improve teacher professional skills in the context of artistic activities in particular teachers' theatres and drama clubs. The analysis of studies published in pedagogical journals and newspapers gives the reasons to identify the fact of constant teacher searching of ways how to solve the problem of professional skills namely how to improve it to the level of professional manner.

Key words: teacher professional skills, forms, methods, means of performing arts, artistic and creative activities, educational process of school.

Постановка проблеми. У сучасних умовах загальноосвітньої школи постає нагальна потреба удосконалення професійної майстерності вчителя, зокрема, його художньо-творчої діяльності. Усвідомлення актуальності цієї проблеми моти-

вує педагогічну спільноту до володіння новітніми технологіями, формами, методами та засобами театрального мистецтва, необхідними для модернізації освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Пріоритети покращення професійної майстерності вчителів, їх творчого процесу знайшли відображення в Законах України «Про освіту» (1991, із внесеними змінами та доповненнями 1992–2010) (Про освіту, 2014), «Про загальну середню освіту» (2014) (Про загальну, 2006), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013) (Про Національну, 2013) тощо.

Означену проблему доцільно розглянути в площині історичного минулого, а саме – ґрунтовне вивчення досвіду використання засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці вчителів ЗНЗ радянського періоду, що уможливить його екстраполювання в сучасний навчально-виховний процес школи.

Аналіз досліджень. Про актуальність проблеми професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва свідчать напрацювання, авторами яких є А. Луначарський, А. Макаренко, Я. Мамонтов, М. Розенштейн, В. Сухомлинський, Г. Шаррельман, В. Василенко, Г. Головка, І. Піддубний, О. Бганко, Р. Шакіров та інші.

Вагомим джерелом пізнання тенденцій у шкільній освіті, зокрема в контексті даної проблеми, є наукові розвідки істориків педагогіки Л. Березівської, Н. Гулана, О. Петренко, О. Сухомлинської, В. Федяєвої тощо.

Мета статті – спираючись на матеріали педагогічної преси, зокрема, педагогічних журналів «Шлях освіти (Путь Просвещения)» та «Комуністична освіта», висвітлити проблему професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва.

Виклад основного матеріалу. З огляду на досліджувану проблему педагогічна преса є джерелом простеження динаміки розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва.

Педагогічна преса, зокрема журнали «Шлях освіти (Путь Просвещения)», «Комуністична освіта» та їх ґрунтовний аналіз, дає нам можливість отримати цілісну картину педагогічної думки щодо використання форм, методів та засобів театрального мистецтва в практиці вчителя радянського періоду.

На початку дещо докладніше охарактеризуємо часопис, а саме журнал «Шлях освіти» в контексті досліджуваної проблеми.

Варто зазначити, що журнал «Шлях освіти», що вперше був надрукований під назвою «Путь просвещения», започаткувався в м. Харкові Колегією наркомату України (1922). Надалі з 1926 р. журнал «Путь просвещения» видавався українською мовою «Шлях освіти» до 1931 р. Із цього

року він виходив під назвою «Комуністична освіта» до 1941 р. Видання журналу було призупинено, але, починаючи з 1945 р., воно відновилося за назвою «Радянська школа» і друкувалося до 1991 року. Часопис висвітлював досвід навчально-виховної роботи передових учителів України, методи освітньої роботи, освітню практику, результати роботи науково-дослідних інститутів педагогіки і психології та кафедр педагогіки (Василькова, 1983: 154).

Неабияку зацікавленість до цієї проблеми мав професор С. Ананьїн. У статті «Эстетическое воспитание» журналу «Путь просвещения» (1922) вчений зауважував: «...Мистецтво повинно зайняти одне з головних місць у шкільному навчальному плані, стати навчальним предметом, а також методичним принципом, який пронизував би все шкільне життя, саме шкільне викладання» (Ананьин, 1922: 91). На думку автора, естетичні почуття – важлива частина дитячої психіки, тому вчителю, крім інтелекту, необхідно насамперед розвивати культуру почуттів учнів (Ананьин, 1922: 92). Зокрема, у статті «Методологические вопросы» (1922) зустрічаємо подібну думку: «зацікавити дітей уроком, вести заняття так, щоб воно приносило їм задоволення – це є головна задача вчителя» (Методологические вопросы, 1922: 228; Алексюк, 1966).

Ґрунтовний аналіз проблеми професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва містять публікації вченої М. Розенштейн «Украинский детский театр» (1922) та «Театральное искусство в педагогической практике» (1924), в яких зауважується, що «ініціаторами та режисерами дитячих спектаклів були вчителі, які не дуже розумілися у сфері театрального мистецтва. Вони дивилися на ці спектаклі, як на звичайну розвагу, не рахуючись ні з дитячою психологією, ні з «драматичним інстинктом» (органічний фактор дитячої природи, який шукає вираження у всій діяльності учня)» (Розенштейн, 1922: 99). Причини такого становища в педагогічній практиці вчителя були такі: професійна некомпетентність у театральному мистецтві; драматичне мистецтво ще не мало стійкого положення в школі; недостатній досвід використання засобів, форм та методів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі, саме інсценування, імпровізації, драматизації навчального матеріалу, предметів (фізики, історії, географії тощо), тому «педагогу необхідно вивчати театральне мистецтво так само, як й інші навчальні дисципліни, які він буде застосовувати у своїй педагогічній діяльності» (Розенштейн, 1924: 125).

Цінні методичні поради щодо покращення професійної майстерності вчителя, зокрема, як упровадити та застосовувати драматизацію із всіма її елементами в життя трудової школи, надає В. Мурзаєв у публікації «Теневої театр и драматизация в школе» (1924). Автор спрямовує свою увагу на проблему, як використовувати драматичний інстинкт дитини та проводити заняття з драматизації в школі. Визначаючи драматизацію як «вираження у русі», В. Мурзаєв спрямовує під це поняття не тільки дитячий театр, але й рухливі ігри з піснями, імпровізацію, розповіді в персонажах тощо (Мурзаєв, 1924; Бібліографічний відділ, 1924: 173–174).

Щодо важливості драматичного інстинкту дитини, то в статті С. Городиської «Театр для детей» журналу «Шлях освіти» (1926) зауважувалося, що «будь-яка театральна робота з учнями повинна базуватися на вивченні дитячої гри, в якій простежується драматичний інстинкт, і на вивченні психофізіологічних особливостей школяра. Чим ближче форма театрального вираження до прийомів дитячої гри та драматизації, тим переконливішим, зрозумілішим і доступнішим стає спектакль для учнів, зокрема «театр гри» та «театр імпровізації» (Городисская, 1926: 49).

Досить аналітичною та змістовною, на нашу думку, є стаття професора Я. Полферова «Мистецтво в комплексі», опублікована у журналі «Шлях освіти» (1926) (Полферов, 1926: 66). У цій статті вчений аналізує проблему використання в педагогічній діяльності вчителя комплексу мистецтв в естетичній формі, а саме: малювання, креслення, ліплення, музики та драми.

Слід зазначити, що на сторінках педагогічних журналів «Шлях освіти (Путь просвещения)», «Комуністична освіта» проблема професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва висвітлювалася частково. Педагогічна думка доцільним убачала впровадження в школи вивчення мистецтва, але воно не відбувалося. У навчально-виховному процесі школи використовували тільки музику, малювання та ліплення. Аспект театрального мистецтва не розглядався системою освіти, а замовчувався (Стихун, 2017: 157).

Як уже зазначалося вище, професійна некомпетентність існувала майже у всіх сферах діяльності як в освіті, так і в мистецтві. Проблема професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва розглядалася в контексті ідеологічної спрямованості. У статті Г. Мізюн «Більше уваги мистецькій самодіяльності» журналу «Комуністична освіта» (1932) зауважується, що «самодіяльне мистецтво виявило себе як могутній чинник

комуністичного виховання, як одне з міцних під-ойм боротьби за генеральну лінію партії» (Мізюн, 1932: 72). У навчально-виховному процесі школи активно починають використовувати художню самодіяльність. Але відсутність фахових спеціалістів у сфері театрального мистецтва турбувало педагогічну громадськість, тому поставало питання «зміцнення зв'язку між професійним і самодіяльним мистецтвом» (Мізюн, 1932: 78).

Різним аспектам розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва були присвячені статті А. Пантелеймонова «Самопідготовка вчителя» (1932), Є. Заруді «За педагогічну майстерність» (1936), Р. Басіної «Боротьба за культуру мови» (1936), що містилися в журналі «Комуністична освіта». У цих статтях вказувалося на «підвищення кваліфікації вчителів, рівня їхніх наукових знань, педагогічної майстерності, яка неможлива без доброго засвоєння і опанування педагогічної теорії та техніки на базі принципів марксистсько-ленінської педагогіки» (Пантелеймонов, 1932: 100), «застосування різноманітних засобів підвищення кваліфікації, зокрема запровадження відкритих уроків, присвячених творчості великого пролетарського письменника А. Горького, які збагачували учнів художніми образами і мали величезну пізнавальну цінність» (Заруді, 1936: 127), «чим правильніше, виразніше, яскравіше розмовляє учитель, тим більше засвоюється з того, про що він говорить, тим скоріше доходить інформація до свідомості учнів, тим краще вони розмовляють» (Басіна, 1936: 60).

Аспект позакласної та позашкільної роботи вчителя в контексті нашої проблеми має місце в журналі «Комуністична освіта» (1936). У статті М. Багатова «Спроба організації роботи з учнями у зв'язку з відвідуванням спектаклю» (1936) висвітлювалася проблема організаційно-виховної роботи педагога засобами театрального мистецтва, а саме відвідування театру. Автор зауважував: «усі моменти перегляду вистави – організація дитячого колективу в театрі, норм поведінки в залі, спостереження над враженням дітей від побаченого – усе це допомагає розкрити нові риси дитячої особи, її психологічні особливості» (Багатов, 1936: 85). Безумовно, цінним на той час було те, що при театрах створювалися спеціальні педагогічні групи, зокрема при Харківському театрі юного глядача, які вели науково-дослідну роботу щодо вивчення психології дитини-глядача (Журбін, Купершток, 1936: 98).

У статті А. Родіна «Внеклассные занятия в начальной школе» (1937) досить ґрунтовно та

послідовно розкривається виховне значення драматичного гуртка у процесі формування психофізики учня. «Виховне значення драматизації полягає в тому, що учні завдяки драматичним формам роботи перестають бути скутими у словах та діях. Там, – наголошує автор, – де вони не можуть зобразити найпростіші враження, вони набувають уміння передати в образах. Драматична робота розвиває рух, жест, міміку дітей, збагачує їхню мову, творчу фантазію. Драматизація в школі не повинна бути тільки елементом шкільного свята. Необхідно її використовувати як виховний засіб у повсякденній роботі вчителя» (Родин, 1937: 139, 140).

Більшість публікацій журналу «Комуністична освіта» (1938) зводилася до опису історичного досвіду, досвіду педагогічної роботи окремого вчителя чи школи, вони містили в собі методичні вказівки щодо вивчення творчості письменників засобами театрального мистецтва. Такими статтями є «Досвід роботи над образністю мови в 5 класі» Н. Хижнякової (Хижнякова, 1938), «До вивчення творчості Шевченка в 9 класі», «Вивчення творчості Арх. Тесленка в 10 класі», «Мольєр у середній школі» педагогів-практиків Ф. Бугайко і Т. Бугайко (Бугайко, Бугайко, 1938; Бугайко, Бугайко, 1938а; Бугайко, Бугайко, 1938б).

Наприклад, у статті Н. Хижнякової подано практичні завдання, на основі яких педагог покращував свою роботу над образністю мови учнів (Хижнякова, 1938: 62), учителів Київської середньої школи № 2 Південно-Західних залізниць Ф. Бугайко і Т. Бугайко висвітлювалася проблема використання на уроці літератури елементів театрального мистецтва, а саме дійовий аналіз п'єси (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка) (Бугайко, Бугайко, 1938с: 149).

Доцільно зауважити, що в навчально-виховному процесі школи цих років предметом постій-

ної уваги було комуністичне виховання, а художнє займало позицію другорядну. Зокрема, в статті журналу «Комуністична освіта» (1938) «Огляд художньої самодіяльності шкіл м. Києва» знаходимо такі факти: «...художнє виховання – ще відстала ділянка в роботі багатьох шкіл. Деякі керівники шкіл дивляться на уроки з художнього виховання, як на резервні години, які завжди можна використати в разі того чи іншого прориву з «основних» предметів. Директори шкіл мало уваги приділяють художньому вихованню в гуртках. В одних школах гурткова художня робота розгорнена й поставлена добре, в інших – занедбана» (Огляд художньої, 1938: 130). Ці недоліки пояснювалися відсутністю належного керівництва художнім вихованням із боку органів Наркомосу, відсутністю між керівниками художнього виховання обміну досвідом, зв'язків керівників художнього виховання зі спеціальними мистецькими закладами, наявністю кампанійщини замість планомірної роботи (Огляд художньої, 1938).

Висновки. Аналіз публікацій дає підстави стверджувати, що хоча й збільшувався обсяг статей у педагогічній пресі щодо театрального мистецтва в педагогічній діяльності вчителя, але вони носили в собі різноаспектний, ідеологічний, мінливий характер. Унаслідок аналізу педагогічної преси встановлено, що на тлі заідеологізованості майже всіх опрацьованих публікацій, присвячених досліджуваній проблемі, в них висвітлено питання художньо-творчого досвіду роботи шкіл, видатних педагогів-практиків, класної, позакласної та позашкільної діяльності вчителя щодо використання методів, форм, прийомів і засобів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі, а також професійної некомпетентності учителів радянського періоду в галузі театральної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Теорія педагогіки і мистецтво виховання. *Радянська школа*. 1966. № 6. С. 1–12.
2. Ананьин С. Эстетическое воспитание. *Путь просвещения*. 1922. № 2. С. 89–105.
3. Багатов М. Спроба організації роботи з учнями в зв'язку з відвідуванням спектакля. *Комуністична освіта*. 1936. № 4. С. 82–86.
4. Басіна Р. Боротьба за культуру мови. *Комуністична освіта*. 1936. № 6. С. 60–64.
5. Бібліографічний відділ. *Путь просвещения*. 1924. № 8 (18). С. 173–174.
6. Бугайко Ф., Бугайко Т. Вивчення творчості Арх. Тесленка в 10 класі. *Комуністична освіта*. 1938. № 9. С. 81–95.
7. Бугайко Ф., Бугайко Т. До вивчення творчості Шевченка в 9 класі.
8. *Комуністична освіта*. 1938. № 11. С. 41–56.
9. Бугайко Ф., Бугайко Т. Мольєр у середній школі. *Комуністична освіта*. 1938. № 1. С. 146–150.
10. Василькова М. М. Радянська школа. Київ : УСЭ, 1983. Т. 9. 154 с.
11. Городисская С. Я. Театр для детей. *Шлях освіти*. 1926. № 3 (47). С. 44–53.
12. Журбін І., Купершток Д. 15-річчя Харківського театру юного глядача. *Комуністична освіта*. 1936. № 4. С. 97–98.
13. Заруді Є. За педагогічну майстерність. *Комуністична освіта*. 1936. № 7. С. 127–129.
14. Методологические вопросы. *Путь просвещения*. 1922. № 6. С. 226–229.
15. Мізюн Г. Більше уваги мистецькій самодіяльності. *Комуністична освіта*. 1932. № 7 (123). С. 70–80.

16. Огляд художньої самодіяльності шкіл м. Києва. *Комуністична освіта*. 1938. № 7. С. 129–130.
17. Пантелеймонов А. Самопідготовка вчителя. *Комуністична освіта*. 1932. № 8-9 (124-125). С. 100–104.
18. Полфферов Я. Мистецтво в комплексі. *Шлях освіти*. 1926. № 6–7 (50–51). С. 65–84.
19. Про загальну середню освіту: Закон України від 19.12. 2006 р. № 489-V. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
20. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
21. Про освіту: Закон України від 28.12.2014 р. № 76-VIII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
22. Родин А. Ф. Внеклассные занятия в начальной школе. *Советская педагогика*. 1937. № 5–6. С. 134–143.
23. Розенштейн М. Театральное искусство в педагогической практике. *Шлях освіти. Путь просвещения*. 1924. № 11–12 (21). С. 103–125.
24. Розенштейн М. Украинский детский театр. *Путь просвещения*. 1922. № 7–8. С. 97–115.
25. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театального мистецтва (20–80-ті рр. ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2017. 309 с.
26. Хижнякова Н. Досвід роботи над образністю мови в 5 класі. *Комуністична освіта*. 1938. № 4. С. 62–72.

REFERENCES

1. Aleksjuk A. M. Teorija pedagoghiky i mystectvo vykhovannja [The theory of pedagogy and the art of education]. *Radjansjka shkola*. 1966. № 6. S. 1–12. [in Ukrainian].
2. Ananjn S. Эстетическое воспитание [Aesthetic education]. *Putj prosveshhenija*. 1922. № 2. S. 89–105. [in Russian].
3. Baghatov M. Sproba orghanizaciji roboty z uchnjamy v zv'jazku z vidviduvannjam spektaklja [Attempt to organize work with students in connection with the visit to the play]. *Komunistychna osvita*. 1936. № 4. S. 82–86. [in Ukrainian].
4. Basina R. Borotjba za kulturu movy [Fighting for the culture of language]. *Komunistychna osvita*. 1936. № 6. S. 60–64. [in Ukrainian].
5. Bibliografichnyj viddil [Bibliographic department]. *Putj prosveshhenija*. 1924. № 8 (18). S. 173–174. [in Ukrainian].
6. Bughajko F., Bughajko T. Vyvchennja tvorchosti Arkh. Teslenka v 10 klasi [Study of creativity Arch. Clasp in the 10th form]. *Komunistychna osvita*. 1938. № 9. S. 81–95. [in Ukrainian].
7. Bughajko F., Bughajko T. Do vyvchennja tvorchosti Shevchenka v 9 klasi [To study the works of Shevchenko in the 9th form]. *Komunistychna osvita*. 1938. № 11. S. 41–56. [in Ukrainian].
8. Bughajko F., Bughajko T. Moljjer u serednij shkoli [Moliere in high school]. *Komunistychna osvita*. 1938. № 1. S. 146–150. [in Ukrainian].
9. Vasylykova M. M. Radjansjka shkola [Soviet school]. Kyjiv : USE, 1983. T. 9. 154 s. [in Ukrainian].
10. Ghorodyskaja S. Ya. Teatr dlja detej [Theater for children]. *Shljakh osvity*. 1926. № 3 (47). S. 44–53. [in Russian].
11. Zhurbin I., Kupershtok D. 15-ricchja Kharkivskogho teatru junogho ghljadacha [The 15th anniversary of the Kharkov theater of young spectator]. *Komunistychna osvita*. 1936. № 4. S. 97–98. [in Ukrainian].
12. Zarudi Je. Za pedagoghichnu majsternistj [For pedagogical skill]. *Komunistychna osvita*. 1936. № 7. S. 127–129. [in Ukrainian].
13. Metodologhycheskye voprosy [Methodological issues]. *Putj prosveshhenija*. 1922. № 6. S. 226–229. [in Russian].
14. Mizjun Gh. Biljshe uvaghy mystecjkij samodijalnosti [More attention to artistic amateur activities]. *Komunistychna osvita*. 1932. № 7 (123). S. 70–80. [in Ukrainian].
15. Oghljad khudozhnjoj samodijalnosti shkil m. Kyjeva [An overview of the amateur performances of schools in Kyiv]. *Komunistychna osvita*. 1938. № 7. S. 129–130. [in Ukrainian].
16. Pantelejmonov A. Samopidgotovka vchytelja [Self-training of the teacher]. *Komunistychna osvita*. 1932. № 8–9 (124–125). S. 100–104. [in Ukrainian].
17. Polferov Ja. Mystectvo v kompleksi [Art in the complex]. *Shljakh osvity*. 1926. № 6–7 (50–51). S. 65–84. [in Ukrainian].
18. Pro zagaljnu serednju osvitu: Zakon Ukrajiny vid 19.12. 2006 r. № 489-V. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. [in Ukrainian].
19. Pro Nacionaljnu strategiju rozvytku osvity v Ukrajini na period do 2021 roku: Ukaz Prezydenta Ukrajiny vid 25 chervnja 2013 roku № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
20. Pro osvitu: Zakon Ukrajiny vid 28.12.2014 r. № 76-VIII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. [in Ukrainian].
21. Rodyn A. F. Vneklassnye zanjatyja v nachalnoj shkole [Extracurricular activities in primary school]. *Sovetskaja pedagoghika*. 1937. № 5–6. S. 134–143. [in Russian].
22. Rozenshtejn M. Teatralnoe yskusstvo v pedagoghicheskoj praktyke [Theater art in teaching practice]. *Shljakh osvity. Putj prosveshhenija*. 1924. № 11–12 (21). S. 103–125. [in Russian].
23. Rozenshtejn M. Ukraynskyj detskyj teatr [Ukrainian children's theater]. *Putj prosveshhenija*. 1922. № 7–8. S. 97–115. [in Russian].
24. Stykhun N. V. Rozvytok profesijnjoj majsternosti vchyteliv zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv zasobamy teatralnogho mystectva (20-80-ti rr. KhKh st.) [Development of professional skills of teachers of general educational establishments by means of theatrical art (20-80-ies of the XX century)]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Rivne, 2017. 309 s. [in Ukrainian].
25. Khyzhnjakova N. Dosvid roboty nad obraznistju movy v 5 klasi [Experience in figurative language in grade 5]. *Komunistychna osvita*. 1938. № 4. S. 62–72. [in Ukrainian].

УДК 378(09)+785+781.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166823>

Пенфей СУНЬ,

orcid.org/0000-0003-0599-1504

кандидат педагогических наук,

преподаватель

Института искусств Университета Янцзы

(Цзиньчжоу, Китай) *alex1973@i.ua*

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ СИМВОЛИКИ КОЛОКОЛЬНОСТИ В ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКЕ С. РАХМАНИНОВА

В статье обсуждается проблема восприятия фортепианной музыки Рахманинова китайскими студентами в контексте взаимодействия различных национальных традиций. Символика колокола рассматривается в качестве стилиобразующего элемента в фортепианной музыке русского композитора, представляет определенные трудности для китайского музыканта в плане образного содержания и музыкально-выразительных средств. Определяется основная педагогическая задача в процессе практического (масс- и исполнительского) освоения музыкального символа колокола. Предлагается метод сравнительного анализа символики колокола в европейской и китайской культурных традициях с целью выявления смысловых соответствий и различий.

Ключевые слова: символ, символика, колокол, культурная традиция, музыкальная образность, адекватное восприятие.

Sun PENG FEI,

orcid.org/0000-0003-0599-1504

Ph.D. in Pedagogical Sciences

School of art Yangtze University

(Jingzhou, China) *alex1973@i.ua*

MUSICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PERCEPTION OF THE SYMBOLIC OF BELLS IN THE S. RAKHMANINOV'S PIANO MUSIC

The article discusses the problem of S. Rakhmaninov's perception of piano music by Chinese students in the context of the interaction of various national traditions. Understanding the national specifics of S. Rakhmaninov's piano works is an important task of Chinese musical pedagogy. Because without an understanding of the figurative content of the composer's music, its adequate perception and performance is impossible. The symbolism of the bell is regarded as the main stylistic element in the piano music of the Russian composer. For modern Chinese musicians this element is not always "open" due to differences in mentality and national traditions. It presents a difficulty for a Chinese musician in the process of understanding the figurative content of music and expressive means. The main pedagogical task is determined in the process of practical mastering of the musical symbol of the bell. It consists in determining the semantic complex of the bell symbolism, which forms an adequate perception by Chinese students of S. Rachmaninov's piano music.

A method of comparative analysis of the symbolism of the bell in the European and Chinese cultural traditions is proposed in order to identify semantic correspondences and differences. The sound image of the bell reveals the connection of the music of the Russian composer with the traditions of the national culture and with the musical symbol that reflects the ancient experience of perception and experience of life, its spiritual foundations. Such symbolism of the bell coincides with the Chinese cultural tradition, because the bells in China are an ancient ritual instrument. Playing this instrument had a deep sacred meaning: it instills peace and joy in the soul, connects Heaven and Man, harmonizes Heaven, Earth and Man. But in China, the bell was still a symbol of power and high status in society, the royal nobility and the emperor. This distinguishes it from Russian culture, which linked the exceptional bell to the Voice of Heaven.

Adequate perception of the musical symbol of the bell in S. Rachmaninov's piano music is associated with the study of a wide range of cultural factors related to the national tradition of Russian and Chinese cultures. This allows Chinese students to correctly perceive and hear the specificity of Rachmaninov's musical style – timbre, melody, rhythm. This method of comparative analysis comprehensively solves the pedagogical task of explaining the figurative content of a national cultural symbol in S. Rakhmaninov's music.

Key words: symbol, symbolism, bell, cultural tradition, musical imagery, adequate perception.

Постановка проблемы. Музыкально-педагогическая деятельность связана с широким смысловым полем музыкального искусства, включающем в себя самые разнообразные его стороны – исторические, национально-культурные, стилевые и жанровые, музыкально-языковые, индивидуально-композиторские и т. п. Все эти стороны непосредственно задействованы в образовательном процессе, каждая из них влияет на формирование адекватных представлений учеников о том или ином музыкальном произведении, а также на развитие их специальных навыков и умений понимания музыки. Психологи и искусствоведы утверждают, что восприятие музыкального произведения строится на отражении в сознании человека звуковых комплексов и структур, которое направлено на постижение и понимание художественного смысла как особой формы отражения объективной реальности. И символы, как известно, оказывают огромное влияние и на формирование этого художественного смысла, и на его восприятие. Некоторые современные философские концепции музыки основаны на понимании символа как онтологического элемента музыкального искусства, а символику – как неизменную составляющую триады музыкального содержания (наряду с эмоциями и изобразительностью). Поэтому владение обширным полем символических образов музыкального искусства позволяет учителю музыки донести до учеников художественный смысл музыкального произведения и направить их восприятие в нужное образно-содержательное русло.

Фортепианная музыка С. Рахманинова является признанной классикой европейского музыкального искусства и во всём мире признана символом русской духовной культуры. Она чрезвычайно популярна и среди современных китайских пианистов, она часто исполняется в академических кругах Китая, её изучают в консерваториях и университетах. Однако понимание музыкального содержания этих сочинений, представляющих европейскую культурную традицию, представляет для китайских студентов значительные сложности, которые обусловлены существенными различиями между культурой Запада и Востока, России и Китая. К таким сложным элементам фортепианной музыки С. Рахманинова относится музыкальная символика, которая является одним из самых важных выразительных элементов индивидуального стиля композитора. Исследователи творчества русского композитора особенно выделяют в этом плане звуковой символ колокольного звона, который часто присутствует

в произведениях русского классика и составляет их специфическую образно-выразительную сферу. Для современных китайских музыкантов она не всегда «открыта» в силу различий менталитета, национальных традиций и т. п. Поэтому для музыканта-педагога актуальной становится проблема освоения феномена колокольности как художественного символа в музыке С. Рахманинова – это даёт возможность понимания образного содержания музыкального произведения и особенностей композиторского стиля.

Анализ исследований. Музыкально-педагогические аспекты интерпретации образной семантики музыкальных произведений разработаны Б. Асафьевым, А. Бондаревым, А. Закировой, С. Малкиным, Г. Манасовой, Н. Салминой, Л. Масол, О. Олексюк и другими учёными. Музыкальная символика как стилиобразующий фактор творчества С. Рахманинова рассматривалась такими исследователями, как Б. Асафьев, А. Алексеев, В. Брянцева, Ю. Келдыш, В. Медушевский, М. Смирнов, Г. Дубровская. Музыкаведческие и культурологические трактовки колокольной символики С. Рахманинова представлены в исследованиях М. Арановского, Л. Гаккеля, Н. Каровской, Т. Лазутиной, А. Гусевой, А. Крючкова.

Цель статьи – выявить образно-содержательный комплекс символики колокольности, формирующий адекватное восприятие китайскими студентами фортепианной музыки С. Рахманинова в контексте национальной специфики русской и китайской культурных традиций.

Изложение основного материала. Творческую фигуру С. Рахманинова обычно связывают с традиционалистской линией развития европейской музыкальной культуры, которая была направлена на сохранение национальных основ русской музыки в условиях значительных изменений музыкального искусства в начале XX века. Например, Л. Гаккель в своём исследовании о фортепианной музыке XX века определяет С. Рахманинова как представителя «живительного традиционализма» (Гаккель, 1976: 6), указывая на принцип обновления фортепианного стиля композитора «изнутри», который не нарушал сложившихся жанровых и стилевых норм. В европейском же культурном сознании музыка русского композитора утвердилась в качестве духовно-эстетического феномена, для которого характерны глубина и объёмность смысла, красота формы и уникальность стиля.

В условиях современного музыкального образования в Китае, ориентированного на профессиональное освоение европейского культурного

наследия, фортепианная музыка С. Рахманинова естественным образом оказывается в статусе обязательного элемента: являясь классикой русского музыкального искусства XX века, она широко востребована в исполнительской практике, пользуется популярностью у современных китайских пианистов, постоянно звучит в концертных залах.

Осознание национальной специфики фортепианных произведений С. Рахманинова составляет одну из важнейших задач китайской музыкальной педагогики, поскольку без понимания образного содержания музыки композитора невозможно её адекватное восприятие и исполнение. Эта задача направлена, в первую очередь, на решение проблемы слуховой и исполнительской интерпретации «чужого», далёкого от китайской музыкальной традиции, образно-интонационного материала. Неотделима от этих вопросов и проблема специфики звукового облика фортепиано, которая в творчестве С. Рахманинова приобретает специальное значение. Наследник пианизма Листа-Рубинштейна, оказавшей определяющее влияние на развитие фортепианной музыки XIX–XX столетий, композитор открывает новые возможности инструмента, культивируя вокальность его звучания, истоки которой коренятся в традициях русской песенности. Мелодическая природа мышления композитора своеобразно преломилась в фактурной организации «поющих» мелодических линий, образуя феномен «многослойной» фактуры. Вопрос звукового облика инструмента ставит перед китайскими музыкантами нелёгкую задачу «слышания» тембровой колористики и регистровой выразительности фортепиано, составляющих одну из самых ярких качеств рахманиновской музыки.

Одним из самых важных свойств музыки С. Рахманинова является её смысловая плотность, которая часто реализуется посредством использования того или иного звукового символа. Как известно, символ является важнейшим атрибутом музыкального искусства – с его помощью в музыкальном произведении воплощается художественное содержание, национальная и культурная самобытность композиторской индивидуальности, культурные идеи той или иной исторической эпохи. Музыка как вид искусства оперирует музыкальными образами, которые создаются композитором посредством системы музыкальных знаков и символов: «... символизм как «универсалия мирового художественного процесса» продолжает оставаться «системой систем» (Салмина, 1988: 18). Такое понимание символов в полной мере соответствует классическим философским осно-

ваниям разработки педагогических возможностей символа, поскольку символы являются одной из форм человеческого сознания. Так, например, М. Мамардашвили понимает символы как особые выражения жизни сознания: «Символ для нас, во-первых, это то, что не просто соотносится с содержательностью сознания, а та конкретная вещь, которая конкретно и вещественно соотносится с чем-то определенным в содержательности сознания...» (Мамардашвили, 1999: 159).

Для музыкального искусства на любом историческом этапе символические средства выразительности были всегда актуальны. Как уже было сказано, художественный символ имеет способность отражать «внемusыкальное» содержание, такие объективные реалии как, например, мировосприятие отдельно взятой личности или целой эпохи. И символизм как ведущее направление художественного творчества XIX столетия (с которым, как известно, часто соотносят и стиль рахманиновской музыки), является лишь частным случаем символической сущности искусства вообще, которая и в другие исторические эпохи определяла природу музыкального творчества.

Одним из самых ярких звуковых символов в музыке С. Рахманинова является секвенция *Dies irae*, которая в европейском культурном представлении выступает символом смерти и Страшного суда («Остров мёртвых», «Симфонические танцы», Третья симфония, «Колокола», Рапсодия на тему Паганини и т. д.). Для мышления русского композитора характерно частое соединение интонаций средневековой секвенции с другим образно-звуковым символом – колокольным звоном, который приобретает в его творчестве самостоятельное значение. В русской музыке начала XX века обращение к сфере колокольности было чрезвычайно актуально. Этот интерес к древнейшему пласту русской культуры развивался на волне всплеска религиозных идей, связанных с возрождением идеи соборности, составляющей духовный стержень национальной культуры в целом. Образ колокола и колокольного звона неизменно связывался с древними истоками религиозной духовности и теологическими представлениями мире: «... колокольный звон есть символ церковной духовности. Вибрации колокольного звона создают в мире духовно-материальном те же образы, что пронизывающий слои эфира свет солнца и сияние свечей и паникадил» (цит. по: Ярешко, 2011: 60). Однако не у всех композиторов образ колокола и колокольного звона приобретал символические черты. В музыкальных произведениях С. Рахманинова этот образ обретает подчёр-

кнута символический смысл, причём в различных вариантах: это и символ Родины, и олицетворение тревоги, и символический образ различных периодов человеческой жизни.

Музыковеды отмечают, что звуковой образ колокольного звона является важным конструктивным элементом музыкальных произведений русского композитора, фортепианных в том числе. Этот образ во многом определяет тематическую, ритмическую и структурную организацию многих фортепианных опусов С. Рахманинова (этюды-картина ор. 39 *es-moll*, Второй фортепианный концерт, прелюдии ор. 3 и ор. 23, Первая сюита для двух фортепиано и другие). Своеобразие фортепианной фактуры в подобного рода сочинениях обусловлено «звонной» трактовкой инструмента, оно обнаруживается в регистровом и тембровом колорите фортепиано, метроритмической организации музыкального тематизма и его интонационно-мелодической основе.

Отмеченные специфические особенности фортепианной музыки С. Рахманинова присущи его наиболее известному произведению – Второму фортепианному концерту, который пользуется неизменной популярностью у современных исполнителей и является своего рода символом русской музыки XX века. Это сочинение часто звучит и в интерпретациях современных китайских пианистов, для которых великое сочинение Рахманинова стало олицетворением европейского музыкального искусства в целом. Созданный композитором в пору творческого расцвета, на рубеже двух столетий (1900–1901 гг.), Концерт воплотил самые яркие и самобытные черты рахманиновского стиля русского периода (в противовес стилевому облику произведений, созданных композитором за пределами России). Неслучайно разнообразные характеристики этого произведения сводятся к выводу о том, что во Втором концерте – «весь русский Рахманинов» (Гаккель, 1976: 6), в нём сокрыты неисчерпаемые образно-содержательные и интонационные смыслы его музыки.

Тематизм колокольного звона приобретает в Концерте значение лейтмотива, звучание которого каждый раз приобретает иное смысловое значение. Первая часть открывается не традиционным оркестровым изложением основной темы сочинения, а мощными аккордами солиста, которые звучат как набат. Знаменитая колокольная тема, воплощающая центральный для рахманиновского творчества образ-символ, звучит у фортепиано, демонстрируя новые выразительные возможности инструмента. В кульминации второй части

появляются три арпеджированных аккорда, которые приобретают яркий колорит за счёт альтерированных гармоний. Фактурно и ритмически они соотносимы с начальными аккордами темы-эпиграфа, однако их гармоническая трансформация придаёт им лирический тон, вызывая образные ассоциации с колокольными перезвонами. Звуковой символ, таким образом, приобретает смысловую многогранность: величественная, «во весь свой рост Россия» (известное определение Н. Метнера) в заглавной теме, и «звенящие дали» в кульминации средней части. Ещё одно переосмысление колокольной темы находим в репризе финальной части концерта: плотная аккордовая фактура оркестра звучит в ритме мерных ударов, имитируя звучание колокола. Следующая за этим каденция солиста построена на пассажах из «объёмных» интервалов кварт и квинт, имитирующих колокольных перезвонов в верхнем регистре. Указанный фрагмент выстроен по принципу расширения темброво-регистрового диапазона и октавных переключек правой и левой рук. Последующий материал (*Maestoso*) вновь проводит тематический комплекс аккордовой колокольности, но уже в изменённом синкопированном ритме, на самом громком динамическом уровне и с регистровыми переключками в верхнем регистре. Все эти интонационные и фактурные изменения способствуют созданию ликующего, апофеозного характера музыки, характерного для праздничного перезвона колоколов.

Как видим, в Концерте С. Рахманинова колокольность воплощает принцип символизации звуковых образов, соотносимый с эстетическими установками художественного творчества рубежа XIX–XX веков, в частности – символистского искусства. Звуковой образ колокольного звона в данном случае раскрывает глубинную связь музыки композитора с традициями национальной культуры, с тем музыкальным символом, который вбирает в себя многовековой опыт восприятия и переживания жизненных реалий и отражает их духовные основания. Художественное совершенство музыки С. Рахманинова обнаруживается и в том факте, что колокольная образность адекватно воспринимается и китайскими исполнителями, которые на первый взгляд представляют совершенно иную культурную традицию. Так, знаменитый во всём мире пианист Ланг Ланг следующим образом определил основную музыкальную образность произведений Рахманинова: «Первое, на что я обратил внимание, – это ветер. Я заметил это и в музыке – некоторые пассажи буквально «проносятся», как ветер. Во-вторых, все очень

большое, мощное и благородное – как памятник Чайковскому. И, конечно, одно из самых сильных впечатлений – колокола. Я посетил монастырь в Москве и был поражен красотой звучания настоящих колоколов. Рахманинов слушал колокольный звон, и он, несомненно, вдохновлял композитора, направлял его» (Самый известный китайский пианист..., 2005). То обстоятельство, что китайский музыкант «услышал» образный смысл музыки русского композитора, не случайное и обусловлено некоторой общностью представлений о символике колокольного звона в различных культурных традициях, китайской в том числе.

В большинстве древних культур звучание колокола отождествлялось со звуками иного, небесного мира и связывалось со способностью музыки устанавливать высший космический порядок. Сакральная природа звука, производимого колоколом, закрепились в сознании людей благодаря его положению между Небом и Землей: «колокол выполняет функцию связующего звена, выступая в качестве проводника воли Небес и соединяя человека с Богом» (Шнеерсон, 1952: 164). Поэтому всевозможные разновидности колоколов (колокольчики, бубенцы) присутствуют в ритуально-обрядовой практике различных народов с самых древних времён и символика колокольного звона связана изначально с духовной стороной человеческой жизни. Основными функциями звона были также сигнальная и магическая. Он оповещал о торжественных церемониях, богослужениях в храмах, движении войск и т. п. «Колокола звонили при встрече высокого гостя или начальства, сообщали о важных государственных или местных событиях, колокольный звон оповещал о пожаре, выступал временным и пространственным (колокольно-маяки) ориентиром, колокола сообщали о приближении неприятеля...», – отмечают исследователи колокольного звона в русской культуре (Прощенко, 2011: 57). Он также служил в качестве оберега для скота, известно, что древнегреческие солдаты отделяли колокольчиками щиты, древнеегипетские жрецы привязывали их к щиколоткам, иудейские первосвященники украшали колокольчиками подола одежд, древние римляне клали их в гробы к покойникам (Нарожная, 2005). Колокольный звон также выполнял функцию событийного знака (вечевые колокола, набатные и т. п.).

Позднее, в христианской Европе, на первый план выходит ритуально-культовая функция колокольного звона, которая связывается преимущественно с сакральной символизацией колокола. В связи с этим колокол часто называют «звучащей

иконой» или «молитвой в бронзе», так как, собирая верующих на богослужение, он своим звучанием славит Бога и призывает к благочестию пришедших в храм. «Колокола обладали рядом иных выразительных музыкальных средств и создавали внешнюю сакральную атмосферу храмов, новый соборный вид сплочения людей, будучи символом призыва к единению духа и веры» (Крючков, 2015). Соответственно, в этом смысловом контексте даже первичные сигнальные функции колокольного звона обрастали более глубокими сакральными смыслами в восприятии христиан: колокол как «глас божий», колокола «моего часа» (похоронный звон или колокола забвенья) и т. п.

В китайской культуре колокольный звон занимает одно из центральных мест, с ним связаны аналогичные представления, к тому же исследователи считают, что возникновение колокола связано именно с Китаем. «Первые литые колокольчики, сохранившиеся до наших дней, родом из Китая, откуда по Великому шелковому пути распространились в других странах Азии и Ближнего Востока, а затем и в Европе (Прощенко, 2011: 56). Существуют также версии, что колокольчики одновременно появились в нескольких культурах разных древних народов. Одним из самых известных и примечательных образцов китайских колоколов является «бяньчжун» (*bianzhong*) – музыкальный инструмент, распространённый в ритуальной практике при императорском дворе в период правления династии Чжоу (1045–221 гг. до н. э.). Этот древнейший ударный музыкальный инструмент состоял из набора различной величины и формы бронзовых колокольчиков на каменном постаменте. Украшенный изящной резьбой «бяньчжун», кроме своего ритуального назначения, символизировал власть и высокое положение в обществе. Кроме того, игра на этом инструменте имела и глубокий сакральный смысл: игра на них умиротворяет и вселяет в душу покой и чистую радость. Гармония Неба, Земли и Человека – то, что древние называли «единением неба и человека» (*тянь жэнь хэ и*), «гармонией всего сущего» (*ваньву хэсе*) вновь воплотилась здесь (Шань Ко, 2002: 68).

С древних времён в Китае считается, что звучание колоколов является проявлением вселенской гармонии, проводником небесной энергии. Неслучайно воздушные колокольчики, которые применяются в традиции Фэн Шуй, используются именно для гармонизации пространства: звуки, которые они издают, являются символическим проявлением невидимых нитей, связывающих мир земной с миром небесным.

С распространением в Китае буддизма в период династий Хань (206 г. до н. э. – 220 г. н. э.), колокол стал использоваться в качестве культового инструмента в храмах, во многих из них есть высокие колокольные башни. В буддизме считается, что «... звонкий и глубокий звук колокола пробуждает заблудших в море скорби людей» (Нарожная). В храмах, как правило, есть два вида колоколов, которые выполняют сигнальную функцию: «храмовый колокол», который подвешивается на колокольной башне и бьёт в определённое время суток (утро, полдень, вечер) и «призывающий колокол», который используется для сообщения о начале собрания (он находится внутри храма).

Таким образом, можно утверждать, что колокол как символический образ национальной культуры присутствует и в России, и в Китае. «Колокол <...> является феноменом русской культуры, воплотившим интеграцию веры, искусства и быта, а потому может рассматриваться в качестве одного из важнейших символов, олицетворяющих духовный мир нации», – считает российский культуролог Н. Каровская (Каровская, 2000: 4). Это мысль в полной мере соотносима и с китайской культурной традицией, в которой искусство колокольного звона с самых древних времён играло важную роль и распространялось на различные сферы жизни нации – бытовую и повседневную, религиозную и духовную. И это сходство фундаментальным основанием правильного восприятия образного содержания музыки С. Рахманинова, запечатлённого в музыкальных символах колокольности: для китайского слушателя и исполнителя в целом понятны смысловые значения подобной музыкальной образности.

Но во втором фортепианном концерте присутствуют две разновидности колокольного звона – набат и перезвон. Для китайского слушателя и, тем более исполнителя, важно различать смысловое наполнение этих двух образно-выразительных сфер музыки русского композитора. Так, например, колокольный перезвон в православной традиции связан со светлым радостным настроением, он использовался в праздничные дни и символизировал «благовест» с Небес. Звон же набата (специального большого колокола) связан с негативными образами тревоги или бедствия. Очень часто такое понимание перезвона и набата

встречается в русской поэзии конца XIX – начала XX веков: эти разновидности колокольного звона соотносятся поэтами не только с переживаниями и чувствами, но и с размышлениями о бренности жизни, об утрате Родины (К. Бальмонт, И. Анненский, В. Иванов, А. Белый). А в поэзии Ф. Сологуба и Н. Гумилёва, по мнению литературоведов, колокол выступает как символ революции: «... впервые в русской поэзии возникает метафора колокольного звона как вестника духа времени» (Лассан, 2014: 36). Соответственно, музыкальная выразительность музыки С. Рахманинова направлена на звуковое воплощение современных композитору настроений и переживаний общества, духа своего времени – колокольный звон в данном случае явился тем символом, который был понятен большинству русских людей, поскольку был изначально связан с национальной традицией.

Выводы. Таким образом, адекватное, *понижающее* слышание колокольной символики в фортепианной музыке С. Рахманинова китайскими студентами связано с освоением широкого спектра немusыкальных смыслов, связанных с национальной традицией русской культуры. В процессе изучения фортепианных сочинений русского композитора, на наш взгляд, целесообразно обратиться к символике колокольного звона в китайской культуре, которая позволит выявить общность и различия бытования колокольности в двух национальных традициях. Кроме того, такой сравнительный анализ решает целый комплекс педагогических задач в процессе освоения музыкальных сочинений, представляющих европейскую профессиональную традицию. Это и выявление национальных истоков музыкальной образности музыкального произведения, и определение художественных принципов индивидуального-композиторского преломления жанрово-стилевого комплекса колокольного звона в специфике фортепианной фактуры, и формирование представлений о смысловых соответствиях символики колокольности в различных национально-культурных традициях. Такой подход органично вписывается в современный контекст кросскультурных педагогических концепций, которые чрезвычайно актуальны для музыкальной педагогики Китая, ориентированной на профессиональное освоение европейской музыкальной культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гаккель Л. Фортепианная музыка XX века. Очерки. Л.: «Музыка», 1976. 295 с.
2. Каровская Н. Феномен колокола в русской культуре: дисс. ... канд. культурологии: спец. 24.00.02 – «Историческая культурология»; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2000. 214 с.
3. Крючков А. Колокола в русской классической музыкальной культуре. URL: <http://litbell.ru/articles/183>.
4. Лассан Э. Благовест сменяется набатом (дискурс колокола в русской культуре). URL: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/viewFile/9329/8780>.
5. Мамардашвили М. Символ и сознание. М.: «Языки русской культуры», 1999. 216 с.
6. Нарожная С. Колокола и колокольчики: сорок веков истории. Опыт сравнительной хронологии. URL: http://decorbells.ru/history_40centures.htm.
7. Олексюк О. Музична педагогіка: навч. посібник. К.: КНУКиМ, 2006. 188 с.
8. Прошенко Р. Феномен колокольного звона в секулярных и религиозных ритуалах славян. *Вестник МГУКИ*. 2011. № 6 (44). С. 54–58.
9. Салмина Н. Знак и символ в обучении. М.: Издательство Московского университета, 1988. 288 с.
10. Самый известный китайский пианист записал Рахманинова. URL: <https://lenta.ru/news/2005/03/28/pianist>.
11. Шнеерсон Г. Музыкальная культура Китая. М.: «Музгиз», 1952. 252 с.
12. Шэнь Ко. Записи бесед в Мэнси [Пер. фрагментов с кит. и примеч. И. Алимова]. *Петербургское востоковедение*. Санкт-Петербург, 2002. Вып. 10. С. 60–74.
13. Ярешко А. Сакральный смысл православных колокольных звонов. *Колокольный звон как феномен славянской культуры: история и современность*. Белорусская Православная Церковь, 2011. С. 47–62.

REFERENCES

1. Gakkell L. Fortepiannaya muzika XX veka [Piano music of the twentieth century. Essays]. Leningrad: Muzika, 1976. 295 p. [in Russian].
2. Karovskaya N. Fenomen kolokola v russkoi kulture [The phenomenon of the bell in Russian culture]. Yaroslavl, 2000. 214 p. [in Russian].
3. Kryuchkov A. Kolokola v russkoi klassicheskoi muzikalnoi kulture [Bells in Russian classical musical culture]. URL: <http://litbell.ru/articles/183> [in Russian].
4. Lissan E. [Blagovest is replaced by the alarm bell (the discourse of the bell in Russian culture)]. URL: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/viewFile/9329/8780> [in Russian].
5. Mamardashvili M. Simvol i soznanie [Symbol and consciousness]. Moscow: Yaziki russkoi kulturi, 1999. 216 p. [in Russian].
6. Narozhnaya S. Kolokola i kolokolchiki: sorok vekov istorii. Opit sravnitelnoy hronologii [Bells and bells: forty centuries of history. The experience of comparative chronology]. URL: http://decorbells.ru/history_40centures.htm [in Russian].
7. Oleksyuk O. Muzichna pedagogika [Pedagogic of music]. Kyiv: KNUKIM, 2006. 188 p. [in Ukrainian].
8. Proshchenko R. Fenomen kolokolnogo zvona v sekulyarnih i religioznych ritualah slavyan [The phenomenon of bell ringing in secular and religious rituals of Slavs]. *Bulletin of MGUKI*. 2011. № 6 (44). P. 54–58 [in Russian].
9. Salmina N. Znak i simvol v obuchenii [Sign and symbol in training]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, 1988. 288 p. [in Russian].
10. Samiy izvestniy kitayskiy pianist zapisal Rahmaninova [The most famous Chinese pianist recorded Rachmaninoff]. URL: <https://lenta.ru/news/2005/03/28/pianist> [in Russian].
11. Shneerson G. Muzikalnaya kultura Kitaya [Musical culture of China]. Moscow: Muzgiz, 1952. 252 p. [in Russian].
12. Shen Co. Zapisi besed v Mansi [Recorded Conversations at Mansi]. *Petersburg Oriental Studies*. St. Petersburg, 2002. Vol. 10. pp. 60–74 [in Russian].
13. Yareshko A. Sakralniy smisl praslavnihi kolokolnih zvonov [Sacral meaning of Orthodox bells]. *Bell ringing as a phenomenon of Slavic culture: history and modernity*. Belarusian Orthodox Church, 2011. P. 47–62.

UDC 387.016

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166826>**Victor TASHCHUK,***orcid.org/0000-0002-7988-5256**Doctor of Medical Sciences, Professor,
Head at the Department of Internal medicine,
physical rehabilitation and sporting medicine
Higher state educational establishment of Ukraine
«Bukovyna state medical university»
(Tchernivtsi, Ukraine) vtashchuk@ukr.net***Halyna KHREBTHI,***orcid.org/0000-0003-1022-1264**PhD in Medical sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Internal medicine,
physical rehabilitation and sporting medicine
Higher state educational establishment of Ukraine
«Bukovyna state medical university»
(Tchernivtsi, Ukraine) galinahrebtii@gmail.com***Svitlana MALYK,***orcid.org/0000-0002-9254-7075**PhD in Medical Sciences,
Associate Professor at the Department of Neurology
National Pirogov Memorial Medical University
(Vinnytsia, Ukraine) malyksvitlana79@gmail.com***Yana MEDRAZHEVSKA,***orcid.org/0000-0002-3736-8779**PhD in Medical Sciences,
Associate professor at the Department of Propaedeutics
of Pediatrics Diseases with Patient Care
National Pirogov Memorial Medical University
(Vinnytsia, Ukraine) yana79vrach@ukr.net***Natalia LAZORENKO***orcid.org/0000-0003-0553-0804**PhD in Pedagogic sciences, Docent,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
National Aviation University Educational
and Research Institute of International Relations
(Kyiv, Ukraine) lazorenkonata40@gmail.com*

FORMING OF CLINICAL THINKING BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL ESTABLISHMENTS

The purpose of studying at a medical university is to provide professional erudition, development of clinical thinking, students' formation of the skills necessary for the examination and treatment of patients. Requirements to the quality of professional training of a future doctor, developed in modern conditions, can be implemented on the basis of the formation of her clinical thinking, as a cognitive part of his knowledge. Clinical thinking is formed in the process of technical training of the future physician, speaking of its result and essential description of professional thinking in general.

One of the most promising areas of creative abilities of a person, necessary for the future physician, is problem education. Problem learning – to teach non-standard tasks in which students learn new knowledge, skills and abilities.

The formation of clinical thinking plays an important role in the use of game methods in the educational process – situational tasks and business games with the solution of practical issues of therapeutic cardiology, diagnostic, expert, preventive and other aspects.

In the practice of teaching at the Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sports Medicine, several variants of clinical role-playing games were most effective. The first type of game: "doctor – patient", the second type – "consilium", the third type of clinical role-playing – "chamber doctor". This is the main form of a clinical game that develops the conditions of an intellectual professional activity of a physician whose main purpose is to diagnose a patient and treat a patient.

The statistical results showed that this material was studied by 20% in lectures, 75% in the discussion and 90% in playing business games. The use of active technologies and teaching methods in higher education institutions of medicine allows successfully developing professional and cultural competences, stimulating and intensifying cognitive activity of students, developing effective clinical thinking.

Key words: *students, clinical thinking, problem education, business games.*

Віктор ТАЩУК,

orcid.org/0000-0002-7988-5256

*доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації
та спортивної медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
(Чернівці, Україна) vtashchuk@ukr.net*

Галина ХРЕБТІЙ,

orcid.org/0000-0003-1022-1264

*кандидат медичних наук, доцент
кафедри внутрішньої медицини фізичної,
реабілітації та спортивної медицини
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
(Чернівці, Україна) galinahrebtii@gmail.com*

Світлана МАЛИК,

orcid.org/0000-0002-9254-7075

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри нервових хвороб
Вінницького національного медичного університету
імені М. І. Пирогова
(Вінниця, Україна) malyksvitlana79@gmail.com*

Яна МЕДРАЖЕВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-3736-8779

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри пропедевтики дитячих хвороб
з доглядом за хворими дітьми
Вінницького національного медичного університету
імені М. І. Пирогова
(Вінниця, Україна) yana79vrach@ukr.net*

Наталія ЛАЗОРЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0553-0804

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного авіаційного університету
Навчально-наукового інституту міжнародних відносин
(Київ, Україна) lazorenkonata40@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Мета викладання у вищих медичних закладах полягає у формуванні та розвитку в студентів клінічного мислення, навичок, необхідних для обстеження і лікування пацієнтів. У формуванні клінічного мислення велику роль відіграє використання в навчанні імітаційних методів – ситуаційних завдань і ділових ігор із вирішенням практичних питань лікувальної тактики, діагностичних, профілактичних та інших аспектів. Наше дослідження продемонструвало, що інформаційний матеріал у вигляді лекції засвоюється на 20%, на 75% – під час дискусії і на 90% – під час проведення ділових ігор.

Ключові слова: *студенти, клінічне мислення, проблемне навчання, ділові ігри.*

Introduction. In doctor work there are elements of the specific professional (medical) thinking. High mental abilities (intellect) belong to that doctor, who is able to analyze and synthesize of the supervisions, who can be correct in diagnostics and treatment. The foundation of high-class workmanship – high doctor proficiency – is formed in a medical cradle – “alma mater”, because “Nemo nascitur sapiens” (“Ніхто не народжується мудрим”). The clinical thinking is the professionally-systemic thinking that will realize initial mental operations: analysis, comparison, synthesis and generalization in the medical diagnostics, the therapeutic and creatively-technological prognostication and final: decision-making, control and estimation – in the aspect of processes of treatment and psychological co-operation of doctor with a patient. According to the specific of medical activity, given mental operations acquire professionally-original expression – as symptom-complex analysis, theoretical and practical-clinical comparison, theoretical generalization – character, practical generalization – character, decision-making, reflex-estimation control.

Methods. The following methods were used conduct research: 1) three forms of problem education (problem teaching of educational material in lectures or seminars; research activity at experiment on laboratory works; independent research activity); 2) method of situational analysis that includes analyses of concrete situations (situational tasks, situational exercises); 3) method of roles playing.

Research analysis of the problem. The task of modern research of active technologies and teaching methods in higher educational medical institutions is more or less laid down in the works of modern scientists of their country and abroad: Fitsula M., Levin K., Rogers K., Vachkova I., Khazratova N., Andreev V., Basova N., Brushlinsky A., Amirov A., Kudryavtsev V. Makhmutov M., Marushkevich A., Gereles L., Khutorskoy A.

The **purpose** of this research consists in developing of professional erudition, development of clinical thinking and forming by students the skills, necessary for a therapeutic inspection and diagnosticating.

Results and Discussion. To our opinion, requirement of the quality professional preparation of future doctor, which was pulled out in modern terms, can be realized on conditions of forming in him clinical thinking, as cognitive part of his proficiency. Clinical thinking is formed in the process of technical preparation of future doctor, comes forward as its result and essential description of the professional thinking in general.

An orientation of clinical thinking simultaneously on discover of complex of destructive valeological

situation in people’s life, their transformation on the basis of complete recreation of scientific knowledge and experience, and in lack of time have the ability to give to the mental operations integral-content sense, – found their reflection in organization of educational process on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine.

According to our deep persuasions, today in educational process it is not acceptable: the frontal forms of organization of classes, in which the “wall” divides teachers and students and where the teacher has got the role of judge, passes judgement; such forms of knowledge control, which comes simply to recreation of earlier studied material; low activity of students during classes, when they fix most of the time on educational material, lacking initiative of students thinking, who give priority simple memorizing of the material in getting of strong knowledge.

One of the most important problem, which stands before the our department is upgrading of specialists’ preparation. In accordance with it, the main purpose of educational program of medical profile is formation of future doctor competence (cognitive, operational, law competence as well as self-education competence), that’s why development of professional, intellectual skills by implementation of innovative methods is objectively conformity to law (Oder MES Ukraine, № 454).

One of the most perspective directions of personality creative skills, necessary to the future doctor is problem education. Problem education – to teach solving of the non-standard tasks, in which students study new knowledge, skills and abilities (Amirov Amirova, 2014: 45; Phizula, 2010: 23). The main result of this method is forming of student professional thinking. Problem education forms in specialist ability to see independently and set forth the problem, ability to suggest a hypothesis, find or invent the verification method, collect data, analyze them, offer the method of their analyzing, ability to see the problem in general, all the aspects and stages of its solving, and in group work – to define the degree of personal participating in solving the problem.

Problem education is in that the teacher does not give ready material, but put before the student the problem tasks, inducing to search ways and facilities in their solving. To solve the problem, you need creative thinking. In modern pedagogics three forms of problem education are practiced: problem teaching of educational material in lectures, or seminars; research activity at experiment on laboratory works; independent research activity.

Upgrading, efficiency of students’ education directly depends on ability correctly select and use

different, the most adequate to these subjects and situation methods of education (Maryschkevich, 2005: 49). These active methods of education develop in students critical and clinical thinking, form of experience of creative and innovation activity, perfect competences, teach to work in advance, stimulate development not only students but teachers as well. It is marked, that when we use active methods of studies, students keep in their mind 80% of what they told by themselves and 90% of that, what they did by themselves.

Among innovative technologies, which are implemented in pedagogical activity of the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine, the most often used: method of situational analysis that includes analyses of concrete situations (situational tasks, situational exercises) and method of roles playing. Analysis of concrete situations – one of the most effective methods of organizing of active cognitive students' activity (Phizula, 2010: 67). He develops ability to analyze the vital and professional tasks. Facing the concrete situation, a student must define: whether it has the problem, what it consists of, define his attitude to the situation, propose variants in solving the problem. Working in group from the analysis of situation, allows the students not only remember the material better, but to examine different possibilities and approaches in the solving different practical tasks or problems.

In forming of the clinical thinking a large role is played by the usage in educational process of playing imitation methods – situational tasks and business games with solving practical questions of treatment-cardiologic tactics, diagnostic, expert, prophylactic and other aspects.

Statistical results, which were made on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine showed that the given material was excepted by 20% on lectures, by 75% on discussion and by 90% on playing business games.

Common goals of business games in medicine: immersion of students in the atmosphere of intellectual activity, close to professional practical doctor work in diagnoses diseases and treatment of patients; creation by the players dynamically changeable picture depending on correct or incorrect actions and decisions; forming of ability to make differential diagnostics by a short way for limited time and appointing of the best treatment by the simplest and affordable methods; ability to create optimal psychological climate in talking to patients and colleges; development of skills of effective work in the conditions of primary medical link in a role of

district doctor; as control of professional preparation serves as a barrier on the way to the bed of patient, skipping to the patient only professionally prepared.

Business games have enormous educational and developing possibilities. Firstly, they model conditions of professional activity, so in business games necessary abilities and skills are formed for professional functions and it gives the opportunity to shorten a break between the theory and practice. Secondly, emotionally-creative searching character of business game serves as the didactics means of development of the creative, professional thinking that shows up in a capacity for the analysis of clinical situations, in a clearness and validity of decisions, ability effectively to co-operate with a partner. Thirdly, a business game exposes personality potential of student: ability to occupy active position, test itself on a professional fitness and also to forecast own possibilities. Similar classes train to independence, initiativeness, cause sense of satisfaction and confidence in itself.

Business games can be one-sided, when all players aspire only certain goal to the achievement; bilateral, when different parties try to settle a situation in their own benefit; multilateral, when it is necessary to organize the difficult co-operating of players with competitive and mutually exclusive interests. Plugging the games in the educational process does the process of studies happy, emotionally gap-filling. Competition, the change of types of activities in playing form revives perception, assists stronger memorizing of educational material, enriches the process of studies, operating on principle: "Tell me - and I will hear. Show me – and I will memorize. Attract me – and I will understand".

In practice 3 variants were the most effective. First type of a game: "a doctor – a patient". It is a basic form of clinical game, that designs the terms of the intellectual professional activity of the doctor, the main purpose of which is to diagnose the disease and treatment of the patient. As a rule, a game played off in pairs. Participants distribute among themselves roles: doctor and patient. Maybe by turn implementation of roles. A teacher formulates a task for a "doctor" and "patient". Second type – "consillium". This game differs from others that not only doctor-counsel participate in a game, but consultants as well. Formally, it is a role play, where different players carry out the roles of doctors of different specialties and level of preparation. The third type of clinical role play – "chamber doctor". In this game a chamber doctor conducts a few patients. Thus for the design of the most real situation each of these patients is on the different stages of inspection and treatment.

This game can be simpler or more difficult, depending on whether chamber doctor deal with cardiologic patients or many profiled.

Conclusions. Advantages of business game before other types of studies consist in that a business game imitates the real situations in a future profession, so develops ability to search and work with information, allows considerably to activate creative possibilities

of student. Gives an opportunity to study on their own and others' drawbags without harm for a patient.

The use of active technologies and methods of studies in higher educational medical establishments allows successfully develop professional and cultural competences, to stimulate and activate cognitive activity of students, develop effective clinical thinking.

BIBLIOGRAPHY

1. Амиров А. Ф., Амирова Л. А. Система профессиональной социализации студентов в высшей школе. Педагогика. 2014. № 7. С. 44–48.
2. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (Цикл лекцій): Навчальний посібник К.: ВВП «Компас», 2005. 107 с.
3. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні. Наказ МОН України від 29.07.2005 р., № 454.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. К.: Видавничий центр «Академія», 2010. 456 с.

REFERENCES

1. Amirov A.F., Amirova L.A. Systema professyonalnoy sotsializatsii studentov v vysshey shkole. [System of professional socialization of students in higher school]. 2014. P. 44–48 [in Russian].
2. Maryschkevich A.A. Pedagogika vyshchoyi shkoly. Teoriya vykhovannya (Tsykl lektsiy): [Pedagogics of higher school. Theory of education.] (Set of lectures): Educat.Manual K.: GDP "Compass", 2005. 107 p. [in Ukrainian].
3. Pro nevidkladni zakhody shchodo zabezpechennya funktsionuvannya ta rozvytku osvity v Ukrayini. [About urgent measures in providing of function and development of education in Ukraine]. Oder MES Ukraine from 29.07.2005, № 454. [in Ukrainian].
4. Phizula M.M. Pedagogika vyshchoyi shkoly. [Pedagogics of higher school.] K.: Publishing Center "Academy", 2010. 456 p. [in Ukrainian].

УДК 378.027.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166828>

Ірина ХРІН,

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземної філології,
перекладу і методики навчання

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди»
(Переяслав-Хмельницький, Україна) irina_kozachenko1989@ukr.net

КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНА ТЕХНОЛОГІЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті доведено, що європейська кредитно-трансферна система є основою індивідуально орієнтованої організації навчального процесу, що надає студентам можливість складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять; стимулюючої бально-рейтингової системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів; формування й постійного розвитку навчальних планів, програм і стандартів змісту освіти; надання викладачам академічної свободи, зокрема, права вільного вибору методики навчання.

Ключові слова: кредитно-трансферна технологія, інноваційні технології, система освіти, майбутні вчителі, іноземна мова.

Iryna KHRIN,

Doctor of Philosophy in Pedagogy (PhD),
Lecturer of the Department of Foreign Philology,
Translation and Methods of Teaching
SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University»

(Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine) irina_kozachenko1989@ukr.net

CREDIT-TRANSFER TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The article shows that the European credit transfer system is the basis of an individually oriented organization of the educational process, which provides students with the possibility of drawing up individual curricula, the free definition of the sequence of development of disciplines, the independent compilation of personal semester schedules of training sessions; stimulating a rating-based system for evaluating the results of students' educational activities; formation and constant development of curricula, programs and standards of educational content; giving teachers academic freedom, in particular, the right to free choice of teaching methods. The important tasks of training specialists in the conditions of credit transfer technology of teaching is to provide high-quality graduate education, its personal orientation, creating conditions for updating the content and forms of organization of educational process, introduction of educational innovations and information technologies, formation of system pedagogical thinking, professional self-consciousness. Using credit hours allows you to move to an asynchronous organization of the learning process, which creates the appropriate preconditions for the development of academic mobility.

Credits is the numerical equivalent of an assessment designed to characterize the amount of student's total academic load required for their assimilation, that is, the loans reflect the amount of work required by each block of the course in relation to the total number of jobs. The credit takes into account lectures, practical work, seminars, consultations, independent work, examinations and other activities that must necessarily be evaluated. Functions of the pedagogical potential of ECTS in their totality reflect the process of formation of professional competence of the student. In the credit-module system of training, a student acquires a curriculum through a consistent and thorough study of the training modules, and the assessment of the quality of his academic achievements is carried out in the form of current and final module control over the rating system. The open space of European higher education has a wealth of positive prospects and requires continued efforts to eliminate barriers and develop a framework for teaching and learning that would expand mobility and bring cooperation closer than ever before.

Key words: credit transfer technology, innovative technology, educational system, future teachers, foreign language.

Постановка проблеми. Відкритий простір із ліквідації бар'єрів і розроблення певних меж європейської вищої освіти несе багатство позитивних перспектив і вимагає продовження зусиль для викладання та навчання, які розширили б мобільність і зробили співпрацю ближчою, ніж

коли-небудь раніше. Міжнародне визнання і привабливий потенціал наших систем освіти безпосередньо пов'язані з їх зовнішньою та внутрішньою зрозумілістю. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що важлива роль у забезпеченні високої якості освіти та формуванні конкурентоспроможних фахівців в умовах Болонського процесу належить системі оцінювання навчальних досягнень студентів за умови кредитно-трансферної системи навчання, на основі якої відбувається організація навчального процесу в більшості вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) Великої Британії. Запровадження кредитно-трансферної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента.

Аналіз досліджень. Розробка і впровадження вітчизняної кредитно-трансферної системи організації навчального процесу на даний час здійснюється на принципових засадах ECTS (European Credit Transfer System) – Європейської системи зарахування кредитів (Oxford, 2011: 18–22). Дослідження закордонних науковців із питань розвитку національних кредитних систем вищої школи L. Marie, G. Khog дозволяють розглянути різні аспекти функціонування кредитної системи з урахуванням поглядів та перспектив розвитку кредитної системи (Marie, 2007: 112–121).

Перш ніж розглянути характерні особливості запровадження кредитно-трансферної технології в системі вищої освіти, насамперед варто з'ясувати зміст та сутність поняття «кредитна система». На думку І. Дичківської, кредитна система – це систематичний спосіб опису освітньої програми з додаванням кредитів до її компонентів (дисциплін, курсів тощо). Стосовно системи вищої професійної освіти визначення кредиту може базуватися на різних параметрах, зокрема таких, як загальний обсяг роботи студента, результати навчання та індивідуальні години (Дичківська, 2004: 352).

Emily Lynch стверджує, що кредитна система – це системний спосіб описання освітньої програми з додаванням кредитів до її компонентів (дисциплін, курсів тощо). Стосовно системи вищої професійної освіти визначення кредиту може базуватися на різних параметрах, таких як загальний обсяг роботи студента, результати навчання та контактні години (Lynch, 2010: 234). M. Erant чітко визначає сутність кредитної системи як «системи кількісного оцінювання змісту освітньої парадигми» (Erant, 2018: 403–433).

Мета статті – визначити сутність поняття кредитно-трансферної технології як системи кількісного оцінювання змісту освітньої парадигми та виявити основні переваги в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетів сучасної вищої школи є її інтеграція у світовий освітній простір. Така стратегія вищої освіти передбачає, з одного боку, підвищення ефективності професійної підготовки фахівців різного профілю, а з іншого – зростання пізнавального та творчого потенціалу студентської молоді. Важливим завданням також є висококваліфікована іншомовна підготовка фахівців, адже одним із чинників їхньої мобільності та конкурентоспроможності на світовому ринку праці є вільне володіння іноземними мовами.

У трактуванні кредитної системи науковці вказують на те, що кредитна система є кількісним показником адекватності навчання, який присвоюється студенту як підтвердження достовірності результатів навчання на певному рівні. У різних кредитних технологіях розрізняються й використовуються два типи кредитів: кредит-година та кредит-пойнт.

Кредит-пойнт відповідає повному навантаженню студента (кількості роботи), що витрачається під час опанування певної навчальної одиниці, наприклад, модуля. Кредит-година відповідає кількості годин на тиждень, необхідних для вивчення певної дисципліни протягом семестру.

Використання кредит-годин дозволяє перейти до асинхронної організації навчального процесу, що створює відповідні передумови для розвитку академічної мобільності. Кредити є числовим еквівалентом оцінки, призначеної для того, щоб охарактеризувати обсяг загального навчального навантаження студента, що вимагається для їх засвоєння, тобто кредити відображають кількість роботи, яку вимагає кожен блок курсу відносно загальної кількості роботи. Кредит ураховує лекції, практичну роботу, семінари, консультації, самостійну роботу, екзамени та інші види діяльності, які обов'язково повинні бути оцінені (Авшенюк, 2009: 5).

Важливо відзначити, що вітчизняна вища освіта, впроваджуючи власну кредитну систему, орієнтуються на ECTS (European Credit Transfer System). Основна ідея створення ECTS – розробити прийнятні засоби кількісного зіставлення програм навчання за різними спеціальностями, необхідні для здійснення інтеграції європейських національних освітніх систем в єдиний простір вищої освіти. Як зазначає М. Головань, ця система спрямована на покращення визнання освіти під час навчання за кордоном, полегшуючи порівняння навчальних досягнень студентів на основі узгодженої системи оцінювання (кредитів

і оцінок) та технології інтерпретації національних систем вищої освіти, тобто ECTS призначається для розширення мобільності студентів і привабливості європейської системи освіти. По суті, ECTS не передбачає регулювання змісту, структури чи еквівалентності навчальних програм (Головань, 2010: 110–118).

Важливими завданнями підготовки фахівців в умовах кредитно-трансферної технології навчання є забезпечення якісної ступеневої освіти, її особистісної орієнтації, створення умов для оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

В умовах кредитно-трансферної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів. Його основне завдання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів учіння, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, в контролі за результатами процесу навчання. Кредитно-трансферна технологія ставить перед викладачем нову вимогу – поєднувати функції консультанта і менеджера: використовувати інформаційно-освітнє середовище, вміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно послуговуватись комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний контроль результатів навчання.

ECTS організації навчального процесу передбачає: чітку структурування змісту навчання на окремі змістові модулі; обов'язкове опрацювання студентом кожного модуля; варіативність навчання; адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів; гнучкість управління навчальним процесом.

Успішність студента характеризується оцінками, які використовуються для спрощення переведення оцінок між інститутами, забезпечуючи конвертованість внутрішніх оцінок закладів освіти:

A – відмінно: відмінна робота з однією незначною помилкою;

B – дуже добре: вище за середнє, але з декількома помилками;

C – добре: звичайна робота з декількома значними помилками;

D – задовільно: посередньо, зі значними недоліками;

E – не достатньо: виконання задовольняє мінімуму критеріїв оцінки;

FX – не здано: для одержання кредиту потрібна деяка доробка;

F – не здано: для одержання кредиту потрібна значна доробка.

В. Слободичков вважає, що педагогічний потенціал ECTS як моделі навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових кредитів, зумовлений такими функціями, що реалізуються в процесі навчальної діяльності (Слободичков, 2003: 4–28):

– пізнавальною (сприяє самоосвітній діяльності; служить засобом актуалізації пізнавально-мислительної діяльності);

– орієнтаційною (забезпечує формування системи уявлень про цілі, плани, засоби здійснення дій, становлення оцінних суджень і відношень);

– рефлексивною (сприяє осмисленню набутого досвіду освітньої діяльності – когнітивного, практичного, мотиваційно-ціннісного й умінь самоосвітньої діяльності);

– спонукальною (визначає характер мотивів, що стимулюють студента до самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації);

– комунікативною (зумовлює зародження, підтримку, якісне перетворення освітньої діяльності);

– накопичувальною (означає накопичувальний облік раніше набутих кредитів за всіма рівнями і ступенями вищої професійної освіти).

Функції педагогічного потенціалу ECTS у своїй сукупності відображують процес формування професійної компетентності студента. У кредитно-модульній системі навчання студент опановує навчальну програму шляхом послідовного і ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, а оцінювання якості його навчальних досягнень здійснюється у вигляді поточного та підсумкового модульного контролю за рейтинговою системою (Спірін, 2004: 83–86).

Виділені особливості дають підстави стверджувати, що педагогічні можливості модульного навчання загалом полягають у гнучкій побудові освітнього процесу, змісту дисциплін кожного з блоків; інтегруванні різних видів та форм навчання, доборі найбільш підходящих із них для певної аудиторії студентів, які у свою чергу отримують можливість самостійно працювати із запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою в зручному для них темпі. Крім того, модульне навчання дозволяє подолати фрагментарність навчання шляхом створення цілісної наочної програми і проблемного подання навчаль-

ного матеріалу модуля. Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якого відбувається в специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання в межах ECTS.

З погляду функціональних аспектів, європейська кредитно-трансферна система є основою індивідуально орієнтованої організації навчального процесу, що надає студентам можливість складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять; стимулюючої бально-рейтингової системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів; формування й постійного розвитку навчальних планів, програм і стандартів змісту освіти; надання викладачам академічної свободи, зокрема, права вільного вибору методики навчання (Стрункіна, 2012: 183).

Ключовими елементами ECTS є індивідуально орієнтована організація навчального процесу та стимулююча бально-рейтингова система оцінювання результатів навчальної діяльності студентів у поєднанні з принципами педагогічного менеджменту.

Індивідуально орієнтована організація навчального процесу є невід'ємною складовою частиною ECTS і звільняє студента від необхідності мати спільний семестровий навчальний план і розклад з іншими студентами. Заняття проводяться за розкладом по групах та потоках, які створюються на один семестр для вивчення конкретної дисципліни під керівництвом конкретного, як правило, вибраного студентом викладача.

ECTS організації навчання передбачає збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, яка є одним із провідних засобів формування професійної компетентності студента. Важливим аспектом організації самостійної роботи студентів є розроблення комплексу методичного забезпечення навчального процесу. До такого комплексу слід віднести тексти лекцій, навчальні та методичні посібники, лабораторні практикуми, банки завдань і задач, сформульовані на основі реальних даних, банк розрахункових, моделюючих, тренажерних програм і програм для самоконтролю, автоматизовані навчальні та контролюючі системи, інформаційні бази дисциплін тощо. Це дозволить організувати самостійну роботу студентів, за якої він буде рівноправним учасником навчального процесу (Хижняк, 2013: 240).

Аналіз наукової літератури переконливо свідчить про те, що кредитно-модульна система як складова частина ECTS інтенсифікує навчально-

виховний процес, вдосконалює його методи та засоби; покращує програму навчальної дисципліни з урахуванням процесу підвищення рівня професійної культури фахівців; раціонально ділить зміст навчального матеріалу на модулі; забезпечує об'єктивну перевірку якості засвоєння теоретичного й практичного матеріалу кожного модуля; стимулює активну пошукову самостійну роботу студентів протягом усього періоду навчання ВНЗ. У рамках ECTS організації навчання реалізована суб'єкт-суб'єктна парадигма навчання, згідно з якою викладач сприймає студента як суб'єкта навчання, активного його учасника, що працює самостійно над навчальним матеріалом і в межах визначеного часу має право на вибір тактики навчання (темпу, послідовності проходження, рівня засвоєння, самоконтролю засвоєння, самооцінки, підготовки).

Після закінчення програми першого циклу студент може отримати такі оцінки:

- найнижчу (Class 1);
- дуже хорошу (Class 2, Division 1), з правом продовження навчання на другому циклі;
- непогану (Class 3). Для переходу з першого рівня на другий (магістерський) необхідно виконати досить високі академічні вимоги (отримати диплом бакалавра з відзнакою) і показати хороші знання з предмету спеціалізації (Козаченко, 2013: 47–51).

Звичайно, можуть існувати й винятки, коли на другий рівень приймають осіб без диплома за перший рівень, проте за наявності чималого досвіду праці з обраного фаху. Отримання цього диплому відкриває можливості до студій докторського рівня з присвоєння звання «доктор філософії», рідше – «магістр філософії» (якщо рецензенти визнали рівень написаної дисертації нижчим від докторської). Але інколи, і лише за умови виконання належних самостійних досліджень, звання «доктор» отримується відразу після бакалавра, а деякі університети присвоюють кваліфікацію «бакалавр» другого рівня.

Висновки. Навчання за такою системою додає студенту впевненості у своїх силах, оскільки саме він вирішує, як розподілити власні сили протягом процесу навчання і заробити необхідну кількість балів. Крім того, студент може бути звільнений від складання заліків чи іспиту за умови, що він матиме відповідний рейтинг, і це має величезне значення в психологічному плані саме для нього як безпосереднього учасника освітнього процесу.

Крім того, використання кредитно-трансферної технології в навчальному процесі додасть студентам мобільності. Студент зможе засвоїти одну

програму, отримати певну кваліфікацію, а потім другу, або попри програми обраної спеціальності паралельно вивчати інші курси й отримати відповідний сертифікат, що прослухав їх у певному обов'язі й має певну оцінку. Тоді, завершивши навчання з основної спеціальності, студент матиме змогу продовжити його ще з одного фаху. В разі зміни напрямку навчання студенту можуть зараховувати ті дисципліни, які він уже засвоїв.

Отже, запровадження кредитно-трансферної технології в організації навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців дозволяє досягти активного самостійного учіння з боку студентів, реалізувати суб'єктно-об'єктивні відношення між педагогом і студентом, забезпечити досягнення практично всіма студентами засвоєння навчального матеріалу, створити реальні можливості для творчої діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. М. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Чернівці, 2009. С. 5.
2. Головань М. С. Педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо формування професійної компетентності студентів. *Вища освіта України*. Інститут вищої освіти АПН України. Додаток 4, том VII (25). Київ, 2010. С. 110–118.
3. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навчально-методичний посібник. Рівне : НУВГП, 2006. 172 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Козаченко І. В. Перспективи використання британського досвіду для вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 47–51.
6. Слободичков В. И. Проблемы становления и развития инновационного образования. *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 4–28.
7. Спірін О. М. Основні характеристики кредитних систем. *Вісник Житомир. пед. ун-ту*. 2004. № 15. С. 83–86.
8. Стрункіна Ю. В. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века : на материалах Великобритании и России. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2012. 183 с.
9. Хижняк О. В. Підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2013. 240 с.
10. Emily Lynch. Assessment Portfolios and English Language. Frequently Asked Questions and a Case Study of the Brooklyn International High School. 2010. 234 p.
11. European Language Portfolio models. An Updated list of available European Language Portfolios and accompanying materials can be found on the Council of Europe Website. URL: <http://culture.coe.int/portfolio>.
12. Marie L. Online communication in language learning and teaching. New York, 2007. P. 112–121.
13. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*. 2011. P. 18–22.

REFERENCES

1. Avsheniuk N. M. Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii svitovoho osviniogo prostoru: *Pedahohika i psykholohiia*: zб. nauk. Pr. Chernivtsi, 2009. S. 5.
2. Holovan M. S. Pedahohichnyi potentsial kredytno-modulnoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu shchodo formuvannya profesiinoi kompetentnosti studentiv. *Vyshcha osvita Ukrainy*. Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy. Dodatok 4, tom VII (25). Kyiv. 2010. S. 110–118.
3. Honcharov S. M. Interaktyvni tekhnolohii navchannia v kredytno-modulnii systemi orhanizatsii navchalnoho protsesu: navchalno-metodychnyi posibnyk. Rivne: NUVHP, 2006. 172 s.
4. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tehnolohii: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademvydav, 2004. 352 s.
5. Kozachenko I. V. Perspektyvy vykorystannia brytanskoho dosvidu dlia vdoskonalennia pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v Ukraini: zб. nauk. Prats. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2013. S. 47–51.
6. Slobodichkov V. I. Problemy stanovleniia i razvitiia innovatsyonnoho obrazovaniia. *Innovatsyi v obrazovanii*. 2003. № 2. S. 4–28.
7. Spirin O. M. Osnovni kharakterystyky kredytnykh system. *Visnyk Zhytomyr. Ped. un-tu*. 2004. № 15. S. 83–86.
8. Strunkina Yu. V. Professionalnaia podhotovka pedahohicheskikh kadrov vo vtoroi polovinie XX veka: na materialakh Velikobritanii i Rossii. dis....kand. ped. Nauk: 13.00.01. Stavropol, 2012. 183 s.
9. Khyzhniak O. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi osvity Velykoi Brytanii: dys....kand. ped. nauk : 13.00.01. Luhansk, 2013. 240 s.
10. Emily Lynch. Assessment Portfolios and English Language. Frequently Asked Questions and a Case Study of the Brooklyn International High School. 2010. 234 p.
11. European Language Portfolio models. An Updated list of available European Language Portfolios and accompanying materials can be found on the Council of Europe Website (Електронний ресурс). Режим доступу : <http://culture.coe.int/portfolio>.
12. Marie L. Online communication in language learning and teaching. New York, 2007. P. 112–121.
13. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*. 2011. P. 18–22.

УДК 821.161.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166830>

Марія ЧІКАРЬКОВА,
orcid.org/0000-0001-9664-8132
доктор філософських наук, кандидат філологічних наук,
професор кафедри культурології, релігієзнавства та теології
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) chikarkova@bigmir.net

ЦИФРОВА ГУМАНІТАРИСТИКА У СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ЗАХІДНИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІДИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Стаття пропонує порівняти рівень розвитку впровадження цифрової гуманітаристики у вітчизняних та західних вищих навчальних закладах. При цьому цифрова гуманітаристика розглядається у двох аспектах – як просте застосування цифрових технологій в освітньому процесі, так і спеціальний курс, що вчить гуманітаріїв працювати з базами даних, програмувати, розробляти схеми візуалізації знання тощо. У цілому вітчизняна вища освіта лише починає застосовувати цифрові технології через систему дистанційного навчання або використання цифрового контенту. Західна ж гуманітарна освіта (особливо у США) передбачає обов'язковість навчання сучасного гуманітарія основам програмування.

Ключові слова: цифрова гуманітаристика, електронне навчання, дигіталізація, онлайн-курси.

Mariya CHIKARKOVA,
orcid.org/0000-0001-9664-8132
Doctor of Philosophy, Candidate of Philological Sciences,
Professor of the Department of culturology, religious studies and theology,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) chikarkova@bigmir.net

DIGITAL HUMANITIES IN MODERN UNIVERSITIES: WESTERN AND UKRAINIAN EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION

The article proposes to compare the level of development of the introduction of digital humanities in domestic and western realities. Digital humanities can be considered in both aspects – just application of digital technologies in the educational process and a special course, which is designed to teach humanities to work with databases, program, develop knowledge visualization schemes, etc. In general, domestic higher education is just beginning to apply digital technologies in a distance learning system or using digital content. At the same time, this content itself is usually not domestic, which complicates its use due to the presence of a language barrier. This is only the first stage of the development of digital humanities, which Western universities have already passed more than half a century ago. However, in recent years, domestic online pedagogy has stepped forward. Ukrainian analogs of English-speaking online courses (Prometneus) are emerging, which are being intensively developed. Western modern education provides for the compulsory teaching of humanities in the basics of programming. Without this, it is impossible to effectively engage in research work, since off-the-shelf software products are usually not suitable for humanitarian projects. The United States is at the forefront here, where courses in digital humanities began to be studied already in the 1970s. The article also provides several concrete examples of the structure of such courses in various institutions of higher education. A common feature of these courses is that they require only a general level of digital literacy (without special knowledge in programming), that any student has today. In addition, each institution offers its own program, which usually includes mastering the basics of digital humanities and topics related to the specifics of a particular humanitarian specialty. So, there are grounds to talk about a significant gap between Ukrainian and world higher education, in some of which the mentioned discipline has been laid out for several decades. However, the fact remains that one way for our country will also have to move in this direction, mastering the more thorough digital technologies, without which today it is impossible to imagine the development of education.

Key words: digital humanities, e-learning, digitalization, online courses.

Постановка проблеми. Цифрова гуманітаристика – сучасний напрямок розвитку гуманітарних наук, який переживає справжній розквіт. Сьогодні пропонує нам «цифрове мистецтво» (digital art), «цифрову освіту» (digital education), «цифрову науку» (digital science) тощо, а в гуманітарних

науках – цифрову гуманітаристику, яка в західних дослідженнях відома як Humanities Computing, Computing in the Humanities, Humanities' Computer Science, Digital Humanities, eHumanities (Таллер, 2012: 6). Це одна з галузей сучасної науки, яка розвивається найбільш динамічно. Не викликає

сумніву, що майбутнє за тими, хто розуміється на цифровій культурі. Очевидно, що ця сфера захоплює і навчальний процес – нині ніхто вже не заперечує ролі цифрових технологій в освіті, і сперечатися можна лише про методи їх впровадження, специфіку та межі використання тощо.

Мета статті – аналіз особливостей західного та вітчизняного досвіду впровадження цифрової гуманітаристики у навчальний процес вищих навчальних закладів.

Аналіз досліджень. Наукових публікацій, присвячених цифровій гуманітаристиці, особливо англomовних, нині існують уже тисячі, і педагогічна тематика тут – одна з провідних. Утім, більшість їх зводяться в основному до аналізу особливостей впровадження цифрових технологій у навчальний процес. Сама освіта в цифровому середовищі розглядається тут як частина цифрової культури (Гнатишина, Саламатов, 2017), цифрової компетентності (Гаврілова, Топольник, 2017) тощо. Сучасні англomовні дослідження більше орієнтовані на цифрову гуманітарну педагогіку (A New Companion, 2016: 98–110), дискусії щодо методів навчання цифровим технологіям у Digital Humanities (Brier, 2012) тощо. Публікацій же, в яких порівнюється рівень упровадження цифрової гуманітаристики у вітчизняних та західних вишах, не існує.

Виклад основного матеріалу. Почнемо з того, що існує різниця між використанням цифрових технологій у навчальному процесі і впровадженням курсу цифрової гуманітаристики, який має навчити гуманітарія вмінню працювати з масивами даних, програмувати, створювати віртуальні спільноти вчених тощо. Це різне сприйняття предмету цифрової гуманітаристики пов'язано у т. ч. з термінологічною проблемою, про яку вже йшлося вище. Так, назву Computing in the Humanities часто використовують як позначення першого етапу її розвитку, розуміючи під цим елементарне використання комп'ютерів у гуманітарних науках (наприклад, для пошуку потрібного тексту). Водночас під eHumanities розуміються електронні гуманітарні науки, що є розвитком Computing in the Humanities і передбачають використання спеціалізованих програм, публікацію результатів дослідження у Web-середовищі, а інколи – і віртуальні спільноти вчених, які працюють над одним дослідженням. Утім, усе це може обійматися також словами «цифрова гуманітаристика» – тут немає єдиної точки зору.

Проблемами цифрової гуманітаристики займаються насамперед західні вчені, де вона розвивається вже понад півстоліття, але в Україні ця про-

блема привернула увагу лише протягом останніх 15–20 років. Digital Humanities дає неймовірні можливості та демонструє нові підходи і в гуманітарному знанні. Наприклад, з її допомогою можна створювати інтерактивні карти листування митців і мислителів, на основі авторських листів і щоденників вибудовувати їхні соціальні мережі і т. п. На жаль, як ми побачимо, в українських реаліях в основному це – поки що абстрактні схеми, які неможливо вже нині використовувати у навчальному процесі.

Digital Humanities має надзвичайно широку та розгалужену сферу застосування. Наведемо лише деякі питання, що ними займається цифрова гуманітаристика: формування цифрових архівів, інтерактивні технології в діяльності музеїв, аналіз текстів, оцифрування даних, збереження цифрових даних, аналіз і використання нових медіа, технології тривимірного моделювання для реконструкції історичних об'єктів, графічна реконструкція історичних подій, візуалізація соціокультурних процесів, складання баз даних культурної спадщини, кіберкультура, віртуальна реальність, цифрові реконструкції, вплив цифрових технологій на людину, створення транснаціональних дослідницьких колективів тощо.

Існують також численні визначення eHumanities; ми процитуємо запропоноване М. Таллером, одним із «класиків» вивчення Digital Humanities: «eHumanities описує ідею проведення дослідження у сфері гуманітарних наук у розподіленому цифровому середовищі, яке однаково добре забезпечує: 1) доступ до інформації, необхідної для розв'язання задачі дослідження; 2) аналіз інформації засобами, що відповідають методологічним вимогам конкретної дисципліни та задачам дослідження і 3) публікацію нової інформації, отриманої в результаті аналізу» (Таллер, 2012: 7). Тут зроблено акцент на проведенні та опублікуванні дослідження, але це, як ми вже могли побачити, – лише одна зі сфер цифрової гуманітаристики.

Якщо говорити про те, що з багатого переліку питань цифрової гуманітаристики нині активно використовується в Україні, то це насамперед – дигіталізована інформація. У порівнянні із західними реаліями ми можемо говорити, що це лише перші кроки опанування цифрової гуманітаристики як такої. Причому в основному використовується контент та сервіси, створені іншими країнами. Наприклад, Google Books дає небачені раніше можливості відшукати потрібну книгу, а Google Art Project являє собою онлайн-платформу, що надає доступ до електронних копій мистецьких артефактів та систему комен-

тарів до них, але найрелевантніше вони працюють з англійськими запитами. Вони можуть мати свою цільову аудиторію: скажімо, проект DARIAH пропонує ознайомитися з культурною спадщиною Європи, а Digital geography of Hispanic Baroque art зосереджений на мистецтві бароко тощо. Навіть переклад уже існуючого контенту українською мовою може стати проблемою і здійснюється частіше за все на волонтерських началах. Мовний же чинник часто стає бар'єром для ширшого впровадження у навчальний процес цифрових технологій. Багаті можливості цифрової гуманітаристики часто недоступні українським учням і студентам (а часто й самим викладачам), що не володіють як мінімум англійською мовою. Наприклад, існують численні онлайн-курси MOOCs (massive open online courses), у т. ч. від провідних університетів світу, з безкоштовним доступом, що дають можливість підвищувати свою професійну кваліфікацію та опанувати нові сфери знання, але вони переважно подаються англійською (напр., див. курси на платформі Coursera). Відзначимо, що останніми роками з'являються подібні українські аналоги (напр., Prometheus) і, хоча їм поки що важко буває конкурувати із західними, вони швидко розвиваються. У відкритому доступі є також багато «цифрових інструментів» як для освіти, так і для досліджень: Omeka.org; <http://www.arts-humanities.org/>; <http://www.dirt.projectbamboo.org/>, але вони знову ж таки англійські.

Додамо до цього ще одне міркування: нині актуальною темою бурхливих дискусій є проблема вміння програмувати, аби вважатися вченим, що працює в цифрових науках (Цифровые, 2017: 26). Так, український гуманітарій не завжди й чув про цифрову гуманітаристику, а в більшості західних країн сучасна гуманітарна освіта обов'язково включає у себе курс (курси), покликаний навчити його програмувати з урахуванням специфіки саме гуманітарного складника. Тоді як у переважній більшості країн Європи й в Америці обговорюються методичні питання структури та змісту підручника з цифрової гуманітаристики (а їх вже існує багато – див., напр.: Drucker, Kim, 2014), ми лише пробуємо розібратися з тим, що це взагалі таке. Серед усіх країн першість у розвитку ДН належить Америці – як зазначає Д. Фьормонте, завдяки наявності гнучкої університетської системи, яка дозволила ввести курси комп'ютерної науки для гуманітаріїв ще з початку 1970-х (Fiormonte, 2014: 9).

Тепер декілька міркувань щодо практичного досвіду впровадження цифрової гуманітарис-

тики у вищій навчальній закладі. Нині вона вивчається в численних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) світу, будучи настільки затребуваною, що в сьогоденних умовах важко знайти ВНЗ, який би готував спеціалістів-гуманітаріїв без вивчення цього предмету. Втім, зазначимо, що програми курсів можуть суттєво відрізнятися, як і їхня «цільова аудиторія». Прослідковується певна тенденція – опанування цієї дисципліни не передбачає спеціальних навичок ані з програмування, ані взагалі якихось глибоких знань зі сфери ІТ-технологій, що спеціально окреслюється у вимогах до даної навчальної дисципліни. Отже, візьмомо для аналізу декілька прикладів і спробуємо розібратися, що пропонують нам провідні ВНЗ світу.

Почнемо з Королівського коледжу Лондону – одного з найстаріших і найпрестижніших навчальних закладів Англії. На сторінці вибору курсу (<https://www.kcl.ac.uk/study/postgraduate/taught-courses/digital-humanities-ma.aspx>) цифрової гуманітаристики зазначається, що це – курс для магістрів. Отже, обов'язковою умовою його проходження є наявність бакалаврського ступеню в будь-якій гуманітарній сфері. Зазначається, що специфічний комп'ютерний досвід не потрібний, окрім загальної цифрової грамотності (вміння користуватися електронною поштою, працювати в браузері та у Word). На сайті підкреслюється, що курс має міждисциплінарний характер. Серед його основних задач названо:

- допомогти зрозуміти, як ми моделюємо культуру за допомогою комп'ютерів, створюючи середовище «пам'яті та знання»;
- як «дух відкритості», що панує в Інтернеті, впливає на економіку знань;
- усвідомити місце кодування в наших цифрових взаємодіях із культурою та культурною спадщиною тощо.

Як ми побачимо далі, культура вживається тут у широкому значенні і не дорівнює лише мистецтвознавству. Курс передбачає не лише опанування теоретичних знань, але також написання есе, магістерської роботи (дисертації).

На опанування дисципліни відводиться 180 кредитів, з яких 40 кредитів – «Введення в цифрову гуманітаристику», 60 – написання дисертаційного дослідження. Решта – 80 кредитів – це те, що у нас відомо як «дисципліни вільного вибору студента». У Королівському коледжі студент повинен додатково обрати 4 модуля (кожний по 20 кредитів) з наведеного переліку, який є доволі довгим, тому обмежимося лише деякими назвами: «Веб-технології», «Цифрова публікація», «Цифрові

медіа, цифровий маркетинг», «Цифрова культура і політичний протест» тощо. Зрозуміло, що в даному випадку студент може бути орієнтований на свою спеціалізацію, оскільки модулі передбачають різнопланову тематику. Таким чином, фактично базову основу структури курсу складають фундаментальні знання з цифрової гуманітаристики як такої, які доповнюються специфічними спеціалізаціями.

Візьмемо ще один приклад – Каліфорнійський університет у Берклі (США). Тут зроблено орієнтацію скоріше не на наукову, а на практичну складову частину цифрової гуманітаристики. Дисципліна «Digital Humanities Minor» пропонується бакалаврам, а програма передбачає опанування використання інструментів текстового аналізу та візуалізації, створення інтелектуальних карт, розробку проектів на цифрових платформах (<http://digitalhumanities.berkeley.edu/>). Окремо зазначається тематика та особливості роботи під час практичних занять (workshop): обговорення проблем цифрової педагогіки, питань представлення науки у соцмережах тощо. Однією з обов'язкових форм роботи тут є робота над спільним цифровим проектом.

Антверпенський університет активно цікавиться цифровими методами (<https://www.uantwerpen.be/en/search/?q=digital%20humanities>). Тут також існує науково-дослідницький центр для вивчення питань eHumanities – Центр цифрової гуманітаристики та літературної критики, створений у 2017 році, де, окрім наукових розробок, можна побачити конкретні проекти, створені в цій царині розвитку соціогуманітарного знання. Тут є декілька можливостей ознайомитися з цифровою гуманітаристикою: існує курс

відповідної спрямованості, цикл лекцій (відкритий для всіх бажаючих, безкоштовний, який потребує лише попередньої онлайн-реєстрації), літня школа.

На цьому ми попередньо ставимо крапку в аналізі вивчення цифрової гуманітаристики в закордонних навчальних закладах. Зрозуміло, що цей перелік можна було би ще продовжувати, але це потребує окремого монографічного дослідження – настільки цей доробок вже серйозний.

Висновки. Отже, як бачимо, на Заході вже накопичений чималий досвід щодо впровадження цифрової гуманітаристики в навчальний процес. Україна може скористатися ним або виробити свій шлях, поєднуючи найкращі інноваційні методики світу. На жаль, щодо нашої держави, то ми поки що можемо констатувати лише наявність зацікавленості цифровою гуманітаристикою як такою, а також впровадження у навчальний процес певних цифрових технологій (система Moodle тощо). Утім, якщо проблеми е-педагогіки хоча б активно обговорюються, то в наших українських реаліях поки що зовсім відсутні й підручники з цифрової гуманітаристики, й фахівці, й, вочевидь, випускники. Ми фіксуємо значний розрив між українськими та світовими ВНЗ, у деяких з яких (особливо в США) згадана дисципліна викладається вже не один десяток років. Україна ж поки що з трудом упроваджує лише технології електронного навчання. Утім, однозначним залишається той факт, що так чи інакше нашій країні також прийде рухатися в цьому напрямку, опановуючи дедалі ґрунтовніше цифрові технології, без яких нині неможливо уявити собі розвиток освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
2. Гнатyshina E. V., Salamatov A. A. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты. *Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. Педагогические науки*. 2017. № 8. С. 19–24.
3. Таллер М. Дискусии вокруг digital humanities. *Историческая информатика*. 2012. № 1. С. 5–13.
4. Цифровые гуманитарные науки: хрестоматия / Под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер: пер. с англ. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 352 с.
5. Brier S. Where's the Pedagogy? The Role of Teaching and Learning in the Digital Humanities. URL: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=gc_pubs
6. Drucker J., Kim D., Salehian I., Bushong A. Introduction to Digital Humanities: Concepts, Methods, and Tutorials for Students and Instructors. Los Angeles: [UCLA], 2014. 119 p.
7. Fiorimonte D. Digital Humanities from a global perspective. *Laboratorio dell'ISPF*. 2014. Vol. XI. P. 1–17. URL: http://www.ispf-lab.cnr.it/2014_203.pdf.

REFERENCES

1. Gavrilova L. G., Topol'nyk Ya. V. Cyfrova kul'tura, cyfrova gramotnist', cyfrova kompetentnist' jak suchasni osvritni fenomeny [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena]. *Informacijni tehnologiji i zasoby navchannya*. 2017. T. 61. № 5. P. 1–14 [in Ukrainian].
2. Gnatyshina E. V., Salamatov A. A. Tsifrovizatsiya i formirovaniye tsifrovoy kultury: sotsialnyye i obrazovatelnyye aspekty [Digitalization and the formation of a digital culture: social and educational aspects]. *Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta. Pedagogicheskiye nauki*. 2017. № 8. P. 19–24 [in Russian].

-
3. Taller M. Diskussii vokrug digital humanities [Discussions around digital humanities]. *Istoricheskaya informatika*. 2012. № 1. P. 5–13 [in Russian].
 4. Tsifrovyye gumanitarnyye nauki: khrestomatiya [Digital Humanities: anthology] / Ed. M. Terras. D. Naykhan. E. Vankhutta. I. Kizhner: [Per. s angl.]. Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t. 2017. 352 s. [in Russian].
 5. Brier S. Where's the Pedagogy? The Role of Teaching and Learning in the Digital Humanities. URL: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=gc_pubs
 6. Drucker J., Kim D., Salehian I., Bushong A. Introduction to Digital Humanities: Concepts, Methods, and Tutorials for Students and Instructors. Los Angeles: [UCLA], 2014. 119 p.
 7. Fiormonte D. Digital Humanities from a global perspective. *Laboratorio dell'ISPF*. 2014. Vol. XI. P. 1–17. URL: http://www.ispf-lab.cnr.it/2014_203.pdf.

УДК 378.14:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166832>

Володимир ШЕВЧЕНКО,

докторант Відділу освіти дітей з порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) shevchenko_volodumir@ukr.net

РОЗВИТОК ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЛЬЩІ В ПЕРІОД КОМУНІСТИЧНОГО ПАНУВАННЯ (1945–1991 РОКИ)

Стаття висвітлює розвиток та вдосконалення спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в період комуністичного панування. Автор аналізує законодавство, соціальний статус, спосіб життя, форми догляду, навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в зазначений період. У статті стисло охарактеризовано відновлення та розвиток спеціальної освіти в галузі олігофренопедагогіки протягом понад 45 років, діяльність учених та педагогів у цьому напрямку, а також дослідження Національного інституту спеціальної освіти у Варшаві, вплив педагогічних з'їздів та конгресів. Охарактеризовано зміни, які відбувалися в напрямку навчання та виховання таких дітей в Польщі у зв'язку зі зміною соціально-політичної ситуації в країні.

Ключові слова: спеціальна освіта, діти з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі, освітня політика, Марія Гжегожевська, Національний інститут спеціальної освіти.

Volodymyr SHEVCHENKO,

Doctor of the Department of Education of Children with Hearing Disorders
of the Institute of Special Pedagogics and Psychology
named Nichola Yarmachenko
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv., Ukraine) Shevchenko_Volodumir@Ukr.Net

DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH INTEGRATED INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN POLAND IN THE PERIOD OF COMMUNISTICAL PREDOMINANCY (1945–1991)

The article highlights the development and improvement of special education for children with intellectual disabilities in Poland during the communist era. The author analyzes legislation, social status, lifestyle, form of care, education and education of children with intellectual disabilities.

The article summarizes: the restoration and development of special education in the field of oligophrenopedagogy for 45 years; the activities of scientists and educators in this direction; the activities of the National Institute for Special Education in Warsaw; influence of pedagogical congresses and congresses.

The war and the occupation of Polish lands during the Second World War tragically affected the fate of children with disabilities. After the war, the period for the restoration of special education in Poland begins. New forms of care, education and upbringing for children with mental disorders are developing. Around this issue, the scientific movement is developing, intensive research is being conducted, experimental schools, specialized journals are created, articles in the field of special education are published.

The changes that took place in special education for such children in Poland due to changes in the socio-political situation are described. The author notes that in the postwar period and before the beginning of the 1990s the structure of special education in Poland has changed. In addition to special schools, there were organized kindergartens, departments at secondary schools, vocational schools, the «School of Life» and others. However, the weakness of the school (segregation) system of education over time made it necessary to seek innovative solutions in this direction. This was in line with the socio-economic situation in the country. Subsequently, it led to the popularity of the concept of «integrative education system».

In general, during the twentieth century, numerous attempts were made to determine mental retardation in Poland. These definitions differed depending on the accepted approach – medical, pedagogical, psychological, social and evolutionary. They reflected the theoretical views on the essence of the rational elucidation and determined the forms of rehabilitation and upbringing.

Key words: special education, children with intellectual disabilities in Poland, educational policy, Maria Grzegorzewska, National Institute of Special Education.

Постановка проблеми. Соціальний статус та сприйняття суспільством людини з порушеннями інтелекту в Польщі змінювалися протягом тривалого часу неодноразово. Це відбувалося завдяки розвитку освіти, медицини, вдосконаленню способів розуміння самої інвалідності та надання їй певного значення в індивідуальній і соціальній перспективі. Така зміна призводила до переходу від ізоляції та сегрегації до інтегрування, від недооцінки потенціалу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, участі в суспільному житті до функціонування у відкритому і стандартизованому середовищі, створення можливостей для їх розвитку та самовизначення (Kulbaka, 2009: 5).

У другій половині ХХ століття в Польщі тривала еволюція поглядів, форм освіти, виховання, підтримки та послуг, необхідних для людей з порушеннями інтелекту. Така еволюція мала різний ступінь реалізації. Все залежало від політичних, економічних чи соціокультурних факторів країни в даний період. У цей час продовжувалася епоха деінституалізації, яка почалася в Польщі в першій половині століття. Тоді питання щодо навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку взяла на себе держава, а також науковий та педагогічний рух осіб, які мали відповідну освіту, знання та бажання допомагати таким особам. Вони підтримували в країні процес змін не лише щодо опіки, а й сприйняття суті таких осіб, підкреслюючи їхню соціальну структуру, сприймаючи можливості розвитку та взаємодії, здатність до навчання та виховання. Прийняті законодавчі рішення, характерні для того часу, мали користь у межах усієї країни, також сприяли створенню нових структур і ресурсів, нового розуміння цієї проблеми (Kulbaka, 2009: 5–6).

Аналіз досліджень. Дослідження спеціальної освіти в напрямку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку другої половини ХХ століття цікавили багатьох польських вчених, а саме: А. Antonik, М. Balcerek, В. Bartoń, Н. Borzyszkowska, S. Caputa, S. Dziedzic, М. Grzegorzewska, J. Hellman, К. Kirejczyk, J. Kulbaka, Е. Kulesza, М. Parchomiuk, Z. Sękowska, М. Stefanowska, J. Wyczęsany та інші.

Метою статті є висвітлення розвитку та вдосконалення спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в період комуністичного панування (1945–1991 рр.).

Виклад основного матеріалу. Розвиток та становлення польської системи спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку завжди відбувався в складних соціально-полі-

тичних та економічних умовах. Не став виключенням і післявоєнний період.

Друга світова війна порушила елементарне право людини – право на життя, позбавила дітей права на освіту, виховання, підтримку, любов і повагу (Bartoń, 2003: 36). Польща вийшла з війни особливо зруйнована. У 1945 році було 1,5 млн дітей-сиріт і від 3 до 3,5 млн безграмотних. Майже 3 млн дітей та підлітків потребували різних форм допомоги та догляду, серед них було багато дітей з порушеннями інтелекту. В національному багатстві втрати становили 38%, в освіті – 60%. Біологічне винищення нації призвело до посилення захворюваності тисяч дітей та збільшення серед них інвалідності (Kulbaka, 2009: 50).

Війна призвела до втрати багатьох вчителів і вихователів, до знищення або припинення функціонування шкіл і установ для осіб з інвалідністю (Bartoń, 2003: 36). У Варшаві з близько 30 шкіл та інших закладів для дітей із розумовими порушеннями (*szkoly podstawowe specjalne dla dzieci uposledzonych umyslowo*), заснованих у довоєнний період, пережило війну не більше десяти. У цей період освітню допомогу дітям з розумовими порушеннями надавали Йозефа Телатицька (Jozefa Telatycka), Сабіна Адамська (Sabina Adamska), Ядвіга Співакова (Jadwiga Spiewakowa), Феліція Фельхорська (Felicja Felhorska) та Марія Гжегожевська (Maria Grzegorzewska). Крім дидактичних занять, вони проводили діагностичні тести та відбір дітей (Kulbaka, 2009: 50).

Після Другої світової війни починається період відновлення спеціальної освіти в Польщі. Розвиваються нові форми догляду, навчання та виховання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Навколо цього питання розвивається науковий рух, проводяться інтенсивні дослідження, створюються експериментальні школи, спеціалізовані журнали, публікується багато статей у галузі спеціальної освіти (Bartoń, 2003: 36).

У цей період відбувається прискорений розвиток досліджень щодо дітей з інвалідністю. Цьому сприяв всесвітній науковий прогрес і системні дії органів державної влади на благо таких людей (Kulbaka, 2009: 50). Для тогочасних досліджень характерним був розвиток двох тенденцій. Перша стосується вивчення етіології порушень (Bartoń, 2003: 36). В етіології розумової відсталості, крім домінуючих генетичних факторів, усе частіше шукають вплив навколишнього середовища. Був зроблений акцент на ранню діагностику та належний діагноз. Цим займалися центри консультування, медичні центри, розроблялися різні тести (Kulbaka, 2009: 50–51). У результаті проведених досліджень

робляться спроби виявити засоби захисту та розробити методи ефективної профілактики інвалідності та її лікування. Другу тенденцію можна назвати поведінковою і соціальною. Вона орієнтована на вивчення загальних моделей поведінки людей з інвалідністю та вибір методів роботи з ними відповідно до рівня функціонування їхньої фізичної, психічної та соціальної придатності (Bartoń, 2003: 36–37).

У цей час зростає інтерес до освіти та професійної підготовки осіб з інвалідністю. Збільшувався період навчання у спеціальній школі. Відсоток дітей шкільного віку з незначною інвалідністю коливався в межах 2-х. Для більш складних порушень він становив 0,35 (Kulbaka, 2009: 51).

У післявоєнній Польщі освітою дітей та молоді з інвалідністю (від 3 до 18 років) займалося Міністерство освіти, в якому 1945 року було створено Відділ спеціальних шкіл, який опікувався «розвитком шкіл для дітей із порушеннями розумового розвитку, морально занедбаних, глухих, сліпих, питаннями шкільної мережі, наглядом за вихованням та навчанням, питаннями матеріальних потреб і навчальних посібників, вибором і підготовкою вчителів та педагогічних кадрів шкільного управління, а також питаннями законодавства, організації та нагляду за виконанням законів і нормативних актів. У шкільних округах були створені спеціальні освітні інспектори. 1945 року у Варшаві відновив роботу Національний інститут спеціальної освіти (PIPS) (Kulbaka, 2009: 52).

Перспективи держави щодо розвитку спеціальної освіти обговорювалися на I Національній польській освітній зустрічі в Лодзі (червень 1945 р.) (Kulbaka, 2009: 52).

Марія Гжегожевська найважливішою метою спеціальної освіти вважала «реабілітацію дітей з порушеннями розумового розвитку, що розуміється як відновлення особистості будь-яким способом, досягнення почуття нормальності, вдосконалення її та озброєння знаннями і навичками соціально корисної роботи, що дозволяє приєднатися до навколишнього життя» (Caputa, 2017: 52).

У післявоєнний період було опубліковано багато важливих законодавчих рішень у сфері освіти дітей та молоді з порушеннями інтелектуального розвитку. Задля отримання достовірної діагностики розумової відсталості під час психолого-педагогічних семінарів були проведені тренінги для вчителів спеціальних шкіл (Kulbaka, 2009: 52).

Для того, щоб заохотити вчителів державних шкіл до роботи у спеціальній освіті, 1946/1947 навчального року було введено доплату

для педагогів спеціальних шкіл. Водночас робочий час вчителя скорочувався з 28 до 22 годин на тиждень, а кількість учнів у класах зменшувалася з 24 до 20 (Kulbaka, 2009: 52).

1947/1948 навчального року відновили роботу всі передвоєнні початкові спеціальні школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У них перебувало 6178 учнів. У цей період відкрилися перші спеціальні професійно-технічні заклади для «сліпих, глухих, морально занедбаних і з порушеннями розумового розвитку» (Kulbaka, 2009: 53). 1948 року Наказом Міністерства освіти було визначено правила відбору дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Kulbaka, 2009: 52–53).

У першій половині 1950-х років, в атмосфері глибоких суспільно-політичних перетворень країни, пов'язаних із реалізацією Закону про 6-річний план економічного розвитку і нарощування, який тривав з 1950 по 1956 рр., завершилися глибокі зміни в системі всієї шкільної системи (скасавано шкільне кураторство, ідеологізацію та політизацію школи). У професійній освіті навчання набуває особливого значення. Протягом 5 років (1950–1955) Відділом молоді з розумовою недостатністю створено 16 професійно-технічних навчальних закладів із 1309 студентами (Kulbaka, 2009: 53).

На хвилі нової освітньої політики проблему дітей з інвалідністю вважали ганебним і тимчасовим явищем. У Польщі, за зразком СРСР, співпраця шкільних психологів зі спеціальними школами була скорочена, досягнення європейської педагогіки були зведені нанівець, відбулися зміни в методах викладання (предметне навчання було замінено методами робочих центрів). Крім того, Відділ спеціальної освіти було розпущено, друк «Спеціальної школи» припинено, а Національний інститут спеціальної педагогіки втратив статус науково-дослідної установи і потрапив у ранг педагогічної освіти. У цей період спеціальна освіта в питаннях її наукової теорії, методів роботи та програм залежала від людей, які жодного дня не працювали в такій школі й не знали методів та дітей з інвалідністю (Kulbaka, 2009: 53).

Освітня політика держави першої половини 1950-х років була перевірена і остаточно відхилена внаслідок соціального невдоволення і політичної трансформації в жовтні 1956 року. Преса (Zycie Warszawy, Trybuna Ludu) виявила складні, а часом і трагічні умови роботи спеціальних шкіл цього періоду. Були зазначені недоліки системи догляду, навчання та виховання дітей з інвалідністю (відбір, відсутність кваліфікованих кадрів, недостатність професійної літератури, розсію-

вання питань спеціальної освіти між медичними, освітніми, юридичними та трудовими відомствами) (Kulbaka, 2009: 53).

У березні 1956 року був виданий довгоочікуваний наказ про обов'язкову освіту, в якому зобов'язання відвідувати початкову школу було замінено обов'язком до її завершення (не пізніше 16 років). У ст. 4 Наказу було зазначено, що «діти, які вважаються непридатними до навчання у звичайних початкових школах, повинні навчатися в спеціальних школах». Адміністрація на місцях була зобов'язана реєструвати, контролювати та виконувати інші функції щодо навчання дітей з інвалідністю (Kulbaka, 2009: 53).

1957–1961 рр. питання спеціальної освіти на прохання парламентської комісії з освіти і науки стало предметом розгляду польським Сеймом. У роботі Комісії приймав участь Оттон Ліпковський (Otton Lipkowski), директор Департаменту навчальних закладів і спеціальної освіти Міністерства освіти. На його думку, стан тогочасної спеціальної освіти був незадовільним. Лише 27% від загальної кількості дітей з порушеннями розумового розвитку перебували в спеціальних школах. Самі спеціальні школи зазвичай працювали в складних житлових умовах. Перша спеціальна школа була побудована в післявоєнний період лише 1958 року. Депутати виступали за розширення спеціальних шкіл, розроблення законопроекту щодо профілактики, реабілітації, опіки і працевлаштування осіб з інвалідністю (Kulbaka, 2009: 54).

Кульмінацією дискусій та організаційних змін в освіті після 1956 року був шкільний закон від 15 липня 1961 р. – Закон про розвиток системи освіти і виховання в Народній Польщі (Ustawa o rozwoju system oświaty i wychowania w Polsce Ludowej). Закон надав кожній дитині універсальне право на освіту в межах базової освіти та доступності всіх рівнів і напрямів в залежності від її інтересів та талантів. Мова про дітей з інвалідністю йшла у ст. 20: «навчання і виховання дітей та підлітків хронічно хворих, із затримкою розумового розвитку, з фізичними або розумовими порушеннями, відбувається у спеціальних дитячих садках, школах та відділеннях початкових шкіл або навчально-виховних центрів. Школи та спеціальні установи надають молодим людям освітню допомогу, знання в області, яка їм доступна, і підготовку до потрібної професії». У зв'язку з тим, що найбільш чисельною групою серед осіб з інвалідністю були такі діти, Міністерство освіти видало окремий наказ про створення спеціальних класів у початкових школах (вересень 1961 р.) (Kulbaka, 2009: 54).

У липні 1963 року було опубліковано постанову Міністерства освіти щодо роботи комісій для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У тому ж році в Польщі були створені перші навчально-виховні заклади для дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями, так звані «Школи життя», а також було запроваджене індивідуальне навчання (Kulbaka, 2009: 54).

З 1960-х років система догляду, навчання та виховання осіб з інвалідністю розвивалася у напрямку подальшої диверсифікації. Для восьми категорій дітей, які не в змозі були навчитися в масових школах (сліпих, глухих, слабозорих, слабочуючих, соціально непристосованих, хронічно хворих, покалічених і психічно непрацездатних) були створені окремі школи та відділення. Основою системи була восьмирічна спеціальна початкова школа, що діє самостійно або з інтернатом, дитячим садком або професійним училищем. У 1966 році Міністерство освіти видало статuti для спеціальної початкової школи, спеціального навчального закладу та спеціального навчально-навчального центру (Kulbaka, 2009: 54–55).

У той період досить активно працював Національний інститут спеціальної педагогіки, яким протягом 45 років (по 1967 рік) керувала Марія Гжегожевська. Незважаючи на всю політичну та економічну складність ситуації Польщі в цей час, люди, зібрані навколо Гжегожевської, заклали основи для розвитку спеціальної освіти в Польщі (Bartoń, 2003: 32).

Наприкінці 1960-х років спеціальна освіта забезпечувала навчанням, вихованням та доглядом близько 60% дітей з інвалідністю шкільного віку. 1970/1971 навчального року в 595 спеціальних початкових школах перебувало 111 тис. учнів (у тому числі в 361 спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – 78 000 учнів) (Kulbaka, 2009: 55).

До 1967 року в Польщі класифікація осіб з порушеннями інтелекту поділялася на три ступені: дебіл, імбецил та ідіот. Основним її критерієм був коефіцієнт інтелекту в педагогічному вимірі. Таким чином, діти з дебільністю вважалися потенційно можливими для навчання, вони отримували освіту. 1 січня 1968 року Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) була введена міжнародна класифікація розумової відсталості з чотирьох ступенів, в якій було зазначено межі розумової відсталості (68–83): легка розумова відсталість (52–67), помірна (36–51), значна (20–35), глибока (0–19). Її почала використовувати і Польща (Kulesza, 2007: 26).

У результаті міжнародної співпраці щодо людей з порушеннями інтелектуального розвитку Генеральною Асамблеєю ООН 20 грудня 1970 року була прийнята Декларація про права розумово відсталих осіб. Відповідно, люди з такими порушеннями отримали в Польщі такі ж права, як і всі інші (право на лікування, навчання, реабілітацію, консультування, гідне утримання, оплачувану роботу) (Kulbaka, 2009: 55).

Опублікований 1973 року Звіт про стан освіти в Польській Народній Республіці вказав на недоліки в системі спеціальної освіти. У відповідь на це Міністерство освіти видало Постанову щодо розвитку спеціальної освіти та допомоги дітям з відхиленнями і порушеннями розумового розвитку (Kulbaka, 2009: 55). 1975 року ООН прийняла резолюцію про запобігання інвалідності та реабілітацію інвалідів. Уряди держав, в т.ч. й Польщі, були покликані надавати всім категоріям людей з фізичними або розумовими порушеннями допомогу, освіту, навчання та консультування, а також соціальні пільги та адекватну роботу.

Після прийняття Загальної декларації прав дитини було зазначено, що існує потреба в розробленні та прийнятті міжнародного правового документа, що регулює права дитини. Такий документ може бути конвенцією, яка зобов'язує держави приймати конкретні національні та міжнародні зобов'язання щодо захисту прав дітей. 1978 року Польща подала до ООН попередній проект конвенції про права дитини, який був схвалений відповідною Комісією в листопаді 1989 року (Bartoń, 2003: 37).

В епоху економічної кризи 1980-х років Міністерство освіти видало постанову про правила організації спеціальної освіти. Відповідно до неї діти та молодь з порушеннями інтелектуального розвитку навчалися в початкових школах, навчальних центрах та базових професійно-технічних навчальних закладах. Для дітей з більш глибокою інвалідністю були створені спеціальні дитячі садки, професійно-технічні школи та навчально-виховні центри. У той час були видані перші в історії спеціальної освіти в Польщі навчальні статuti таких закладів (Kulbaka, 2009: 55).

Загалом, протягом ХХ століття в Польщі були зроблені численні спроби визначити розумову відсталість. Ці визначення відрізнялися залежно від прийнятого підходу – медичного, педагогічного, психологічного, соціального та еволюційного, відображали теоретичні погляди на її сутність та визначали форми реабілітації і виховання (Kulesza, 2007: 3–4).

У кінці 80-х років ХХ століття в Польщі діяли такі заклади для дітей з порушеннями інтелекту: 32 спеціальні дитячі садки із 723 дітьми, 428 спеціальних навчальних центрів на 24 тис. осіб, 452 початкові школи спеціального призначення для дітей з легкими порушеннями розумового розвитку (58 тис. учнів), 91 школа середньої та тяжкої інвалідності (близько 5,5 тис. учнів), 222 професійно-технічних навчальних заклади для молодих людей з незначною розумовою відсталістю (21 тис. осіб) та 13 професійно-технічних навчальних закладів із 500 студентами (Kulbaka, 2009: 55–56).

У той період основна нормативно-правова база системи освіти регулювалася Законом про освіту від 7 вересня 1991 року, а також виданими до нього нормативними актами. Закон надавав право дітям з інвалідністю навчатися у всіх видах шкіл та мати індивідуальну форму навчання (Kulbaka, 2009: 56). Це був час переходу країни від деінституалізації до нормалізації (Parchomiuk, 2015: 9).

Висновки. Таким чином, можемо констатувати, що в післявоєнний період і до початку 90-х рр. ХХ століття структура спеціальної освіти в Польщі змінилася. Окрім спеціальних шкіл були організовані дитячі садки, відділення в загальноосвітніх школах, професійно-технічні заклади, «Школа життя» та інші. Проте слабкість шкільної (сегрегаційної) системи освіти з часом змусила шукати інноваційні рішення в навчанні, вихованні та догляді за дітьми з порушеннями інтелекту, що відповідало соціально-економічній ситуації в країні. Це призвело до популярності концепції «інтегративної системи освіти».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bartoń B. Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego. URL: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc
2. Caputa S. Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. Kraków, 2017. № 10. P. 52.
3. Kulbaka J. Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. 2009. № 1(9). P. 50–56.
4. Kulesza E. Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look / Rehabilitation and Education of Person with Intellectual Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries. Warszawa : Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 2007. P. 3–4, 26.
5. Parchomiuk M. Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*. 2015. № 2 (28). P. 5–6, 9.

REFERENCES

1. Bartoń B. Rys historyczny rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce i na świecie na tle ewolucji poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego [Historical outline of the development of special pedagogy in Poland and in the world against the background of the evolution of views on mental retardation]. URL: edukator.org.pl/2003a/rys/rys.doc [Poland]
2. Caputa S. Pedagogika rewalidacyjna dla osób upośledzonych umysłowo z perspektywy Marii Grzegorzewskiej [Revalidation pedagogy for people with intellectual disabilities from the perspective of Maria Grzegorzewska]. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków. 2017. № 10. P. 52 [Poland].
3. Kulbaka J. Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo [From the history of care and education of the mentally handicapped]. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 2009. № 1 (9). P. 50–56 [Poland].
4. Kulesza E. Rehabilitation and Education of Persons with Mental Retardation – a Retrospective Look / Rehabilitation and Education of Person with Intellectual Disabilities at the Turn of the 20th and 21st Centuries, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 2007. P. 3–4, 26 [Poland].
5. Parchomiuk M. Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną w procesie zmiany modelu życia [A man with intellectual disability in the process of changing the model of life]. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 2015. № 2 (28). P. 5–6, 9 [Poland].

Людмила ШУЛЬГА,
orcid.org/0000-0002-2504-0944
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
(Запоріжжя, Україна) lnshulga@ukr.net

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ

У статті висвітлюється питання впровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання, описано організацію цілеспрямованої й системної роботи в групах молодшого, середнього і старшого дошкільного віку під час формувального етапу дослідження згідно із сучасними підходами до розкриття творчого потенціалу дитини. Автор розкриває особливості впровадження технології через використання різних форм, методів і прийомів розвитку емоційно-чуттєвого та асоціативного сприйняття світу, формування культури споглядання та дослідницько-ігрового спілкування з красою, розвитку здатності виражати особисте ставлення до світу словом, дією, кольором, малюнком.

Ключові слова: технологія, творчі здібності, дошкільники, заняття, малювання, впровадження, форми, методи, прийоми.

Lyudmy`la SHUL`GA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Preschool Education
Zaporizhzhia regional institute of the postgraduate pedagogic education
(Zaporizhzhya, Ukraine) lnshulga@ukr.net

IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CHARACTERISTICS OF PRIMARY AGE CHILDREN AT PERSONALIZATION

The article deals with the problem of introducing the technology of development of creative abilities of preschool children in the classes of painting, describes the organization of purposeful and systematic work in groups of junior, middle and senior preschoolers at the stage of formation of research in accordance with modern approaches to the disclosure of the creative potential of the child.

The purpose of the developed technology is the development of creative abilities of children of preschool age in the classes of painting, her task: the development of sensory perception of the world preschoolers, the formation of aesthetic-value attitude to beauty; development of associative-figurative thinking, imagination; artistic and creative expression of children on the basis of familiarizing them with artistic and figurative techniques.

The peculiarities of technology introduction through the use of various forms, methods and techniques of development of emotionally-sensory and associative perception of the world, formation of the culture of contemplation and research and game communication with beauty are revealed. Development of the ability to express personal attitude to the world in word, action, color, pattern.

The use of game exercises and techniques to create an artistic image of children of preschool age has helped lay the foundation of a worldview characterized by ideas about human and environmental relations, an understanding of the wisdom of beauty that manifests itself in nature, products of human activity and art. The use of game exercises and techniques helped preschoolers create an artistic image in the visual activity of creative content: the process of drawing turned into a game fantasy, in which each child used emotional and sensory experience, created his own plot and original characters with certain characteristics and properties.

The author comes to the conclusion that the introduction of technology for the development of creative abilities of preschool children in drawing classes at the stage of the formation of the experiment is through the organization of purposeful and systematic work on the development of creative abilities of preschool children in classes. the drawing and use of various forms, methods and techniques of development of emotionally-sensory and associative perception of the world, the formation of a culture of contemplation and research and game communication with beauty, the development of the ability to express the personal situation of the world by word, action, color, pattern.

Key words: technology, creative abilities, preschoolers, classes, drawing, introduction, forms, methods, receptions.

Постановка проблеми. Сучасна освіта в умовах сьогодення вимагає вирішення завдань щодо підвищення якості, що значною мірою залежить від результативності запровадження інноваційних технологій навчання. Дошкільна ланка освіти потребує технологій розвитку дитини, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які сприяють ефективному розвитку творчих здібностей дитини дошкільного віку.

Аналіз досліджень. Сучасні дослідження проблеми творчих здібностей в педагогіці та психології (І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, В. Давидов, О. Дронова, Д. Ельконін, О. Запорожець, Т. Комарова, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, Н. Лейтес, С. Ладівір, О. Матюшкін, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О. Музика, В. Мухіна, Б. Нікітін, Т. Піроженко, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова та інші) доводять, що перші п'ять років життя є сенситивним періодом для розвитку творчого потенціалу особистості.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для розвитку дитини, дозволяє розробляти та впроваджувати нові технології для розв'язання соціально-педагогічних проблем сучасності, керувати педагогічним процесом та передбачати його результати (І. Дичківська, М. Кларіна, Б. Ліхачов, Г. Селевко, С. Сисоєва та інші), забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості, комплексно вирішувати освітні завдання, оптимально використовувати наявні ресурси (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, К. Волинець, М. Кларін, Т. Селевко, Н. Талізін та інші).

Науковці зазначають, що технологічний підхід до вибору методів, організаційних форм взаємодії дітей і педагога забезпечує ефективність освітнього процесу. Основну ідею технологічного підходу О. Новиков убагацькує в тому, щоб детально спроектувати педагогічний процес в усіх його компонентах (змісті, методах, засобах навчання), аби гарантовано одержати необхідний результат – досягнення запроєктованих освітніх цілей (Новиков, 2007: 48).

З'ясовано, що підґрунтям для розвитку творчих здібностей дошкільника є психологічні особливості дошкільного віку: здатність до емоційної чутливості, уміння «входити» в уявну ситуацію, переживати й емоційно відгукуватися на красу в житті та мистецтві, емоційна щирість, образне мислення, асоціативність, пізнавальна активність, динамічність і яскравість уяви.

Технологія розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання спрямована на розвиток у них емоційно-чуттєвого

сприйняття оточуючого світу, формування естетичного ставлення до його об'єктів, художньо-творче самовираження кожної дитини, передбачає конструювання навчально-виховного процесу за допомогою системи розвивальних ігор і вправ, експериментальної діяльності з кольорами і забезпечує гарантію досягнення мети розвитку творчих здібностей дітей.

Мета статті – розкрити питання впровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.

Виклад основного матеріалу. Мета розробленої технології полягає в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. Її завдання такі: розвиток у дошкільників чуттєвого сприйняття світу, формування естетично-ціннісного ставлення до краси; розвиток асоціативно-образного мислення, уяви; художньо-творче самовираження дітей на основі ознайомлення їх із художніми засобами та прийомами зображення.

В основу технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання покладено сучасні методологічні підходи: синергетичний, аксіологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, технологічний. Структурними компонентами даної технології є модулі: *концептуально-цільовий* (мета, завдання, методологічні підходи і принципи), *змістовий* (особливості змісту матеріалу на заняттях із малювання; компоненти розвитку творчих здібностей: образно-асоціативний, емоційно-чуттєвий, продуктивний; модульний розподіл освітнього матеріалу; тематичні цикли занять у кожній віковій групі в залежності від дидактичної мети (ознайомлення, повторення, закріплення); види занять із малювання: пізнавальні, технічні, творчі); *технологічний* (етапи впровадження технології: початковий, основний, заключний; види занять, методи роботи з дітьми щодо розвитку їхніх здібностей); *результативний* (оцінювання результатів упровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання).

Із метою перевірки ефективності педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання її було запроваджено в роботу закладів дошкільної освіти, проведено формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження.

Під час формувального етапу дослідження в експериментальній групі організовано цілеспрямовану й системну роботу з розвитку творчих здібностей дошкільників на заняттях із малювання

згідно із сучасними підходами до розкриття творчого потенціалу дитини (Шульга, 2017).

В експериментальній групі дітей молодшого дошкільного віку (4-й рік життя) на заняттях із малювання (заняття-казка, заняття-гра, заняття-дослідження) запровадження технології здійснювалось через методи і прийоми розвитку чуттєвого сприйняття світу, формування естетичного ставлення до нього, що допомагало дітям помічати красу в навколишньому світі, відгукуватися на неї емоціями й почуттями, відчувати, спостерігати, грати, фантазувати, досліджувати. На кожному занятті відбувалася зустріч з естетичним об'єктом оточення світу, його чуттєве сприйняття, ігрова взаємодія, активізація психомоторики, створення позитивно-емоційного настрою.

У ході використання технології педагогі розвивали в дітей асоціативно-образне мислення, уяву, творчі й дослідницькі здібності в експериментуванні з основними кольорами, створювали модель предмета, об'єкта, явища в художньому образі. Малюків знайомили з особливостями художнього матеріалу, формували вміння вибирати способи зображення для створення виразності образу предмета, використовувати різноманітні технічні навички та прийоми, навчали орієнтуватися на аркуші паперу.

Проведено цикл занять з ознайомлення дітей 4-го року життя з художнім матеріалом за тематикою: «Подорож до майстерні художника», «Пензлик і його друзі», «Зустріч з олівцями», «Таємниця гуаші», «Про що розповіла крейдочка», завдяки яким процес малювання перетворювався на спілкування, взаємодію з художніми матеріалами, гру, казку.

У процесі занять з ознайомлення з кольором за допомогою ігрових вправ («День народження синьої фарби», «Таємниця зеленої фарби», «Народження білої фарби», «Пробудження коричневої фарби», «Зустріч з оранжевою фарбою») діти розвинули здатність відчувати колір, сприймати його характер, установлювати асоціації між кольором і запахом, температурою, фактурою, смаком, настроєм тощо. Знайомство зі сполученими кольорами (помаранчевим, зеленим, фіолетовим) відбувалось у пошуково-дослідницькій діяльності, до якої спонукали казкові герої. Використовуючи здатність дитини до анімізму, педагог сприяв творчості, завдяки якій дитина наділяла кожний колір характером, голосом. Це допомогло дітям ставитися до кольору, враховуючи його особливості, встановлювати асоціації з настроєм, температурою, звуками, ароматом, смаком, збагатити відчуття кольору на емоційно-чуттєвому рівні.

Застосування системи психомоторних ігрових вправ («Я – сонце», «Я – дощ», «Я – хмаринка», «Я – листячко», «Я – квітка», «Я – метелик», «Я – пташка», «Я – кіт», «Я – зайчатко» тощо) спрямовувалось на розвиток у дітей 4-го року життя здатності до імітації, входження в образ, створення його в наслідуванні, обігранні, промальовуванні в просторі крупною моторикою.

На заняттях із малювання педагог забезпечував можливість фантазувати, імпровізувати як під час сприймання об'єктів оточення, так і в процесі малювання, що скеровувало увагу дітей на конкретні явища й об'єкти, допомогло сформувати уважне ставлення до навколишнього світу. Завдяки віковій здатності до анімізму діти глибше відчували предмети, продукували власні варіанти розвитку уявних подій.

Отже, активна діяльність дітей 4-го року життя на всіх етапах кожного заняття сприяла збагаченню когнітивного досвіду емоційно-почуттєвим переживанням художнього образу, допомогла відчути його як самого себе завдяки вправам «входження в образ», прожити його, промалювати рухами тіла, за допомогою крупної моторики в повітрі і зобразити в малюнку. Після такої творчої активності діти високого рівня відразу починали малювати, використовували різні засоби зображення й отримували задоволення від процесу малювання. В дітей середнього рівня спостерігались незначні труднощі у виборі засобів і способів зображення, подолання яких відбувалось за допомогою пояснення, показу, заохочення, надихання на творчість. У дітей із низьким рівнем творчих здібностей спочатку фіксувались труднощі в створенні художнього образу: деякі малюки відразу починали малювати, але їхні малюнки не відповідали темі та змісту заняття, однак у подальшій роботі таким дітям надавалась допомога педагога на різних етапах створення художнього образу, що забезпечило значні покращення в результатах їхньої творчої діяльності; інші діти довго вагались, у них констатувалось утруднення щодо вибору засобів зображення, але за підтримки вихователя вони створювали художні продукти.

У середньому дошкільному віці (5-й рік життя) в експериментальній групі на заняттях із малювання запровадження педагогічної технології розвитку творчих здібностей тривало. Педагогі використовували форми, методи й прийоми розвитку чуттєвого сприйняття світу через різні органи чуття, сприяли формуванню культури споглядання й спілкування, здатності відгукуватися на красу емоціями та почуттями; навчали вирізняти в предметах і явищах типові ознаки та якості, складати їх

модель у художньому образі та відтворювали особливості, використовували різноманітні художні засоби, технічні навички і прийоми.

Під час занять в експериментальній групі дітей 5-го року життя під час сприйняття природи, предметів довкілля, декоративно-прикладного мистецтва, творів живопису і графіки, художнього матеріалу і виразних засобів педагога навчали сприймати естетичні об'єкти, милуватися їхньою красою, створювати художні образи за допомогою форм і кольорів, фантазувати про їхнє життя, характер, настрій. Милування красою завдяки ігровим вправам забезпечувало активізацію мовлення та розвиток творчих здібностей: діти навчалися спілкуватися з об'єктами, робити їм компліменти, використовувати в словотворчості емоційно-чуттєвий досвід.

Під час ознайомлення з художніми матеріалами на заняттях «Світ художника», «В гостях у пастелі», «Народження вуглика» педагог користувався ігровими вправами з новим словом. Завдяки дослідницькій та ігровій діяльності діти поведились із художніми матеріалами як із казковими героями, пізнавали на емоційно-чуттєвому рівні їхні особливості й техніку використання, виявляли творчість у процесі створення власного художнього образу.

Під час ознайомлення з кольором на заняттях «Букет фарб», «Народження рожевої фарби», «Зустріч синьої і білої фарб», «Сріблястий килим зими», «Ознайомлення із салатним кольором», «Дружба кольорів у бузку» діти імпровізували зі знайомими кольорами, продовжували досліджувати їхні особливості, сполучали їх, отримували різноманітні відтінки, вигадували казковий сюжет про народження нового кольору, якому давали назву, визначали характер, настрій, встановлювали асоціації між кольором і оточенням.

В експериментальній групі дітей середнього дошкільного віку (5-й р.ж.) відбувалось ознайомлення з образотворчим мистецтвом та його жанрами під час занять «Про що розповів пейзаж», «Чудова іграшка (Опішня)», «Ознайомлення з натюрмортом» тощо, що мало характер гри-малюнку: на очах дітей на аркуші паперу народжувалася казка, вони пізнавали тайну нового слова, відтворювали його у грі і на папері створювали власну казку-малюнок.

За допомогою системи психомоторних ігрових вправ на заняттях із малювання в експериментальній групі дітей середнього дошкільного віку подальшого розвитку набули здатність до входження в образ, його відчуття, вміння передавати особливості рослин, тварин, природних

явищ через пластику, жести, міміку. Ігрові вправи «Смачне яблуко», «Я – дерево», «Я – їжачок», «Я – птах», «Я – сніжинка», «Я – пролісок» тощо допомагали дітям продемонструвати власний досвід, уявлення про об'єкт, створити образ за допомогою пластики, розвинути спостережливість, уважність, поглибити чуйність і щирість.

В усіх експериментальних групах взаємодія з предметами навколишнього світу, творами мистецтва, художнім матеріалом, кольором під час малювання і розглядання малюнків мало характер гри. Педагог пропонував початок історії, яку діти продовжували за допомогою словесно-ігрової та художньої імпровізації.

Отже, створення художньо-творчого образу на заняттях із малювання в групі 5-го року життя відбувалось завдяки зануренню дітей в тему заняття, зустрічі з художнім образом, розгляданні його, фантазуванні про нього, спільній імпровізації про історію його буття, входженню в образ, відтворенню характерних особливостей. Це сприяло активній участі дітей в різних видах творчої діяльності, допомагало підготуватись до створення художнього образу образотворчими засобами.

В експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя) на заняттях із малювання впровадження технології розвитку творчих здібностей відбувалось через використання форм, методів і прийомів із розвитку емоційно-чуттєвого та асоціативного сприйняття світу, формування культури милування, споглядання та дослідницько-ігрового спілкування з красою, розвитку здатності виражати особисте ставлення до світу словом, дією, кольором, малюнком. Дітей продовжували знайомити з техніками, виразними засобами і прийомами малювання, розвивали вміння визначати жанри живопису, формували поняття про особливості художнього матеріалу і різні засоби його використання в малюнку, формували вміння використовувати в малюванні різні засоби художньої виразності.

Під час сприйняття творів живопису з метою активізації емоційно-чуттєвого сприйняття і включення різних аналізаторів у дітей старшого дошкільного віку використовувався прийом «входження в картину». Споглядання перетворювалось на акт дії в картині, що надавало сприйняттю творчого характеру, збуджувало фантазію, породжувало імпровізування і надихало дітей на власний сюжет у малюнку.

Технологією розвитку творчих здібностей дошкільників передбачалось ознайомлення дітей 6-го року життя з техніками і засобами зображення на підставі ігрової взаємодії, завдяки чому погли-

блювалось уявлення про особливості художнього матеріалу, можливості його використання за допомогою ліній, крапок, плям, мазків, різних за характером. Пошуково-дослідницька діяльність із кольорами та матеріалами в експериментальній групі дітей шостого року життя дозволила створювати оригінальні художні образи, живописні та графічні композиції.

Застосування ігрових вправ і прийомів для створення художнього образу дітьми шостого року життя допомогло закласти фундамент світогляду, який характеризується уявленням про зв'язок людини та оточення, розумінням мудрості краси, що виявляється в природі, продуктах людської діяльності, мистецтві. Створення художнього образу в образотворчій діяльності набуло для дітей 6-го року життя експериментальної групи творчого змісту, процес малювання пере-

творився на гру-фантазію, в якій кожна дитина використовувала емоційно-чуттєвий досвід, створювала власний сюжет та оригінальних героїв із певними характеристиками і властивостями.

Висновки. Отже, впровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання під час формувального етапу експерименту відбувається через організацію цілеспрямованої й системної роботи з розвитку творчих здібностей дошкільників на заняттях із малювання та використання різних форм, методів і прийомів розвитку емоційно-чуттєвого та асоціативного сприйняття світу, формування культури споглядання та дослідницько-ігрового спілкування з красою, розвитку здатності виражати особисте ставлення до світу словом, дією, кольором, малюнком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новиков А. Развитие дидактической базы: методы и средства. *Школьные технологии*, 2007. № 5. С. 40–50.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
3. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
4. Шульга Л. М. Сучасні підходи до розкриття творчого потенціалу дитини дошкільного віку на заняттях із малювання. *Наукові записки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, серія: Педагогічні науки*, 2017. Вип. 159. С. 182–187.
5. Михайлова Л. М., Шульга Л. М. Технологія розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. *Молодий вчений*, 2017. № 10 (50). С. 483–487.
6. Шульга Л. М. Методологічне підґрунтя технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 106–108.
7. Шульга Л. М. Барвіста радість. Розвиток творчих здібностей у дітей дошкільного віку на заняттях із малювання: методичний посібник. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. 336 с.

REFERENCES

1. Novikov A. Razvitiye didakticheskoy bazy: metody i sredstva [Development of the didactic base: methods and means]. *Shkolnyye tekhnologii*. 2007. № 5. P. 40–50 [in Russian].
2. Selevko G. K. Sovremennyye obrazovatelnyye tekhnologii: ucheb. Posob [Modern educational technology: a textbook]. Moskva: Narodnoye obrazovaniye. 1998. 256 p. [in Russian].
3. Sy`soyeva S. O. Osnovy` pedagogichnoyi tvorchosti: pidruchny`k. [Fundamentals of Pedagogical Creativity: Textbook.]. Ky`yiv: Milenium, 2006. 344 p. [in Ukraine].
4. Shul`ga L. M. Suchasni pidxody` do rozkry`ttya tvorchogo potencialu dy`ty`ny` doshkil`nogo viku na zanyattayah iz malyuvannya [Modern approaches to the disclosure of the creative potential of a child of preschool age in painting classes]. *Naukovi zapysky`. Kropy`vny`cz`ky`j: RVV CzDPU im. V. Vy`nny`chenka, seriya: Pedagogichni nauky`*. 2017. Vy`p. 159. P. 182–187 [in Ukraine].
5. My`xajlova L. M. Shul`ga L. M. Tehnologiya rozvy`tku tvorchy`x zdibnostej ditej doshkil`nogo viku na zanyattayah iz malyuvannya. [Technology of development of creative abilities of children of preschool age in drawing lessons]. *Molody`j vcheny`j*. 2017. 10 (50). P. 483–487 [in Ukraine].
6. Shul`ga L. M. Igrova tehnologiya yak zasib rozvy`tku tvorchy`h zdibnostej ditej doshkil`nogo viku na zanyattayah z malyuvannya [Game technology as a means of developing the creative abilities of children of preschool age in drawing classes]. *Osvita ta rozvy`tok obdarovanoyi osoby`stosti: nauk.-metod. zhurn. Insty`tutu obdarovanoyi dy`ty`ny` (Seriya: «Pedagogika» ta «Psy`hologiya»)*. 2015. 11 (42). P. 25–27 [in Ukraine].
7. Shul`ga L. M. Barvy`sta radist`. Rozvy`tok tvorchy`x zdibnostej u ditej doshkil`nogo viku na zanyattayah iz malyuvannya: metody`chny`j posibny`k. [Colorful joy. Development of creative abilities in preschool children in drawing lessons: a methodical manual]. Zaporizhzhya: TOV «LIPS» LTD, 2017. 336 p. [in Ukraine].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Natalia BASHMAKOVA, Maxim KONOPATSKY. Bayano-accordion music of L. G. Kozelchuk (Dnipropetrovsk period of creativity)	4
Олена БЕСАРАБ. Український КВК як масове мистецтво: історичний аспект.....	8
Марина БАРАКУТА, Анастасія ЯКОВЕНКО. Композиційні особливості кантати «Дай нам, Боже» Г. Хазової.....	14

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Ольга САХАРОВА. Домінантна мовна особистість персонажа в сучасній українській драматургії.....	18
Оксана СЕМИДА, Тетяна КРАВЧЕНКО. Вторинна номінація українських політичних діячів у медійному дискурсі.....	23
Галина СЕНИК. Німецько-українська ізоглоса в буковинському мовному ареалі.....	28
Анастасія СІБРУК, Людмила ДОБРОВОЛЬСЬКА. Метафоризація як ефективний спосіб увиразнення наукового тексту	33
Ганна СОКІЛ. Баладні мотиви у новелі Марка Черемшини «Парубоцька справа».....	38
Татьяна ХРАБАН. Имидж Украины как объект информационной войны.....	42
Ольга ШАПОЧКИНА. Способи вживання ментальних предикатів стану в семантичній структурі висловлювання	52
Світлана ШЕХАВЦОВА. Індивідуально-авторські трансформації англomовного перекладу роману «Дванадцять стільців» І. Льфа та Є. Петрова	57
Наталія ШКВОРЧЕНКО. Інтернет-дискурс як лінгвістична категорія.....	62
Наталія ШКОЛЬНА. Особливості укладання двомовного друкованого словника спеціалізованої галузі (промислової автоматизації).....	69
Людмила ЮРСА. Становлення бачвансько-сримського варіанта української літературної мови на Балканах.....	77

ПЕДАГОГІКА

Наталія НАГОРНА, Павло ГУЩА. Академічна доброчесність як основа розвитку сучасної науки.....	81
Ірина ОЛІЙНИК. Роль педагогічної практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.....	86
Наталія ОРЛОВА. Навчання іноземної мови професійного спрямування студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти: багатогранність і комплексність наповнення концепту.....	93
Валерія ПАВЛОВА. Дидактичні аспекти застосування проектної технології навчання в підготовці магістрів освіти.....	100
Larysa PIESHKA. Method of formation of the basis of valuable attitude to the own health of children of senior preschool age and elementary school.....	105
Екатерина ПОСЕЛЕЦКАЯ. Сущность и особенности педагогических условий профессиональной самореализации студентов высших учебных заведений	112

.....	
Наталія ПОТАПОВА, Тетяна ОТРОШКО. Підвищення мотивації до навчання майбутніх учителів як фактор їхньої успішної професійної підготовки	119
Інна РАШИНА. Підготовка педагогічних кадрів та особливості функціонування початкових шкіл на Поділлі в добу Української революції 1917–1921 рр.....	124
Олена РЕЗУНОВА. Формування культури наукового мовлення майбутніх докторів філософії на заняттях з англійської мови.....	128
Ольга РЕЙДА, Катерина ІВЛЄВА, Діна ГУЛЄВА. Використання автентичних матеріалів у процесі викладання англійської мови студентам-філологам.....	133
Юлія РІБЦУН. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах нової української школи.....	139
Наталія СТИХУН. Висвітлення проблеми професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва в педагогічній пресі радянського періоду.....	146
Пенфей СУНЬ. Музыкально-педагогические аспекты восприятия символики колокольности в фортепианной музыке С. Рахманинова.....	151
Victor TASHCHUK, Halyna KHREBТII, Svitlana MALYK, Yana MEDRAZHEVSKA, Natalia LAZORENKO. Forming of clinical thinking by students of higher educational medical establishments.....	159
Ірина ХРІН. Кредитно-трансферна технологія у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов	163
Марія ЧКАРЬКОВА. Цифрова гуманітаристика у сучасних вищих навчальних закладах: західний та український досвіди впровадження.....	168
Володимир ШЕВЧЕНКО. Розвиток та вдосконалення спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в Польщі в період комуністичного панування (1945–1991 роки).....	173
Людмила ШУЛЬГА. Упровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.....	179

CONTENTS
ART STUDIES

Natalia BASHMAKOVA, Maxim KONOPATSKY. Bayano-accordion music of L. G. Kozelchuk (Dnipropetrovsk period of creativity).....	4
Olena BESARAB. Ukrainian CCR as mass art: historical aspect.....	8
Maryna VARAKUTA, Anastasiia YAKOVENKO. A. Khazova cantata compositional peculiarities “Give us, God”	14

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Olga SAKHAROVA. Dominant language personality of character in the modern Ukrainian dramaturgy	18
Oksana SEMYDA, Tetiana KRAVCHENKO. Secondary nomination of Ukrainian politicians in media discourse.....	23
Halyna SENYK. German-Ukrainian isogloss in Bukovinian linguistic areal.....	28
Anastasiia SIBRUK, Lydmila DOBROVOLSKA. Metaforization as an effective method for integration of scientific text.....	33
Hanna SOKIL. Balled motives in the new novelette by Marko Cheremshyna “A fellow’s case”	38
Tetyana HKRABAN. Image of Ukraine as object of informational war	42
Olga SHAPOCHKINA. Ways of implementation of mental provisions of the state in the semantic structure of examination	52
Svitlana SHEKHAVTSOVA. Individually-author's transformations of English translation of novel «Twelve chairs» I. Il'f and E. Petrov.....	57
Nataliia SHKVORCHENKO. Internet discourse as a linguistic category.....	62
Nataliia SHKOLNA. Peculiarities of editing of the bilingual printed dictionary for specialized field (industrial automation)	69
Lyudmyla YURSA. The formation of the Bachvansko-Srimskogo variant of the Ukrainian literary language in the Balkans	77

PEDAGOGY

Nataliia NAHORNA, Pavlo HUSHCHA. Academic integrity as developmental foundation of contemporary science	81
Iryna OLIYNIK. The role of student teaching in formation of research competence of future doctors of philosophy in the conditions of the postgraduate study.....	86
Nataliya ORLOVA. Teaching foreign languages for occupational purposes to university students of non-linguistic study fields: concept’s multifaceted and complex nature	93
Valeriia PAVLOVA. Didactic aspects of the application of project technology of training in preparation of masters of education	100
Larysa PIECHKA. Method of formation of the basis of valuable attitude to the own health of children of senior preschool age and elementary school.....	105
Kateryna POSELETSKA. The essence and features of pedagogical conditions of professional self-realization of university students	112

Natalya POTAPOVA, Tetyana OTROSHKO. Increasing educational motivation of future teachers as a factor of their effective professional training.....	119
Inna RASHYNA. Preparation of pedagogical personnel and peculiarities of functioning of primary schools in Podillia region in the period of Ukrainian revolution 1917–1921	124
Olena REZUNOVA. Development of scientific communication skills of future doctors of philosophy during English language learning.....	128
Olga REJDA, Kateryna IVLIEVA, Dina GULIEVA. Authentic materials using in the process of English language teaching to students philologists	133
Julia RIBTSUN. Standardization of primary education of children with serious losses in the conditions of the new Ukrainian school.....	139
Nataliia STYKHUN. Elucidation problem of professional masters of teachers means of theater arts in the pedagogical press of the Soviet period	146
Sun PENG FEI. Musical-pedagogical aspects of perception of the symbolic of bells in the S. Rakhmaninov’s piano music.....	151
Victor TASHCHUK, Halyna KHREBTII, Svitlana MALYK, Yana MEDRAZHEVSKA, Natalia LAZORENKO. Forming of clinical thinking by students of higher educational medical establishments	158
Iryna KHRIN. Credit-transfer technology in the process of training future teachers of foreign languages	163
Mariya CHIKARKOVA. Digital humanities in modern universities: Western and Ukrainian experience of implementation	168
Volodymyr SHEVCHENKO. Development and improvement of special education for children with integrated intellectual development in Poland in the period of communistical predominancy (1945–1991).....	173
Lyudmy`la SHUL`GA. Implementation of the technology for the development of creative characteristics of primary age children at personalization.....	179

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 23. ТОМ 3
ISSUE 23. VOLUME 3**

Редактори-упорядники
Василь Льницький
Андрій Душиний
Іван Зимомря

Здано до набору 11.03.2019 р. Підписано до друку 25.03.2019 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 21,86. Зам. № 0319/66. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.