

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 27. ТОМ 2
ISSUE 27. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 5 від 07.05.2020 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 27. Том 2. – 310 с.

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

Редакційна колегія:

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

Рецензенти:

Астаф'єв О.Г. – д.філол.н., проф. каф. теорії літ., компаратив. і літ. тв. ІФ КНУ ім. Т. Шевченка; **Падалка Г.М.** – д.пед.н., проф. каф. ф-но вик. та худ. культ. ІМ НПУ ім. М. Драгоманова; **Скотна Н.В.** – д.філос.н., проф., зав. каф. практ. психол., ректор ДДПУ ім. І. Франка.

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

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

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

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

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 5 from 07.05.2020)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 27. Volume 2. – 310 p.

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

Editorial board:

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

Reviewers:

O. Astafjev – Doctor of Philology, Professor of Literature Theory, Comparative Literature and Literary Work Department of Philology Institute Kyiv of ational Taras Shevchenko University; **H. Padalka** – Doctor of Education, Professor of piano performance and artistic culture Department of Art Institute National Pedagogical Dragomanov University; **N. Skotna** – Doctor of Phylosophy, Professor, Head of Applied Psychology Department, Rector of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

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

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

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

Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.afhn-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@afhn-journal.in.ua

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

ІСТОРІЯ

УДК 282

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203505>

Ольга БАКОВЕЦЬКА,
 orcid.org/0000-0002-5021-1979
 доктор історичних наук, доцент,
 професор кафедри інформаційної, бібліотечної та архівної справи
 Миколаївської філії
 Київського національного університету культури і мистецтв
 (Миколаїв, Україна) olgabak@meta.ua

ВНЕСОК ПРЕДСТАВНИКІВ РИМО-КАТОЛИЦЬКИХ ГРОМАД У РОЗВИТОК БЛАГОДІЙНОСТІ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ ХІХ СТ.

У статті висвітлюється проблематика розвитку благодійності в українських землях у ХІХ столітті. Автор наголошує на безперервності традиції благодійності в Україні, яка на сучасному етапі переросла у волонтерський рух. Основна увага у статті приділяється окремому напрямку благодійності, який мав реалізацію у сфері духовності. Виділено римо-католицьку конфесію, яка виступає мотиваційним стимулом для пробудження, формування та закріплення добродійності у свідомості суспільства. Південь України визначено як один із регіонів українських земель, на території якого римо-католицькі громади мали можливість реалізовувати себе в шляхетній справі. Згадуються римо-католицькі громади міст Півдня України: Херсона, Миколаєва, Одеси. Описується державна система, яка контролювала час, місце, терміни заходів, направлених на збирання пожертв від релігійних громад, або окремих представників суспільства. Наводяться суми пожертв вірян римо-католицької конфесії, які фіксувалися у відповідних книгах звітності. Розміри благодійних внесків, у залежності від матеріальних статків благодійників та їхньої доброї волі, становили від кількох карбованців до десятків тисяч. Інколи благодійники передавали все своє рухоме та нерухоме майно у власність окремої церкви. Це дозволяло священикам не лише будувати або ремонтувати церкви, а й закладати сквери, відкривати школи для дітей та молоді, сиротинці, будинки для літніх людей, для жінок, що опинилися в скрутному становищі, для людей з інвалідністю. У цьому контексті розкривається діяльність окремих представників римо-католицьких громад міст Півдня України, які обіймали державні посади або мали значний вплив на суспільство завдяки діяльності в різних сферах життя тогочасних громад. Відзначається особливий внесок у розвиток благодійної справи директора канцелярії головного морського штабу, генерала Василя Олексійовича Перовського, поміщика Пржездецького, представника дворянського роду Гернерів, генерал-майора Петра Петровича Шаверновського, дворянина Павло Торчинського та інших. Автор наголошує, що благодійна справа в українських землях вважалася природнім виявом шляхетності та добродійності. Автор відстоює думку, що сучасне волонтерство має глибокі історичні коріння і є життєвою необхідністю громадянського суспільства.

Ключові слова: благодійність, римо-католицька конфесія, Південь України.

Olga BAKOVETSKA,
 orcid.org/0000-0002-5021-1979
 Doctor of History, Associate Professor,
 Professor of the Department of Information, Library and Archival Affairs
 Mykolaiv Branch
 Kyiv National University of Culture and Arts
 (Mykolaiv, Ukraine) olgabak@meta.ua

THE CONTRIBUTION OF REPRESENTATIVES OF ROMAN-CATHOLIC COMMUNITIES TO THE DEVELOPMENT OF WELCOME TO SOUTHERN UKRAINE OF THE XIX CENTURY

The article deals with the problem of charity development in Ukrainian lands in the XIX century. The author emphasizes the continuity of the charity tradition in Ukraine, which at the present stage has grown into a volunteer movement. The main focus of the article is on the particular direction of charity, which had realization in the sphere of spirituality. The Roman Catholic denomination, which acts as a motivational stimulus for awakening, forming and consolidating charity

in the consciousness of the society, is highlighted. South of Ukraine, defined as one of the regions of Ukrainian lands, on the territory of which Roman Catholic communities had the opportunity to realize themselves in a noble cause. The Roman Catholic communities of the cities of Southern Ukraine are mentioned: Kherson, Mykolaiv, Odessa. Describes the state system that controlled the time, place, timing of events aimed at collecting donations from religious communities or individual members of society. The amounts of donations made by the Roman Catholic faithful are recorded in the relevant books of account. The amount of charitable contributions, depending on the material wealth of the benefactors and their goodwill, ranged from several rubles to tens of thousands. At times, benefactors transferred all their movable and immovable property to the property of a separate church. This allowed the priests not only to build or repair churches, but also to establish squares, to open schools for children and young people, orphanages, homes for the elderly, for women in need, for people with disabilities. In this context, the activities of individual representatives of the Roman Catholic communities of the cities of Southern Ukraine, who held public office or had a significant impact on society through activities in the various spheres of life of the then communities, are disclosed. There is a special contribution to the development of the charitable cause of the Director of the Office of the Main Naval Staff, General Vasily Perovsky, landlord Przewdzetsky, representative of the Guerner noble family, Major General Peter Petrovich Shavernovsky, nobleman Pavel Torchynsky and others. The author emphasizes that the charity work in the Ukrainian lands was considered a natural manifestation of nobility and charity. The author argues that contemporary volunteering has deep historical roots and is a vital necessity of civil society.

Key words: charity, Roman Catholic denomination, South of Ukraine.

Постановка проблеми. Про волонтерський рух в Україні сьогодні із захопленням говорять і пишуть у багатьох країнах світу, називаючи це явище унікальним. У надзвичайно складний період саме цей рух об'єднав суспільство, створив дієву структуру громадських організацій, груп людей, готових взяти на себе вирішення найбільш нагальних і болючих проблем держави. Але волонтерство в Україні виникло не на порожньому місці. В українських землях позаминулого століття доволі поширеним суспільним явищем була благодійність. Один з її напрямів – пожертви релігійних громад або окремих осіб різної конфесійної приналежності на користь церков, розвиток їх мережі, організацію навчальних закладів при храмах, притулків для людей похилого віку тощо.

Аналіз досліджень. Останнім часом в українській історіографії з'явилася низка досліджень, присвячених історії римо-католицької церкви, освіти і в контексті цього – благодійної справи. Зокрема, в них розглянуто становлення і розвиток благодійності, висвітлено вплив приватних осіб на розвиток системи освіти, в тому числі при церквах, дана оцінка внеску окремих осіб на розвиток суспільства шляхом поширення ідей доброчинної діяльності. Насамперед це роботи О. Буравського (Буравський, 2009), В. П. Ганзуленко (Ганзуленко, 2008) Ю. І. Гузенко (Гузенко, 2004), Н. А. Сейко (Сейко, 2006).

Метою статті є спроба визначити внесок представників римо-католицьких громад Півдня України в розвиток благодійного руху.

Виклад основного матеріалу. Однією з перших римо-католицьких громад Півдня України, яку офіційно зареєстрували у 1787 році, були віряни м. Херсону. Будівництво храму та подальше його утримання, ремонт потребувало значних коштів. Зрозуміло, що Російська імперія цими питаннями

особливо не переймалася. Отже, громада зверталася із запитом до державних установ з проханням дозволити розпочати збір благодійних внесків. Згідно з указом Могильовської консисторії від 21.12.1843 року за № 13611 дозволено збирати добровільні пожертвування на відбудову храму не лише в м. Херсоні, а й по всіх римо-католицьких громадах імперії. У січні 1844 року курат костель у м. Херсоні отримав письмове підтвердження від консисторії про відповідний дозвіл і шнурову книгу для занесення сум, отриманих від прихожан. Однак із документів стає зрозумілим, що збір коштів у Херсоні розпочато набагато раніше зазначеної дати указу. Ініціював цю акцію місцевий синдик Квасневський. Збір коштів тривав до 1868 року. Ось окремі суми, що жертвували на костьол: від графа Потоцького – 74 крб. 28 коп., від московського віце-декана ксьондза Гржегоржевського – 108 крб. 49 коп., від Кам'янецької єпархії – 142 крб. 71 коп., від штабу 2-го піхотного корпусу – 297 крб. 40 коп. (Державний архів Саратовської області, ф. 1166, Оп. 1, Спр. 211, арк. 10–272), від полковника Туркула – 200 крб. (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 1, Спр. 119, арк. 499). Загальна сума пожертвувань становила станом на 1862 рік 11 130 крб. сріблом. Гроші переведені на банківській рахунок, про що свідчив Державний Безперервно-Доходний білет під № 21828. Кожні півроку в терміни з 1.05 по 1.06, а також з 1.11. по 1.12 церква мала можливість знімати з рахунку по 222 крб. 60 коп. на ремонтні роботи та утримання священика (Державний архів Саратовської області, ф. 1166, Оп. 1, Спр. 211, арк. 10–272). Дана доброчинна справа була покликана відновити костьол Херсону, який на момент початку збору коштів перебував у вкрай скрутному становищі.

У 1854 році священик Рудович повідомляє Консисторію про те, що він придбав новий орган

за 900 крб., з яких 300 – пожертвування прихожан і 600 – добровільний внесок купця Г. Кляцова. Також священник повідомив про те, що він прийняв від синдика Квасневського білет Херсонського приказу на суму 10 909 крб. (Державний архів Саратовської області, ф. 1166, Оп. 1, Спр. 400, арк. 40–48).

У 1887 році віряни Херсону звернулися до місцевої управи з проханням зайняти під сквер незабудовану територію, що належала храму. Відповідний дозвіл вдалось отримати, після чого внесли зміни до плану міста. Колись овальної форми, ділянка землі перетворилася на трикутник, що розташовувався між вулицями Католицькою, Ерделевською і Грязною. У будинку, що знаходився при костьолі, розташували приходську школу і товариство допомоги бідним католикам. Членами товариства стали міський архітектор І. К. Квінто, вчений і засновник Природно-історичного музею Херсонського губернського земства Г. К. Пачоський та інші жителі міста (Пивоварич, Дяченко, 2002: 69).

Під час заснування іншого південного міста – Миколаєва – одразу постало питання про відкриття в ньому католицького храму. Відповідно до візитних описів, костьол у Миколаєві побудували в 1797 році за кошти благодійників. Тоді ж церкву й освятили (Російській державний історичний архів, ф. 826, Оп. 3, Спр. 117, арк. 25–27). Протягом XIX століття костьол, завдяки неабияким зусиллям його куратів та вірян, регулярно ремонтували, добудовували нові приміщення і навіть перебудовували. У 30–40-х роках XIX століття храм, так би мовити, модернізують. Стараннями курата костьолу, священника-капуцина Мартина Подгурського, поряд із церквою в 1824 році розпочато будівництво церковного дому, на кошти осіб, що побажали залишитися невідомими (Державний архів Саратовської області, ф. 1166, Оп. 1, Спр. 48, арк. 25–30). Продовжив цю справу в 1830 році священник Ювеналіс Кутасевич. Значну допомогу йому надав директор канцелярії головного морського штабу, генерал Василь Олексійович Перовський (1794–1857), онук українського гетьмана Кирила Розумовського (Державний архів Саратовської області, ф. 1166, Оп. 1, Спр. 362, арк. 2).

За підтримки виконуючого обов'язки Миколаївського військового губернатора контр-адмірала Павла Петровича Тиртова (1838–1903) настоятелю храму Черняховичу в березні 1891 року вдалося отримати дозвіл від імператора на збір добровільних пожертвувань для остаточної відбудови римокатолицької церкви. Кошти дозволялося збирати

протягом 5 років, на суму не більше 20 000 крб., у межах Тираспільської і Могильовської єпархій (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 761, арк. 1). Щодо останньої за наказом міністра внутрішніх справ у Могильовській єпархії збір коштів можна було проводити в усіх губерніях, окрім Могильовської, Мінської і Вітебської. У результаті залишилось 39 приходів, в які розіслано книги на збір добровільних пожертвувань для остаточної відбудови миколаївського костьолу. Згідно з розпорядженням Тираспільської Консистоії всі настоятелі та курати зібрані кошти після закінчення кожного року, на початку січня, мали відсилати безпосередньо Ландауському декану і одночасно курату миколаївського костьолу святого Йосифа, почесному каноніку Никодиму Черняховичу (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 734, арк. 4). У 1897 році, через 6 років від початку цієї добровільної акції, приходи, що перебували в межах названих єпархій, звітували перед Тираспільською Консистоією про результати проведеної роботи з поданням суворої звітності (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 896, арк. 1–12). Загалом, варто зазначити, що добровільні пожертви, за рахунок яких утримувався костьол, надходили до церковної казни від самого початку появи громади міста. Наприклад, у 60-х роках поміщик Пржездецький за заповітом передав свій маєток в якості аннуати до миколаївської церкви (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 2, Спр. 9039), а в 1896 році, згідно з духовним заповітом представника дворянського роду Гернерів з Латвії, які у свій час переселились до Миколаєва, на рахунок церкви передавалось все рухоме і нерухоме майно власника (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 3, Спр. 13785).

Незважаючи на те, що історія миколаївського костьолу починається майже від моменту заснування Миколаєва, і в місті проживало багато родин, що сповідували католицизм, церква майже до кінця XIX століття не мала будівлі для приходської школи. Лише в 90-х роках питання вирішено як фактично, так і юридично. Через відсутність відповідних коштів курат церкви Никодим Черняхович звертається до генерал-майора Петра Петровича Шаверновського із пропозицією побудувати за власний кошт на ділянці землі, що належить церкві, цегляний двоповерховий будинок за планом, який затвердила Міська Дума ще у квітні 1883 року. Будинок мав бути площею 16 на 12,8 метрів. На першому поверсі будинку Петро Шаверновський, за умовами контракту, відводив дві кімнати з передпокоєм для школи

безкоштовно, на весь час, яким він збирався користуватися цією будівлею. За угодою частиною вистроєної будівлі генерал-майор міг користуватися протягом 12 років. Після закінчення цього терміну правління миколаївського римо-католицького костьолу, в разі якщо виявить бажання залишити цей будинок у своїй власності, має виплатити Петру Шаверновському 4000 крб. або дозволити йому користуватися частиною будівлі ще протягом 10 років. Після закінчення цього терміну весь будинок переходив у повну власність римо-католицького костьолу (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 734, арк. 8–9). Згодом умови контракту дещо змінені. В 1894 році Петро Шаверновський з Миколаєва переїхав до Петербургу. Через це генерал-майор звернувся до єпископа Антона Юганна Церра (1849–1934) з проханням отримати дозвіл на передачу всіх своїх прав на будівлю настоятелю Никодиму Черняховичу, що і зроблено в 1894 році (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 734, арк. 54–56). За архівними матеріалами стає зрозумілим, що будинок вистроїли ще у 1885 році. Однак за погоджувальними документами на будівництво і дозволом на підписання контракту з генерал-майором курат Черняхович звернувся до Консисторії лише через шість років. Поясненням цього є значні бюрократичні зволікання, виконуючи які, можна було втратити час, так і не реалізувавши проект.

Настоятель миколаївського костьолу також планував організувати при церкві притулок для людей похилого віку. У 1894 році його план почав здійснюватися. Особа, яка побажала залишитися невідомою, пожертвувала 10 000 карбованців на будівництво у дворі костьолу притулку. Щодо обладнання будівлі, закупівлі меблів, то на це, за словами Никодима Черняховича, жертводавець мав перерахувати окремі кошти. У листі до єпископа Антонія Церра курат костьолу писав: «Жертводавець надіслав мені копію свого духовного заповіту, з якого стає зрозумілим, що він на утримання вищезгаданого притулку заповів усе своє рухоме та нерухоме майно (будинок в Одесі), яке залишиться після його смерті» (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 734, арк. 60). Цінність заповіданого майна становила від 20 000 до 25 000 карбованців. За бажанням жертводавця, притулок мав прихистити всіх осіб похилого віку, незалежно від соціального стану, а також національної приналежності. Обов'язковим було лише римо-католицьке віросповідання. З того ж листа стає зрозумілим, що особа, яка побажала залишитися невідомою, проживала в місті Одесі

(Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 734, арк. 60).

З іншої справи, що зберігається у Російському історичному архіві, яку відкрили з приводу смерті жертводавця і через необхідність узаконити передачу будинку в Одесі на користь миколаївського костьолу, стає зрозумілим, що даною особою був дворянин Павло Торчинський (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 4, Спр. 16195). Після того як громада отримала кошти, Черняхович створив комісію з 11 прихожан. До неї входили: лікар, статський радник К. Хомицький, вчитель гімназії, статський радник А. Пелчевський, інженер-технолог Г. Теодорович, нотаріус І. Бартошинський, ветеринарний лікар А. Розанович, провізор І. Менкіні, італійський купець і промисловець Луїджі Аляуді, купець В. Валешинський, токарний майстер С. Вишневський, меблевий майстер Ф. Фрейштадт, домовласник В. Русинковський. Комісія під керівництвом Никодима Черняховича 9 жовтня 1894 року провела перше засідання. На ньому розроблено і прийнято план робіт: замовити архітектору план будівлі; скласти кошторис, виходячи із суми 10 000 крб.; заготовити під час зими 1894–1895 років будівельні матеріали; виготовити вікна, двері, підлогу тощо; на початку весни 1895 року розпочати будівництво притулку і закінчити його в липні того ж року. Повідомляючи про хід робіт у справі будівництва та організації притулку, курат миколаївського костьолу звернувся до єпископа Антонія Церра із проханням – прийхати до Миколаєва влітку 1895 року й освятити одночасно новозбудовану церкву, будівництво якої планували закінчити до кінця липня – початку серпня 1895 року, а також притулок для людей похилого віку. На це він отримав благословення від єпископа (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 734, арк. 60–61). 15 вересня 1896 року відбулася процедура урочистого освячення нового римо-католицького костьолу (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 4, Спр. 16373).

Перший Одеський костьол побудовано у 1805 році стараннями кам'янецького каноніка – ксьондза Лазаря Тарасевича та одеської католицької громади (Одесько-Симферопольська дієцезія). Одеська римо-католицька церква мала свій духовний та навчальний капітал. Згідно з відомостями за 1858 рік, він становив 16 645 крб., що зберігалися в комерційному банку, а також 2 857 крб. навчального капіталу. Остання сума зберігалася в Імператорському виховному будинку виконавчого закладу вдовиної, судної і збереженої скарбниці, на користь усього товариства (Державний архів

Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 89, арк. 6). Капітал церкви поповнювався за рахунок пожертв прихожан. Серед жертводавців можна виділити насамперед дворянина Михайла Микуліча, який у 1875 році заповів 87 000 карбованців сріблом, що зберігались на відсотковому внеску в Одеському комерційному банку, 50 квитків внутрішнього вирашного займу, а також рухоме майно, «що складалося із золотого ланцюжка з ключиком з аметистами, столового срібла на шість персон, срібної цукорниці, різного одягу, білизни, меблів, килимів, дзеркал, мармурових столів, бібліотеки, екіпажів та інших речей, докладно перелічених в особливій, зі шнуром та печаткою, книзі, яка зберігалася в квартирі у комоді», – на будівництво при римо-католицькій церкві будинку для бідних дітей, що навчалися при духовному училищі та їх подальшого утримання. Будівництвом, згідно із заповітом, мали займатися виконавчі духівниці: купець 2-ї гільдії Костянтин Неліпович, дворянин Володимир Подлевський, колезький радник Володислав Шеміат. У заповіті також чітко окреслено кількість приміщень, поверхів і їх призначення. «Будинок має бути побудований на 2 поверхи з третім підвальним на склепіннях. У підвальному поверсі має розташуватися кухня, пральня, дві кімнати для прислуги, їдальня для дітей, а також льох та комора; на першому поверсі мають бути дві чи три кімнати для дітей жіночого полу та дві кімнати для квартири одруженого наглядача за дітьми; нарешті на верхньому поверсі три кімнати для дітей чоловічого полу і одна велика кімната для фортепіано та класу музики і співу» (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 383, арк. 5). Після будівництва виконавчі духівниці мали зайнятися повним облаштуванням будинку, а кошти, що залишились після цього, розділити на 12 частин для щомісячних виплат на утримання будинку. Кількість дітей, що мали проживати в будинку, залежала від суми, яка залишилась після будівництва, з розрахунку – по 130 крб. на рік для утримання однієї особи. Визначено в заповіті й вік дітей, які б навчалися в римо-католицькому приходському училищі – не молодше 9 років, а термін навчання – не більше 5 років. У документі також установлені суми, які мали надходити на утримання вчителів та обслуговуючого персоналу. Жалування вчителів становило по 400 крб. на рік, наглядач за дітьми утримував 310 крб. на рік і до того ж повний пансіон, на ремонтні роботи і прислугу щорічно виділялося 450 крб. і 100 крб. на щорічну панахиду в день смерті Михайла Микуліча. Священик щорічно зобов'язувався складати звіт за витрачені кошти

перед зборами прихожан та комісією з 2–3 чоловік, яка мала перевіряти відповідні документи з фінансової діяльності (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 383, арк. 2-7). Значні суми Одеська римо-католицька церква отримувала і від інших прихожан: дружини поміщика Мавро, яка у 1856 році перерахувала значні суми на користь костьола і приходського училища (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 1, Спр. 181, арк. 2); поміщика Конарського, що передав у 1875 році на користь Одеського духовного училища 1 000 крб. (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 140, арк. 201), а також 2 000 крб. на утримання приходського училища при церкві (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 426, арк. 1-15); графині Ланжерон, що у 1876 році заповіла на користь римо-католицької церкви 1 650 крб. (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 140, арк. 243); дружини полковника Підгородецького, яка перерахувала у 1890 році на потреби одеського костьола 4 200 крб. (Російській державний історичний архів, ф. 822, Оп. 3, Спр. 12798, арк. 1-15) та інших жертводавців. Слід відзначити, що священики також своє майно заповідали на користь тієї чи іншої церкви. Так, за заповітом єпископа Липського вся готівка, а також гроші, що мали виручити від продажу його особистого майна, поступали в розпорядження Одеської римо-католицької церкви для виготовлення мармурових статуй святих апостолів (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 140, арк. 414).

Значна кількість католиків міста були впливовими і досить заможними людьми (Державний архів Одеської області, ф. 628, Оп. 1, Спр. 5), усі вони брали активну участь у житті Одеси, отже, від динамічного розвитку одеської римо-католицької громади певною мірою залежав і розвиток міста. Влада це розуміла і надавала всі можливості для реалізації духовних потреб місцевих католиків. У свою чергу віряни і священики римо-католицької церкви Одеси доклали максимальних зусиль для розвитку римо-католицької церкви в південному регіоні і посиленню її впливу на суспільство, в тому числі через активізацію та розширення благодійницького руху.

Активно проходив процес формування мережі римо-католицьких приходів і за межами міст. Поряд із цим розширювалася і добродійна діяльність. У 1821 році дійсним таємним радником, сенатором, піклувальником Харківського навчального округу, графом Северином Осиповичем Потоцьким підписано фондуш Северинівської

римо-католицької церкви. Згідно із документом Потоцький передавав на потреби церкви певну суму грошей і майно, зокрема: 1) на утримання священика і вікарного щорічно мало відпускати 360 крб. сріблом або в пропорції по одеському курсу державними асигнаціями; 2) будинок поблизу церкви, що побудував граф, і визначене ним місце під сад і город передавалися у постійне користування церкви для потреб настоятеля та учительства; 3) за містечком Северинівка відводилась ділянка землі розміром 180 десятин (196,65 га), на якій настоятелю дозволялося завести пасіку без сплати десятини, будуватися, займатися хліборобством, заселяти її селянами за умови відсутності корчми, заїжджих дворів і заборони продажу спиртних напоїв; 4) будь-який ремонт церкви мав відбуватися за рахунок графа і його нащадків. У документі також зазначалось, що: 1) настоятель мав викладати духовні треби, проводити у відповідному порядку богослужіння, піклуватися про збереження церкви й утримання церковних служителів, не вимагати від прихожан пожертв, зберігати в цілісності отриманий фондуш; 2) спадкоємці Потоцького і майбутні власники містечка Северинівка не повинні були порушу-

вати, а тим більше зменшувати призначений фондуш; 3) на підставі того, що церква в Северинівці побудована графом і ним же виділено фондуш, він і його спадкоємці мали право схвалювати особу настоятеля; 4) настоятель церкви зобов'язувався у довільно визначений день здійснювати літургію за упокій душі родичів графа і його самого, а також раз на рік, після 2 листопада (свята всіх Святих), служити протягом 8 днів панахиду (Державний архів Саратовської області, ф. 365, Оп. 1, Спр. 247, арк. 5–6).

Висновки. Отже, лише короткий огляд добродійних внесків представників римо-католицької громади південного регіону дає можливість усвідомити, що суспільство має значний потенціал до перетворення у громадянське. Варто лише створити відповідний запит. Благодійний рух XIX століття, його частка, що висвітлена у статті, то є сформована традиція з глибокими історичними коріннями. Фактично волонтерський рух у сучасній Україні є продовженням шляхетної справи добродійності, яка була поширеною і абсолютно природним прагненням людей підтримувати, допомагати, вкладати свої душевні, фізичні, матеріальні можливості у справу благодійності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буравський О. Благодійницька та культурно-освітня діяльність римо-католицької церкви на Правобережній Україні (кінець XVIII – початок XX ст.). *Українське релігієзнавство*. 2009. № 49. С. 206–214.
2. Ганзуленко В. П. Римо-католицькі громади півдня України (кінець XIX – початок XX ст.): соціальний аспект. *Південний архів*. 2008. Вип. 28/29. С. 280–287.
3. Гузенко Ю. І. Становлення та діяльність громадських благодійних об'єднань на Півдні України в другій половині XIX – на початку XX ст. (на матеріалах Херсонської губернії) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України». Черкаси, 2004. 241 с.
4. Сейко Н. А. Добродійність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст. Житомир : ЖДУ, 2006. 318 с.
5. Державний архів Саратовської області. Ф. 1166. Оп. 1. Спр. 211.
6. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 1. Спр. 119.
7. Державний архів Саратовської області. Ф. 1166. Оп. 1. Спр. 400.
8. Пиворович В. Б., Дяченко С. А. Улицями старого Херсона. Херсон : Персей, 2002. 196 с.
9. Російській державний історичний архів. Ф. 826. Оп. 3. Спр. 117.
10. Державний архів Саратовської області. Ф. 1166. Оп. 1. Спр. 48.
11. Державний архів Саратовської області. Ф. 1166. Оп. 1. Спр. 362.
12. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 761.
13. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 734.
14. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 896.
15. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 2. Спр. 9039.
16. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 3. Спр. 13785.
17. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 4. Спр. 16195.
18. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 4. Спр. 16373.
19. Одесько-Симферопольська дієцезія. URL: http://catholic-odessa.info/RU/parafie/od_Klemensa-RU.htm
20. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 89.
21. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 383.
22. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 1. Спр. 181.
23. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 140.
24. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 426.
25. Російській державний історичний архів. Ф. 822. Оп. 3. Спр. 12798.
26. Державний архів Одеської області. Ф. 628. Оп. 1. Спр. 5.
27. Державний архів Саратовської області. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 247.

REFERENCES

1. Buravskiy O. Blahodiinytska ta kulturno-osvitnia diialnist rymo-katolytskoi tserkvy na Pravoberezhnii Ukraini (kinets XVIII – pochatok XX st.). [Philanthropic, cultural and educational activities of the Roman Catholic Church in Right-Bank Ukraine (end of the 18th - beginning of the 20th centuries)]. *Ukrainske relihiieznavstvo*. 2009. № 49. pp. 206–214. [in Ukrainian].
2. Hanzulenko V. P. Rymo-katolytski hromady pivdnia Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX st.): sotsialnyi aspekt. [Roman Catholic Communities of Southern Ukraine (End of XIX - Beginning of XX Century): Social Aspect]. *Pivdenniy arkhiv*. 2008. Vyp. 28/29. pp. 280-287. [in Ukrainian].
3. Huzenko Yu. I. Stanovlennia ta diialnist hromadskykh blahodiinykh obiednan na Pivdni Ukrainy v druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. (na materialakh Khersonskoi hubernii) [Formation and activity of public charitable associations in the South of Ukraine in the second half of the 19th - beginning of the 20th centuries. (based on Kherson province materials)] : the dissertation of the candidate of historical sciences : 07.00.01 – History of Ukraine. Cherkasy, 2004. 241 p. [in Ukrainian].
4. Seiko N. A. Dobrochynnist poliakiv u sferi osvity Ukrainy (XIX – poch. XX st.) [Charity of the Poles in the Field of Education of Ukraine (XIX - early XX centuries)]. Zhytomyr : Zhytomyr Ivan Franko State University, 2006. 318 p. [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 1166, Op. 1, Spr. 211. [in Russian].
6. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 1, Spr. 119. [in Russian].
7. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 1166, Op. 1, Spr. 400. [in Russian].
8. Pyvorovych V. B., Diachenko S. A. Ulytsamy staroho Khersona. [The streets of old Kherson]. Kherson : Persei, 2002. 196 p. [in Ukrainian].
9. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 826, Op. 3, Spr. 117. [in Russian].
10. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 1166, Op. 1, Spr. 48. [in Russian].
11. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 1166, Op. 1, Spr. 362. [in Russian].
12. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 761. [in Russian].
13. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 734. [in Russian].
14. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 896. [in Russian].
15. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 2, Spr. 9039. [in Russian].
16. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 3, Spr. 13785. [in Russian].
17. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 4, Spr. 16195. [in Russian].
18. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 4, Spr. 16373. [in Russian].
19. Odesko-Symferopolska diietseziia - Diocese of Odessa-Simferopol. URL : http://catholic-odessa.info/RU/parafie/od_Klemensa-RU.htm
20. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 89. [in Russian].
21. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 383. [in Russian].
22. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 1, Spr. 181. [in Russian].
23. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 140. [in Russian].
24. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 426. [in Russian].
25. Rosiiskii derzhavnyi istorychnyi arkhiv - Russian State Historical Archive, f. 822, Op. 3, Spr. 12798. [in Russian].
26. Derzhavnyi arkhiv Odeskoi oblasti - State archive of Odessa region, f. 628, Op. 1, Spr. 5. [in Ukrainian].
27. Derzhavnyi arkhiv Saratovskoi oblasti - State archive of Saratov region, f. 365, Op. 1, Spr. 247. [in Russian].

Ліна БІЛОУС,

orcid.org/0000-0002-1580-8745

кандидат політичних наук, доцент,

доцент кафедри суспільних наук

Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

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

ІДЕЙНО-ПОЛІТИЧНІ ПОЗИЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ РУСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 1980-х – 1991 років

У статті здійснена спроба висвітлення українського національного руху другої половини 1980-х – 1991 років через призму дослідження основних ідейно-політичних позицій у русі: націонал-комунізму, інтегрального націоналізму та націонал-демократизму.

З'ясовано, що рух указанного періоду, який посів помітне місце в багатовіковій історії національно-визвольної боротьби українського народу за свою державу, був безпосередньо спричинений горбачовською перебудовою й закономірно продовжив правозахисну традицію українського руху опору середини 1950-х – 1970-х рр.

Установлено, що рух другої половини 1980-х – 1991 рр. був не єдиною цільною структурою, а виступав як аморфний за своїми організаційно-правовими формами (репрезентований різними національно-патріотичними силами, наостанок весь народ через грудневий 1991 р. референдум легітимізував утворення нової держави – України) процес боротьби з відстоювання як індивідуальних прав особи (громадянських, політичних, релігійних, соціальних тощо), так і права народу на власну національно-культурну ідентифікацію та національну державність. Акцентовано на тому, що саме у відстоюванні більшою мірою українських національних прав полягав головний пафос руху вказаного періоду.

Аналіз діяльності представників руху показав, що всі вони виходили з розуміння національного права як природного права особи на національну ідентифікацію її народу в економічній, політичній, культурній тощо площинах. Різним при цьому було бачення шляхів реалізації національних прав як найбільш ефективних, що об'єктивно дало змогу виділити основні позиції у функціонуванні руху: націонал-комунізму, інтегрального націоналізму та національного демократизму – і зробити висновок, що пріоритетним і найбільш конструктивним було національно-демократичне спрямування в розвитку руху як заперечення тоталітарних рис інших двох напрямів і відображення прагнень українського народу здобути й розбудувати свою демократичну державу за збереження поваги до міжнародно визнаних прав національних меншин та особи.

Ключові слова: український національний рух, національно-патріотичні сили, національні права, націонал-комунізм, інтегральний націоналізм, націонал-демократизм.

Lina BILOUS,

orcid.org/0000-0002-1580-8745

Candidate of Political Science, Associate Professor;

Associate Professor of Social Sciences Department

of the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

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

IDEOLOGICAL AND POLITICAL POSITIONS IN THE UKRAINIAN NATIONAL MOVEMENT OF THE SECOND HALF OF THE 1980S – 1991

The article attempts to cover the Ukrainian national movement of the second half of the 1980s – 1991 through the lens of exploring the main ideological and political positions in the movement: national communism, integral nationalism, and national democracy.

It has been found out that the movement of the mentioned period, which took a prominent place in the centuries-old history of the national liberation struggle of the Ukrainian people for its state, was directly caused by the Gorbachev's Restructing (Perestroika) and naturally continued the human rights tradition of the Ukrainian resistance movement of the mid-1950s – 1970s.

It has been established that the movement of the second half of the 1980s – 1991 was not the only integral structure, but appeared as the amorphous in its organisational and legal forms (it was represented by various national-patriotic forces, and finally the whole nation legitimised the formation of the new state – Ukraine – through the referendum in December 1991) process of combating both individual rights (civil, political, religious, social, etc.) and the people's right to their own national-cultural identification and national statehood. It is emphasized that the main pathos of the movement of that period mainly consisted in defending Ukrainian national rights.

The analysis of the movement representatives' activities has showed that they all proceeded from the understanding of national law as a natural right of a person to national identification of their people in economic, political, cultural and other fields. At the same time different were the ways of realizing national rights as the most effective ones, which objectively made it possible to distinguish the main positions in the functioning of the movement: national communism, integral nationalism and national democracy and conclude that the national democratic direction was the foreground and the most constructive one in the development of the movement as the denial of the totalitarian traits of the other two directions and the reflection of the Ukrainian people's aspirations to acquire and build their democratic state while maintaining respect for the internationally recognized national minorities and human rights.

Key words: *Ukrainian national movement, national-patriotic forces, national rights, national communism, integral nationalism, national democracy.*

Постановка проблеми. Помітне місце в багатовіковій історії національно-визвольної боротьби українського народу, який 1991 року домогся політичної перемоги, посідає рух періоду другої пол. 1980-х – 1991 рр. Український національно-визвольний рух у 80-х рр. ХХ ст., що безпосередньо спричинений горбачовською перебудовою, закономірно продовжив правозахисну традицію українського руху опору середини 1950-х – 1970-х рр. Як і в попередній період, рух другої пол. 1980-х – 1991 рр. виступав не єдиною цільною громадською структурою, а як аморфний за своїми організаційно-правовими формами процес боротьби з відстоювання як індивідуальних прав особи (громадянських, політичних, релігійних, соціальних тощо), так і права народу на власну національно-культурну ідентифікацію та національну державність. Причому саме у відстоюванні більшою мірою українських національних прав полягав, на нашу думку, головний пафос руху зазначеного періоду.

Український національний рух другої пол. 1980-х – 1991 рр. репрезентований різними національно-патріотичними силами: Спілкою письменників України (СПУ), утвореним за її ініціативою Народним рухом України (НРУ), численними неформальними громадськими та громадсько-політичними організаціями, серед яких особливе місце посідала створена на базі Української громадської групи сприяння виконанню Гельсінських Угод (1976–1982) Українська гелсінська спілка (УГС) (1988–1990), новими політичними партіями, державним органом – Верховною Радою УРСР, що прийняла Декларацію про державний суверенітет України й Акт про її незалежність, зрештою, весь український народ був прихильником демократії та носієм української національної ідеї.

Серцевина руху – переконаність у нерозривній єдності прав людини та прав нації на самовизначення, у незнищенності національної специфіки в світовому поступі – була лише рамковою (загальною) цінністю, яка об'єднувала людей з різними світоглядними позиціями: від соціалістично-комуністичних до радикально правих. Тому дослі-

дження цих позицій у русі становить неабиякий науковий інтерес.

Аналіз досліджень. Сучасна вітчизняна історична наука й деякою мірою навчальна та публіцистична література рясніє величезною кількістю публікацій, присвячених дослідженню різноманітних аспектів опозиційного руху (руху опору) в Україні в другій пол. ХХ ст. як загалом, так і його окремих періодів. Є й такі наукові розвідки, у яких аналізується стан наукової розробки проблеми опозиційного руху в Україні в сучасній вітчизняній і зарубіжній історіографії й робляться спроби систематизації напрацювань дослідників із цієї проблеми (Ніколаєць, URL; Бажан, URL; Ведмідь, URL; Котляр, URL).

Щодо аналізу українського національного руху 1980-х рр. як складника загального руху опору особливо помітними є праці О. Бажана та Ю. Данилюка (Бажан, Данилюк, 2000a,b), А. Русначенка (Русначенко, 1998; 1999), І. Стасюка (Стасюк, URL), Л. Дещинського (Дещинський, URL). Проте в них проблема ідейно-політичних позицій представників руху висвітлена, як ми вважаємо, лише частково та побіжно.

Метою статті є дослідження основних ідейно-політичних позицій в українському національному русі другої пол. 1980-х – 1991 років.

Виклад основного матеріалу. Найперше зазначимо, що поняття «опозиційний рух» або ж «рух опору» в умовах радянської тоталітарної дійсності відображали, на нашу думку, сукупність економічних, політичних, релігійних, культурних, інших течій і їх представників, які повністю або частково в тих чи інших формах протиставлялися офіційній доктрині в усіх сферах матеріального та духовного життя суспільства. За великим рахунком, як вважаємо, що це протиставлення здійснювалося в контексті вирішення проблеми «права людини – права нації». Тобто загальний рух опору в Україні післясталінського періоду за своїм змістом фактично був рухом правозахисним, оскільки відстоював як індивідуальні права особи (соціально-економічні, релігійні, політичні тощо), так і її колективні (національні) права.

Стосовно українського руху опору важливо зазначити, що відмінність між різними етапами руху полягала, зокрема, у тому, на яких правах, у силу тих чи інших обставин – особи чи українських національних правах – акцентувалася увага. Оскільки в період горбачовської лібералізації радянського режиму з'явилися умови для українського національного відродження, в т. ч. й у політико-державній площині, український рух опору виступив найперше як рух національний. Його представники виходили з розуміння національного права як природного права особи на національну ідентифікацію її народу, на національну форму її буття, що стверджується в політичній, економічній, культурній, духовній тощо площинах. Різним при цьому було бачення шляхів реалізації національних прав як найбільш ефективних, що об'єктивно дало змогу виділити базові позиції у функціонуванні руху: націонал-комунізму, інтегрального націоналізму та національного демократизму.

Варто зазначити, що саме з названих позицій свого часу здійснив спробу аналізувати суспільно-політичні погляди українських дисидентів 1960-х – 1970-х рр. український історик в еміграції І. Лисяк-Рудницький (Лисяк-Рудницький, 1991: 79–93).

Націонал-комунізм сягає своїм корінням в історію України 1920-х рр., за вдалим, на наш погляд, визначенням указанного автора, виступав «прагненням до емансипації УРСР з-під влади Москви при збереженні радянського устрою» (Лисяк-Рудницький, 1973: 233). Тобто був бажанням українських комуністів ствердити національну окремішність у галузі літератури (М. Хвильовий), освіти й науки (М. Скрипник, О. Шумський), економіки (М. Волобуєв), партійного життя (Ю. Лапчинський) і навіть незалежного національно-державного існування (С. Мазлах, В. Шахрай), залишаючи при цьому непідлеглою критиці саму комуністичну ідеологію. Інтелектуальні традиції українського націонал-комунізму продовжили дисиденти 1960-х рр.

Інтегрально-націоналістичну позицію в русі тією чи іншою мірою репрезентували прихильниками націоналістичного вчення Д. Донцова 1920-х рр., що в міжвоєнний період було взято на озброєння такою національно-визвольною інституцією як ОУН. Являючи собою не ту чи іншу програму перебудови держави, а лише новий світогляд народу, що визнає ідею нації, «чинний» націоналізм на шляху «розмаху волі» нації до свого «всеобіймаючого» ідеалу – самостійності – виправдовував «творче насильство», безоглядну диктатуру «меншості» над більшістю, ордену

«луччих людей» над масою, духовну національну виключність і «войовничість», одержимість і романтизм, «фанатизм» і нічим не обмежену національну експансію (Донцов, 1966). Бажаючи протиставитися комунізму як різновиду «російського месіанства» з його повним придушенням особи в державі, донцовський націоналізм, акцентуючи на виключно національному моменті боротьби, а фактично, лише замінюючи класовий егоїзм національним, класову диктатуру національною, містив у собі ті ж елементи, заради яких його творець вимагав свого часу повного відштовхування України від усього російського.

У сутності своїй «обидві течії, – як зазначав І. Лисяк-Рудницький, порівнюючи націонал-комунізм та інтегральний націоналізм, – виправдовують революційне насильство і диктатуру однієї партії, що діє від імені мас. Обидві є неліберальними і відкидають громадянські права, плюралістичний характер державного утворення, вищість закону, представницький уряд за західним типом» (Лисяк-Рудницький, 1991: 86).

Своєрідною «сублімацією» національного комунізму та інтегрального націоналізму, «очищеною від їх тоталітарних викривлень», була, за словами ученого, «платформа демократичного патріотизму» (Лисяк-Рудницький, 1991: 89–90), яка характеризувалася відродженням найбагатіших традицій українського визвольного руху XIX і поч. XX ст., традицій незалежної Української держави 1917–1920 рр. і національно-визвольних змагань українського народу в 1940-х – 1950-х рр. Загалом національно-демократичну позицію можна охарактеризувати як відстоювання первинності інтересів корінної української нації насамперед у відродженні самостійної української держави на демократичних засадах за забезпечення поваги до прав національних меншин та особи.

Аналіз зазначених ідейно-політичних позицій дає змогу виділити спільний, на нашу думку, аспект, що поєднав їх і дав можливість протиставитися більшовицькій ідеології у вирішенні національного питання, – ідею нації, віру в незнищенність національної специфіки у світовому розвитку й, зокрема, упевненість у необхідності національного самоствердження українського народу. Розбіжність же полягала в баченні їх представниками перспектив державотворення України (повністю самостійна держава чи складник федерації Союзу РСР) та особливо її суспільно-політичних засад (соціалістично-комуністична чи демократична система).

Започаткована горбачовською перебудовою ідеологічна відлига ознаменувалася розгортанням

нової культурної «націоналізації» в радянських республіках. Невідворотно почали оживати й сили відродження української нації. Письменники – національно свідомі частина української інтелігенції – першою (дисиденти перебували на той час у концтаборах) поспішили скористатися обіцянками демократизації й гласності, причому знаменним у перебудовний період було те, що йшлося не про окремі, індивідуальні виступи, як це було в пору дисидентства 1960-х рр., а про офіційно-організаційну акцію Спілки письменників України, розпочату у формі спеціального обговорення стану національної справи в червні 1986 р. з'їздом Спілки (IX з'їзд, 1986) і розгорненою ширше спеціальним пленумом її правління через рік, де затверджено основний напрям роботи письменників у галузі мовної політики в Україні (Постанова Пленуму, 1987).

Важливо звернути увагу на те, що письменники при цьому жодним чином не становили повноцінної опозиції до влади КПРС. Як причетні до цієї партійної влади, вони найбільше виступали проти русифікації (хоча й не називали саме так сутність мовно-культурної політики партії в Україні останніх десятиліть), проти викривлення ленінської національної політики партбюрократією в Україні, продовжуючи, по суті, ту саму націонал-комуністичну лінію, яка була характерною для руху 1960-х рр.

Бажаючи усунути несправедливе зверхне ставлення до української мови, повернути пошану їй насамперед у школі, українські діячі вимагали від керівництва УРСР державно-конституційного забезпечення статусу української мови, спеціальних державних заходів щодо усунення дискримінаційних статей загальносоюзного шкільного закону, що обмежував її вивчення в школах Української РСР (Обговорення проекту, 1987; Духовна місія, 1987), наполягаючи водночас на конституційному захисті (рівноправності) мов представників інших націй, що проживали в Україні, на необхідності забезпечення духовних потреб українців (школи, театри, художня самодіяльність, передплата періодичних видань тощо) за межами УРСР (Резолюції президії, 1988).

Твердість і послідовність українських письменників під час відстоювання власного варіанта вирішення мовного питання найбільшою мірою посприяли тому, що Верховною Радою УРСР усе-таки був прийнятий хоча й не зовсім досконалий, але довгоочікуваний «Закон про мови в Українській РСР», який проголошував українську мову державною мовою в республіці з поступовим забезпеченням їй пріоритетної ролі в роботі

державних органів, діловодстві й документації, навчанні й вихованні, у сфері обслуговування, судочинстві тощо (Сесія Верховної Ради, 1989).

Окрім мовного питання, СПУ порушувалися також інші національні проблеми, пов'язані, зокрема, з необхідністю об'єктивного висвітлення причин голодомору 1932–1933 рр. і створення Народної книги пам'яті про ці події, аналогічної Білої книги репресій 1960-х – 1970-х рр., необхідністю налагодження роботи з публікації творів репресованих авторів, розв'язання надзвичайно складних, пов'язаних на той час із Чорнобильською трагедією екологічних проблем (Резолюції президії, 1988).

У другій пол. 1980-х рр. заявили про себе перші нетрадиційні (неформальні) організації, серед яких, зокрема, – Український культурологічний клуб (УКК), Товариство Лева (ТЛ), клуб «Спадщина», Товариство української мови ім. Тараса Шевченка (ТУМ), Українська студентська спілка (УСС), Спілка українських студентів (СУС), Спілка незалежної української молоді (СНУМ), Українська націоналістична спілка (УНС), які своєю діяльністю багато в чому нагадували одна одну. Основними напрямками їхньої роботи було поширення ідей демократизації суспільства й національного відродження (Чупринка, 1987: 133–137; Литвин, 1991: 53–58; Звернення до громадян, 1989: 213–214), що репрезентує національно-демократичну платформу.

За статистикою ЦК КПУ, яка формувалася на підставі даних агентури радянського КДБ, уже в березні 1989 р. в Україні нараховувалося близько 60 тисяч «неформалів», які провели 1200 мітингів і зборів, до яких залучили 13 мільйонів осіб (Ідея державності, URL).

Неформальні товариства об'єднували під своїм дахом як крайніх націоналістів, так і членів різноманітних офіційних творчих спілок, комсомольських функціонерів, що свідчило про появу першої, хоча й невеликої «тріщини» в системі державно-партійного апарату (Дециньський, URL).

Глибшою «тріщиною» з погляду перспектив руйнування комуністичної імперії стало утворення партійної опозиції, відомої як «Демократична платформа у Компартії України». Її офіційним народженням можна вважати створення координаційних комітетів на початку 1990 р. у Києві (ідейно-організаційним центром «Демплатформи» був партком Київського університету імені Тараса Шевченка) та Харкові. Стратегічною метою для більшості «Демплатформи» було творення цивілізованої демократичної правової національної держави, що передбачало, зокрема, відмову від

монополії однієї ідеології, використання сучасної гуманістичної думки як теоретичної основи партії, відмову від комунізму як мети партії, від монополії на владу, департизацію органів державного управління та самоврядування, внутрішню демократизацію партії, її реорганізацію за парламентським зразком (Ідея державності, URL).

Народження справжнього політичного руху в другій половині 1980-х рр. пов'язано зі створенням Народного руху України за перебудову (НРУ або Рух) у вересні 1989 р. за ініціативою СПУ. Ця нова формація (перша широка демократична коаліція, яка закріпила єдність багатьох патріотичних українських сил: від комуністів-реформаторів до членів УГС) реалізацію національних прав українського народу на свої природні багатства й володіння одвічною територією, економічну безпеку, участь у поступальному процесі загальнолюдської цивілізації, на самозбереження через забезпечення пріоритету мови, національних традицій, звичаїв тощо пов'язувала лише зі створенням якісно нової плюралістичної, демократичної суспільно-політичної системи (Програма НРУ, 1989: 172–173). Але варто наголосити на тому, що перехід Руху від націонал-комуністичних поглядів Спілки письменників до національно-демократичних ідей ще не був, на нашу думку, повним на час створення Руху, адже єдино ілюзії щодо КПРС тієї частини Руху, що була представлена насамперед членами СПУ, їхня віра в можливість оновлення радянської федерації ще давала змогу запропонованим рухівцями кардинальним змінам суспільно-політичної системи суміщатися, що на перший погляд і не дивно, з їхніми бажаннями будувати «оновлену» федерацію Союзу РСР.

Така лінія – баченого узгодження СРСР як демократичної правової держави із Союзом як державою федеративною – переважала на весняних 1990 р. виборах до Верховної Ради УРСР, коли Демблок, що напередодні виборів утворився із 43-х громадських організацій та об'єднань (екологічної асоціації «Зелений світ», товариства «Меморіал», ТУМ ім. Т. Шевченка тощо) й опирався на структури Руху, свої вагомні домагання економічного та політичного суверенітету України, плюралізму всіх сфер життя, національного відродження українського народу, вільного розвитку культур і мов національних меншин України, свободи віросповідання, нової Конституції України в узгодженості з міжнародними правовими документами, вимоги ліквідації монопольного становища влади КПРС «обгороджував» парканом «оновленої федерації» (Чубук, 1990: 78–79). Вона помітно позначилася також і на Деклара-

ції про державний суверенітет України, принципи якої мали використовуватися для укладання нового союзного договору (Декларація, 1992: 7–12).

Але якщо Рухові не вдалося скотитись на більше зближення з компартією, а невдовзі, на своїх Других Всеукраїнських зборах у жовтні 1990 р., навпаки, оголосити себе силою, опозиційною до КПРС, і до того ж перейти на самостійницькі засади задля якнайміцнішого та якнайнадійнішого забезпечення українського суверенітету (Ухвала, 1991: 176–178), то це насамперед завдяки зусиллям його радикального крила, представленого спочатку членами УГС, а з квітня 1990 р. членами Української республіканської партії (УРП, що утворилася на основі УГС), які твердо стояли на позиціях розвалу СРСР і створення самостійних національних держав народів, що входили до його складу (Розмова, 1990: 76).

Члени Гельсінської спілки в Декларації принципів чітко визначили далекоюсягну мету цього об'єднання – відновлення української державності як «гарантії забезпечення економічних, соціальних, культурних, політичних та громадянських прав як українського народу, так і національних меншостей, що живуть на території України» (Українська Гельсінська Спілка, 1988: 92). Проте, ураховуючи тогочасний стан національної свідомості, коли хоч би що народ думав про самостійність, хай би як її хотів, він ще не насмільювався її підтримувати відкрито, Спілка пропонувала конфедеративність співжиття народів СРСР як проміжний етап на шляху звільнення України від абсолютного національного безправ'я. Згодом, за рік бурхливих змін у суспільстві, коли, за свідченням Л. Лук'яненка, національна свідомість зросла, а страх перед можливими репресіями за сміливу думку зменшився й навіть ідея самостійності перестала здаватися такою екстремістською, УГС з вересня 1989 р. перейшла до пропаганди державної самостійності України (Лук'яненко, 1991: 282–283), а водночас і до пропаганди необхідності ліквідації монопольного становища КПРС, пропаганди політичного плюралізму, ринкової економіки, демократичної виборчої системи, тим самим позиціонуючи свою національно-демократичну спрямованість.

Важливо зазначити, що наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. в українському національному русі помітно стає радикально-націоналістична позиція, представлена створеними політичними силами: Українською національною партією (УНП), радикальною частиною УРП, що в червні 1992 р. оформилася в окрему партію – Українську

консервативну республіканську партію (УКРП), політичним об'єднанням «Державна самостійність України» (ДСУ), Республіканською партією України (РПУ), Українською націонал-радикальною партією (УНРП), Українською міжпартійною асамблеєю (УМА, пізніше – Українська національна асамблея (УНА), яка в серпні 1991 р. поповнилася своєрідним військовим формуванням – Українською національною самообороною (УНСО)) тощо, які ставлять націю, національні інтереси вище від будь-яких інших цінностей, у т. ч. й прав особи (Білоус, 1992: 108–119; Слюсаренко, Томенко, 1992: 3–10).

Варто підкреслити, що партії національно-радикального спрямування в програмах чи у висловлюваннях їхніх лідерів однозначно вказали на прагнення здобути та побудувати Українську самостійну соборну державу в її етнічних кордонах і на демократичних правових засадах (Україна багатопартійна, 1991; Яворський, 1993b,c). І хоча більшість із цих політичних угруповань відійшла від революційного екстремізму донцовської ідеології, відкидаючи насильницькі дії й не закликаючи до них, заявляючи про поважне ставлення до інших націй і їхньої державності, разом із тим непорушним залишилося прагнення надавати перевагу суто національному моменту, найголовнішій, «пріоритетній», «консолідуючій», за словами одного з ідеологів УНА В. Яворського, ідеї – ідеї виховання в нації волі до життя й зростання під гаслом «Нація понад усе!», уважаючи «добром» і «прийнятним» для національної справи все те, що «утверджує існування моєї нації», і «злом» – «усе, що завдає їй шкоди» (Яворський, 1993a).

Пов'язуючи в принципі національну ідею лише з ідеєю демократичною, оскільки вона «служить мостом між українцями і не українцями, даючи можливість останнім прилучитися до української справи» (Яворський, 1993c), націоналісти все ж вважали, що завдання створення вільного демократичного суспільства повинні поступитися місцем першочерговим прагненням плекати «дійову українську потугу», реальну свідому українську силу, таку національну волю, яка допомогла б нації якнайшвидше оформитися в державний організм і затвердити його. У процесі ж цього можна відкидати будь-які заявки про людські права та громадські блага, особисті амбіції та інтереси (Десятников, 1992).

Натомість усе більш впливовою ставала саме національно-демократична позиція в українському русі. Важливо відзначити, що її, по суті, підтримували й політичні сили загальнодемократичного спрямування, які, незважаючи на те що

в принципі відстоювали пріоритет прав особи перед правами нації, у той період, коли вирішувалася доля України, своєю безпосередньою метою вважали домагатися суверенітету або ж повної самостійності української держави за паралельних прагнень запровадження демократичних гуманних норм у суспільстві. Зокрема, своєрідним компромісом у лавах демократичної опозиції під прапором національної ідеї стало створення в січні 1991 р. в Харкові Демократичного конгресу, що об'єднав 42 партії й рухи з 13 республік і своїм головним завданням передбачав «ліквідацію в мирній формі унітарних імперських структур Союзу і створення на його території незалежних демократичних держав» (Білоус, 1993: 55).

Зміцненню національно-демократичної позиції й, відповідно, пришвидшенню процесу розпаду радянської держави значною мірою посприяли, на нашу думку, і зовнішні чинники, якими були події в країнах комуністичного табору Центрально-Східної Європи з листопада 1989 р., пов'язані з поваленням ганебної берлінської стіни.

Вирішальним для українського народу став 1990-й рік із двома найвизначнішими, на наш погляд, подіями: першими менш-більш демократичними виборами до Верховної Ради в березні й прийняттям у липні Декларації про державний суверенітет України. Декларація стала не лише першим кроком на шляху до справжньої державної самостійності. Завдяки їй Україна одержала зростання національного патріотизму, адже відомо, що не лише члени Демблоку схвалили Декларацію, за неї голосувала також і партбюрократія, яка в силу деяких вагомих причин змушена була їй не протиставлятися. Своїми твердженнями, які зазвичай творять вихідну частину конституційних законів: про суверенітет народу як «єдиного джерела влади», про «самостійність у вирішенні будь-яких питань державного життя», про «верховенство законів республіки на своїй території» тощо, Декларація 16 липня 1990 р. проголосила перед усім світом український народ суб'єктом, господарем своєї землі, його право на економічну самостійність, екологічну безпеку, національно-культурне відродження, гарантуючи при цьому вільний національно-культурний розвиток усім національностям, що проживають в Україні (Декларація, 1992: 7–12).

Наступним кроком українського національного руху став проголошений Верховною Радою Української РСР 24 серпня 1991 р. Акт про незалежність своєї батьківщини і створення самостійної держави – України (Акт, 1992: 12). А грудневий (1-го грудня 1991 р.) референдум

привів до легітимації нової державності народним волевиявленням, полегшив міжнародне визнання України, пришвидшив порозуміння із сусідніми державами, підтвердив мирний характер незалежності.

Висновки. Отже, проведене дослідження українського національного руху другої пол.1980-х – 1991 рр. дало змогу виділити три основні ідейно-політичні позиції в розвитку боротьби руху за українські національні права, що за сутністю означали те чи інше бачення національно-патрі-

отичними силами перспектив державотворення України та суспільно-політичних засад її життєдіяльності: націонал-комуністичну, інтегрально-націоналістичну й націонал-демократичну. Пріоритетною виявилася позиція національного демократизму, представники якої обстоювали необхідність відродження самостійної держави українського народу як основи для демократичного розвитку за забезпечення поваги до міжнародно визнаних прав особи та національних меншин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акт проголошення незалежності України. *Права людини. Міжнародні договори України. Декларації, документи*. Київ : Наукова думка, 1992. С. 12.
2. Бажан О. Г., Данилюк Ю. З. Український національний рух: основні тенденції і етапи розвитку (кінець 1950-х – 1980-ті рр.). Київ : Рідний край, 2000. 232 с.
3. Бажан О., Данилюк Ю. Опозиція в Україні (друга половина 50-х – 80-ті рр. 20 ст.). Київ : Рідний край, 2000. 616 с.
4. Бажан О. Дослідження проблем дисидентського руху в Україні в сучасній зарубіжній та вітчизняній історіографії. URL: http://www.memorial.kiev.ua/zhurnal/pdf/02_2001/520.pdf (дата звернення: 04.11.2019).
5. Білоус А. Багатопартійність в Україні: порівняльний огляд. *Сучасність*. 1992. № 6. С. 108–119.
6. Білоус А. О. Політичні об'єднання України. Київ : Україна, 1993. 108 с.
7. Ведмідь Л. А. Опозиційний рух в Україні другої половини 1950-х – середини 80-х років: вітчизняна історіографія. URL: <http://93.183.203.244/xmlui/bitstream/handle/123456789/3195/72.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 04.11.2019).
8. IX з'їзд письменників України. *Літературна Україна*. 1986. 12 червня.
9. Декларація про державний суверенітет України. *Права людини. Міжнародні договори України. Декларації, документи*. Київ : Наукова думка, 1992. С. 7–12.
10. Десятников В. А. Лицар повоює... Так хто ж вона – УНСО-УНА? *Демократична Україна*. 1992. 17 жовтня.
11. Дещинський Л. Є. Національно-визвольний рух в Україні у 80-х рр. XX ст. URL: http://vlp.com.ua/files/01_8.pdf (дата звернення: 30.12.2018).
12. Донцов Д. Націоналізм. Лондон : УВС, 1966. 363 с.
13. Духовна місія слова (із засідання президії правління СПУ в березні 1987 року). *Літературна Україна*. 1987. 12 березня.
14. Звернення до громадян Української РСР, до всіх українців в Україні й не в Україні суцких. *Сучасність*. 1989. № 5. С. 213–214.
15. Ідея державності у суспільно-політичній думці 40–80-х років. URL: <http://litopys.org.ua/ukrxx/r06.htm> (дата звернення: 30.12.2018).
16. Котляр Ю. До питання про термінологію та хронологію інакомислення в Україні в 50-х – 80-х рр. XX ст. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/3/4.pdf> (дата звернення 04.11.2019).
17. Лисяк-Рудницький І. Націоналізм. *Між історією й політикою*. Мюнхен : Сучасність, 1973. С. 243–249.
18. Лисяк-Рудницький І. Політична думка українських радянських дисидентів. *Нариси з історії нової України*. Львів : Меморіал, 1991. С. 79–93.
19. Литвин В. Молодіжні громадсько-політичні організації. *Політика і час*. 1991. № 3. С. 53–58.
20. Лук'яненко Л. Вірую в Бога і в Україну. Київ : МП «Пам'ятки України», 1991. 320 с.
21. Ніколаєць К. Висвітлення діяльності опозиційного руху в УРСР у II пол. 1960-х – поч. 1980-х рр. у наукових дослідженнях. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bistream/handle/123456789/12415/27-Nikolaiets.pdf?seguence=1> (дата звернення: 30.12.2018).
22. Обговорення проекту Статуту школи. Немає скарбу ціннішого. *Радянська освіта*. 1987. 3 квітня.
23. Постанова Пленуму Правління Спілки письменників України. *Літературна Україна*. 1987. 9 липня.
24. Програма НРУ за перебудову. *Сучасність*. 1989. № 12. С. 167–192.
25. Резолюції президії правління СПУ та правління Київської організації СПУ. *Літературна Україна*. 1988. 28 липня.
26. Розмова з Вяч. Чорноволом. *Сучасність*. 1990. № 4. С. 70–86.
27. Русначенко А. Національно-визвольний рух в Україні: середина 1950-х – початок 1990-х років. Київ : Вид-во ім. О. Теліги, 1998. 720 с.
28. Русначенко А. Розумом та серцем. Українська суспільно-політична думка 1940 – 1980-х років. Київ : Видавничий дім «KM Academia», 1999.
29. Сесія Верховної Ради Української РСР. *Літературна Україна*. 1989. 2 листопада.
30. Слюсаренко А. Г., Томенко М. В. До проблеми класифікації нових політичних партій України. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. № 5. С. 3–10.

31. Стасюк І. М. Тактика боротьби українців за національно-політичні права народу та державну незалежність у 50–80-х роках ХХ ст. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/10876/1/43.pdf> (дата звернення: 30.12.2018).
32. Стасюк І. М. Характерні ознаки та особливості українського національно-патріотичного руху в УРСР (середина 1950-х – кінець 1980-х років). URL: http://vlp.com.ua/files/31_3.pdf (дата звернення: 30.12.2018).
33. Україна багатопартійна: Програмові документи нових партій. Київ: МП «Пам'ятки України», 1991. 192 с.
34. Українська Гельсінська Спілка. Декларація принципів. *Сучасність*. 1988. № 12. С. 92–99.
35. Ухвала Других Всеукраїнських зборів Руху. *Сучасність*. 1991. № 1. С. 176–178.
36. Чубук М. Вибори свого майбутнього. *Сучасність*. 1990. № 2. С. 78–79.
37. Чупринка С. Бути чи не бути. *Український вісник*. 1987. Вип. 8. С. 133–137.
38. Яворський В. Взаємини між націями та історичні особливості боротьби українців за незалежність. *Народна армія*. 1993. 18 листопада.
39. Яворський В. Свобода української нації та консолідація населення України. *Народна армія*. 1993. 10 грудня.
40. Яворський В. Свобода української нації та консолідація населення України. *Народна армія*. 17 грудня.

REFERENCES

1. Akt proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy [The Act of Declaration of Independence of Ukraine]. *Human Rights. International Treaties of Ukraine. Declarations, Documents*. Kyiv: Naukova Dumka Publishers, 1992. P. 12 [in Ukrainian].
2. Bazhan O. H., Danyliuk Yu. Z. Ukrainskyi natsionalnyi rukh: osnovni tendentsii i etapy rozvytku (kinets 1950-kh – 1980-ti rr.) [Ukrainian National Movement: Main Tendencies and Stages of Development (Late 1950s – 1980s)]. Kyiv: Ridnyi Krai Publishers, 2000. 232 p. [in Ukrainian].
3. Bazhan O., Danyliuk Yu. Opozytsiia v Ukraini (druha polovyna 50-kh – 80-ti rr. 20 st.) [Opposition in Ukraine (the Second Half of the 1950s – 1980s)]. Kyiv: Ridnyi Krai Publishers, 2000. 616 p. [in Ukrainian].
4. Bazhan O. Doslidzhennia problem dysydentskoho rukhu v Ukraini v suchasni zarubizhnii ta vitchyznani istoriografii [Research of The Ukrainian Dissident Movement Problems in Contemporary Foreign and National Historiography]. URL: http://www.memorial.kiev.ua/zhurnal/pdf/02_2001/520.pdf (last accessed data 04.11.2019) [in Ukrainian].
5. Bilous A. Bahatopartiinist v Ukraini: porivnialnyi ohliad [Multiparty System in Ukraine: Comparative Review]. *Modern Times*. 1992. No. 6. Pp. 108–119 [in Ukrainian].
6. Bilous A. O. Politychni obiednannia Ukrainy [Political Associations of Ukraine]. Kyiv: Ukraina Publishers, 1993. 108 p. [in Ukrainian].
7. Vedmid L. A. Opozytsiinyi rukh v Ukraini druhoi polovyny 1950-kh – seredyny 80-kh rokiv: vitchyzniana istoriografii [Opposition Movement in Ukraine in the Second Half of the 1950s – Mid-1980s: Domestic Historiography]. URL: <http://93.183.203.244/xmlui/bitstream/handle/123456789/3195/72.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (last accessed data 04.11.2019) [in Ukrainian].
8. IX zizd pysmennykiv Ukrainy [IX Congress of Writers of Ukraine]. *Literary Ukraine*. 1986. June 12 [in Ukrainian].
9. Deklaratsiia pro derzhavnyi suverenitet Ukrainy [Declaration of State Sovereignty of Ukraine]. *Human Rights. International Treaties of Ukraine. Declarations, Documents*. Kyiv: Naukova Dumka Publishers, 1992. Pp. 7–12 [in Ukrainian].
10. Desiatnykov V. A lytsar povoiuie... Tak khto zh vona – UNSO-UNA? [And the Knight Will Fight... So Who is She – UPSD – UNA?]. *Democratic Ukraine*. 1992. October 17 [in Ukrainian].
11. Deshchynskyi L. Ye. Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini u 80-kh rr. XX st. [National Liberation Movement in Ukraine in 1980-s]. URL: http://vlp.com.ua/files/01_8.pdf (last accessed data 30.12.2018) [in Ukrainian].
12. Dontsov D. Natsionalizm [Nationalism]. London: UVS publishers, 1996. 363 p. [in Ukrainian].
13. Dukhovna misiia slova (iz zasidannia prezydii pravlinnia SPU v berezni 1987 roku) [The Spiritual Mission of the Word (from the Meeting of the Presidium of the SPU Board in March 1987)]. *Literary Ukraine*. 1987. March 12 [in Ukrainian].
14. Zvernennia do hromadian Ukrainskoi RSR, do vsikh ukraintsiv v Ukraini y ne v Ukraini sushchykh [Appeal to the Citizens of the Ukrainian SSR, to All Ukrainians in Ukraine and Not in Ukraine]. *Modern Times*. 1989. No. 5. Pp. 213–214 [in Ukrainian].
15. Ideia derzhavnosti u suspilno-politychnii dumtsi 40 – 80-kh rokiv [The idea of Statehood in the Socio-Political Thought of the 40s – 80s]. URL: <http://litopys.org.ua/ukrxx/r06.htm> (last accessed data 30.12.2018) [in Ukrainian].
16. Kotliar Yu. Do pytannia pro terminolohiiu ta khronolohiiu inakomyshlennia v Ukraini v 50-kh – 80-kh rr. XX st. [On the Question of the Terminology and Chronology of Dissidence in Ukraine in the 1950s – 1980's]. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/3/4.pdf> (last accessed data 04.11.2019) [in Ukrainian].
17. Lysiak-Rudnytskyi I. Natsionalizm [Nationalism]. *Between History and Politics*. Munich: Suchasnist Publishers, 1973. Pp. 243–249 [in Ukrainian].
18. Lysiak-Rudnytskyi I. Politychna dumka ukrainskykh radianskykh dysydentiv [Ukrainian Soviet Dissidents' Political Opinion]. *Outlines of New Ukrainian History*. Lviv: Memorial Publishers, 1991. Pp. 79–93 [in Ukrainian].
19. Lytvyn V. Molodizhni hromadsko-politychni orhanizatsii [Youth Socio-Political Organizations]. *Politics and Time*. 1991. No. 3. Pp. 53–58 [in Ukrainian].
20. Lukianenko L. Viruiu v Boha i v Ukrainu [I Believe in God and Ukraine]. Kyiv: MP “Pamiatky Ukrainy”, 1991. 320 p. [in Ukrainian].
21. Nikolaiets K. Vysvitlennia diialnosti opozytsiinoho rukhu v URSR u II pol. 1960-kh – poch. 1980-kh rr. u naukovykh doslidzhenniakh [Reporting on the Activity of the Opposition Movement in the USSR in the Second Half of 1960s - Early 1980s in Scientific Research]. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bistream/handle/123456789/12415/27-Nikolaiets.pdf?sequence=1> (last accessed data 30.12.2018) [in Ukrainian].

22. Obhovorennia proektu Statutu shkoly. Nemaie skarbu tsinnishoho [Discussion of the School Charter Draft. There is No Treasure More Valuable]. *Soviet Education*. 1987. April 3 [in Ukrainian].
23. Postanova Plenumu Pravlinnia Spilky pysmennykiv Ukrainy [Resolution of the Plenum of the Ukrainian Writers Union Board]. *Literary Ukraine*. 1987. July 9 [in Ukrainian].
24. Prohrama NRU za perebudovu [PMU Reconstruction Programme]. *Modern Times*. 1989. No. 12. Pp. 167–192 [in Ukrainian].
25. Rezoliutsii prezydii pravlinnia SPU ta pravlinnia Kyivskoi orhanizatsii SPU [Resolutions of the Presidium of the SPU Board and the Board of the Kyiv SPU Organization]. *Literary Ukraine*. 1988. July 28 [in Ukrainian].
26. Rozмова z Viach. Chornovolom [Conversation with Viach. Chornovil]. *Modern Times*. 1990. No. 4. Pp. 70–86 [in Ukrainian].
27. Rusnachenko A. Natsionalno-vyzvolnyi rukh v Ukraini: seredyna 1950-kh – pochatok 1990-kh rokiv [National Liberation Movement in Ukraine: Mid-1950s – Early 1990s]. Kyiv: O. Teliha Publishers, 1998. 720 p. [in Ukrainian].
28. Rusnachenko A. Rozumom ta sertsem. Ukrainska suspilno-politychna dumka 1940 – 1980-kh rokiv [With Mind and Heart. Ukrainian Socio-Political Thought of 1940 – 1980s]. Kyiv: “KM Academia” Publishers, 1999 [in Ukrainian].
29. Sesiia Verkhovnoi Rady Ukrainiskoi RSR [Session of the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR]. *Literary Ukraine*. 1989. November 2 [in Ukrainian].
30. Sliusarenko A. H., Tomenko M. V. Do problemy klasyfikatsii novykh politychnykh partii Ukrainy [To the Problem of New Ukrainian Political Parties Classification]. *Philosophical and Sociological Thought*. 1992. No. 5. Pp. 3–10 [in Ukrainian].
31. Stasiuk I. M. Taktyka borotby ukraintsv za natsionalno-politychni prava narodu ta derzhavnu nezalezhnist u 50 – 80-kh rokakh XX st [Tactics of Ukrainians' Struggle for National and Political Rights of the People and State Independence in the 1950s – 1980s]. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/10876/1/43.pdf> (last accessed data 30.12.2018) [in Ukrainian].
32. Stasiuk I. M. Kharakterni oznaky ta osoblyvosti ukrainskoho natsionalno-patriotichnoho rukhu v URSS (seredyna 1950-kh – kinets 1980-kh rokiv) [Characteristic Features and Specialties of the Ukrainian National-Patriotic Movement in the USSR (Mid-1950s – Late 1980s)]. URL: http://vlp.com.ua/files/31_3.pdf (last accessed data 30.12.2018) [in Ukrainian].
33. Ukraina bahatopartiina: Prohramovi dokumenty novykh partii [Multiparty Ukraine: Programme Documents of New Parties]. Kyiv: MP “Pamiatky Ukrainy” Publishers, 1991. 192 p. [in Ukrainian].
34. Ukrainka Helsinska Spilka. Deklaratsiia pryntsyviv [Ukrainian Helsinki Union. Declaration of Principles]. *Modern Times*. 1988. No. 12. Pp. 92–99 [in Ukrainian].
35. Ukhvala Druhykh Vseukrainskykh zboriv Rukhu [Resolution of the Second All-Ukrainian Movement Meeting]. *Modern Times*. 1991. No. 1. Pp. 176–178 [in Ukrainian].
36. Chubuk M. Vybery svoho maibutnoho [Election of Your Future]. *Modern Times*. 1990. No. 2. Pp. 78–79 [in Ukrainian].
37. Chuprynka S. Buty chy ne buty [To Be or Not to Be]. *Ukrainian Herald*. 1987. Vol. 8. Pp. 133–137 [in Ukrainian].
38. Yavorskyi V. Vzaiemny mizh natsiiamy ta istorychni osoblyvosti borotby ukraintsv za nezalezhnist [Relations Between Nations and Historical Features of Ukrainians' Struggle for Independence]. *People's Army*. 1993. November 18 [in Ukrainian].
39. Yavorskyi V. Svoboda ukraïnskoi natsii ta konsolidatsiia naseleñnia Ukrainy [Freedom of the Ukrainian Nation and Consolidation of the Population of Ukraine]. *People's Army*. 1993. December 10 [in Ukrainian].
40. Yavorskyi V. Svoboda ukraïnskoi natsii ta konsolidatsiia naseleñnia Ukrainy [Freedom of the Ukrainian Nation and Consolidation of the Population of Ukraine]. *People's Army*. December 17 [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 130.2:316.32:316.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203510>**Дар'я КОНОНОВА,***orcid.org/0000-0003-3804-2356**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германських мов
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна) dariakodaria@gmail.com***Олена КОБУС,***кандидат фізико-математичних наук,
старший викладач кафедри технічного захисту інформації
Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки
Національної академії Служби безпеки України
(Київ, Україна)*

ХАРАКТЕРИСТИКА К-РОР КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У СУЧАСНІЙ ВСЕСВІТНІЙ МАСОВІЙ КУЛЬТУРІ

Стаття присвячена розгляду понять k-рор культури та кліппінгу у сучасній масовій культурі, аналізуються тренди k-рор кліппінгу.

У XXI ст. популярним стає твір із використанням засобів масової інформації завдяки його «розкрученості» та ротації, тобто кількості супутньої інформації та заходів (частіше «презентація-фуршет»). Мета статті – проаналізувати особливості музичних відеокліпів k-рор індустрії, їхнє місце в сучасній культурі, а також їх психологічний вплив на глядачів. У цьому дослідженні на прикладі музичних відео k-рор кліпів здійснена спроба визначити сучасні прийоми, які використовуються для впливу на глядачів із появою нових технологій, а також з'ясувати причини такої феноменальної популярності k-рор в усьому світі.

Масова культура, розвиваючись і трансформуючись, набуває нових рис і форм прояву. Серед новітніх тенденцій у розвитку масової культури дослідники виділяють широкую експансію візуальних форм і жанрів, що повсюдно витісняють книжкову культуру. Телебачення і комп'ютери не тільки знижують інтерес до книги, а й створюють новий режим сприйняття: візуальний образ. Любов масової аудиторії до музичної культури призвела до появи нової екранної форми – музичного відеокліпу. Сьогодні k-рор формує європейську й американську культуру, зокрема кліппінг. З маловідомого регіонального жанру за кілька років k-рор став світовою істерією, захопленням із величезною армією фанатів. K-рор із самого початку базувався на західних звуках, зокрема поп-музики, але згодом перетворився на унікальну культуру. Йому притаманне сміливе поєднання ритмів і текстур, що визначає пісню, й уєсторонній підхід до створення груп (зовнішній вигляд; роль у групі, багатофункціональність і типажі; поведінка; мелодії, здатні зачепити з перших нот; яскравий візуальний ряд, різноманітна спрямованість тематичного ряду кліпів, танцювальні рухи). Адаптація k-рор культури до західного стилю без втрати азійського колориту дозволяє завойовувати дедалі більше фанатів у світі. Велика частина цієї аудиторії та найприбутковіша група споживачів – підлітки.

Ключові слова: масова культура, кліп, кліппінг, k-рор.

Daria KONONOVA,*orcid.org/0000-0003-3804-2356**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Languages
National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) dariakodaria@gmail.com***Olena KOBUS,***orcid.org/0000-0003-3130-6515**Senior Lecturer of the Department of Department of Technical Protection of Information
Educational and Scientific Institute of Information Security
of National Academy of the Security Service of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

CHARACTERISTICS OF K-POP CULTURE AND ITS ROLE IN CONTEMPORARY WORLD MASS CULTURE

The article deals with the concepts of k-pop culture and clipping in the modern mass culture. The trends of k-pop clipping were analyzed in this research.

In the 21st century, due to its "spin-off" and rotation, i.e. the amount of related information and events (more often, "presentation-buffet") the use of mass media became popular. The purpose of the article is to analyze the features of music videos of the k-pop industry, the place of k-pop in contemporary culture, as well as its psychological impact on the viewers all over the world. There was made an attempt to identify modern techniques that are used in k-pop clips to influence viewers with the advent of new technologies, and to find out the reason of such phenomenal popularity of k-pop around the world.

Mass culture, as it develops and transforms, acquires new features and forms of manifestation. Among the latest trends in the development of mass culture, researchers highlight the wide expansion of visual forms and genres that are universally displacing book culture. Television and computers not only reduce the interest in the book, but also create a new mode of perception: a visual image. The mass audience's love for music culture has led to the appearance of a new screen form – a music video. Nowadays, k-pop influences the European and American culture, including clipping. From a little-known regional genre, in a few years, k-pop became a worldwide hysteria with a huge army of fans. From the very beginning, k-pop was formed based on Western sounds, including pop music, but it later evolved into its own unique culture. It has a bold combination of rhythms and textures that define the song. The comprehensive approach to the creation of groups has made a significant contribution (appearance; role in the group, multifunctionality and types; behavior; the catchy melodies and lyrics; vivid visual series; divergence in the thematic series of clips; dance movements). Adapting the k-pop culture to the Western style without losing Asian flavor, allows it to win more fans in the world, especially that most of this audience and the most profitable consumer group are teenagers.

Key words: mass culture, clip, clipping, k-pop.

Постановка проблеми. Сьогодні музичні відеокліпи є невід'ємною частиною сучасного комунікативного поля. Вони мають свої характерні особливості, функціональне різноманіття, внутрішню типологію. Такі відеокліпи впливають як на культуру загалом, так і на молодіжну зокрема.

Технічна революція ХХ ст. змінила життєві цінності, що не могло не відбитися на засобах масової культури. Загальне захоплення технічним прогресом (прискореність, відчуття швидкості плину часу, швидка генерація ідей, зміна кумирів) спричинило зміну моделі реального світу. ХХ ст. породило такі поняття, як «масове суспільство», «масова культура» (за дослідженнями масової свідомості із філософського погляду таких відомих вчених, як Н. Вінер, Г. Лассуелл, Г. Маркузе, М. Маклюен, А. Менегетті, Р. Мертон, А. Моль, Е. Фромм, З. Фрейд, Ю. Хабермас, К. Шеннон, К. Ясперс та ін. (Советкина, 2005)). Тому можна зазначити, що ХХ ст. характеризувалося зміною різних художньо-естетичних поглядів і знань, в основу якої було покладено принцип релятивності духовних цінностей. З'явилося підґрунтя для поділу культури на «елітарну» і «масову» (поп-культуру). Експансія останньої стала наслідком зміни соціально-економічного становища суспільства, зростання мегаполісів, які об'єднали «маси», комерціалізацію і зміни масової свідомості. Це утворило нові форми впливу на «натовп» для кращого контролю над ним (Советкина, 2005).

Аналіз досліджень. Особливий внесок у розвиток теорії та психології мистецтва, що покладені

в основу теорії засобів масової комунікації, належить таким дослідникам, як: М. Бахтін, В. Вернадський, Л. Виготський, Ю. Лотман, Н. Лоський, А. Лосєв, М. Мамардашвілі, Н. Флоренський.

Молодіжна культура, що виробила різні неокоди (одяг, захоплення тим чи іншим напрямом поп-арту, стилем життя і т. д.), стала однією із провідних у сучасному комунікативному полі. Улюблені молодіжною аудиторією музичні відеокліпи сьогодні є саме частиною поп-арту і негативно впливають на смаки, уявлення про життя та загальнолюдські цінності цілого покоління. «Популярна культура», використовуючи цифрові технології, стала із ще більшим завзяттям «навчати» людей, і це «навчання» найчастіше відбувається через засоби масової комунікації з їх багатомільйонною аудиторією (Советкина, 2005). Великий внесок у вивчення музики екрану внесли О. І. Дворниченко, І. Г. Хангельдієва, Н. Н. Єфімова та ін. Автори розробляють теоретичні питання, пов'язані зі структурою кіно- і відеопродукції, визначають місце і роль музики як одного зі значущих засобів і виявляють її драматургічні функції (Советкина, 2005).

Мета статті. Кожне нове явище, яке виникає в мистецтві, вимагає свого осмислення, теоретичних досліджень його основних проблем, естетичних функцій та аналізу конструктивних особливостей побудови, а також психологічного впливу на реципієнта. Вважаємо за необхідне проаналізувати особливості музичних відеокліпів к-поп індустрії, їхнє місце в сучасній культурі, а також

їх психологічний вплив на глядачів. У цьому дослідженні на прикладі музичних відео k-пор кліпів здійснена спроба визначити сучасні прийоми, що використовуються для впливу на глядачів із появою нових технологій, а також з'ясувати причини такої феноменальної популярності k-пор в усьому світі.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий розвиток засобів масової комунікації у XX ст. призвів до зміни світосприйняття, трансформації, «дегуманізації» культури, формування нового віртуального світу спілкування. Адже в художньо-естетичній теорії ще з часів Аристотеля існує усталене поняття «класичної» естетики. Воно будується на певних естетичних категоріях: прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного та ін. Розвиток мистецтва розглядається в рамках цілих напрямів: античності, Відродження, класицизму, академізму, реалізму і т. д. Але вже в середині XIX ст. починається процес відступу від жорстких канонів того чи іншого напрямку. Масова культура – це загалом все те, що продається і користується масовим попитом. Тут ідеться про величезну кількість творів різних жанрів, представлених у межах рекламно-естрадного варіанту. У XXI ст. популярним стає твір із використанням засобів масової інформації завдяки його «розкрученості» та ротації, тобто кількості супутньої інформації та заходів (частіше «презентація-фуршет»). Питання про якість того, що продається, не ставиться.

Аналіз масової культури як особливого соціокультурного явища дозволив виділити такі її характеристики: орієнтацію на середньостатистичну людину з опорою на емоційне, ірраціональне, колективне несвідоме; ескейпізм; швидку доступність; прискорене забуття; традиційність і консерватизм; космополітизм, оперування середньою мовною семіотичною нормою; цікавість, гнучкість, здатність трансляції артефактів, створених іншими культурами, і перетворення їх у предмети масового споживання. У сучасній культурології зазвичай виділяють три основні рівні масової культури: кіч-культуру (низькопробну, у певному сенсі вульгарну), мід-культуру («середньої руки»), арт-культуру (масову культуру певного рівня художнього змісту й естетичного вираження) (Арефьев, 2015).

Масова культура, розвиваючись і трансформуючись, набуває нових рис і форм прояву. Серед новітніх тенденцій у розвитку масової культури дослідники виділяють широку експансію візуальних форм і жанрів, які повсюдно витісняють книжкову культуру. Телебачення і комп'ютери

не тільки знижують інтерес до книги, а й створюють новий режим сприйняття: візуальний образ (Арефьев, 2015). Любов масової аудиторії до музичної культури призвела до появи нової екранної форми – музичного відеокліпу. Прообразами таких кліпів можна вважати і 3–4-хвилинні «звукові картини» початку минулого століття німецького винахідника О. Месстера, голлівудські кіномюзикли з розкішними видовищними шоу, трансляції музичних концертів, створених спеціально для телебачення. Однак без розвитку шоу-бізнесу, без просування музичного матеріалу в маси за допомогою візуальної упаковки, без активного поширення телевізійного мовлення становлення музичного відеокліпу як особливої форми екранної продукції було б важким (Советкина, 2012).

Заповнення екранів малими формами, подача цілісної інформації фрагментами, а також агресивне використання кліпів в образотворчому ряді – все це надало життя такому феномену, як екранна кліпова культура. Утворилася екранна кліп-культура зі своїми особливостями, функціональною різноманітністю і певною залежністю від соціально-економічних чинників, де все має бути виваженим, аргументованим і збалансованим. У цьому разі кліпова подача матеріалу дає головне – необхідну соціуму інформацію (Советкина, 2012).

Кліппінг – це вид естетичної діяльності, який є масовим і демократичним, зверненим до багатомільйонної телевізійної аудиторії та який не тільки відображає, а й сам впливає на утворення ментальностей, етичних орієнтацій, що формує актуальні тенденції в сучасній популярній музиці, моді, танцях, манерах поведінки (Фуртай, 2009). Свою назву це явище в масовій культурі отримало від англійського слова «clip», яке має цілий ряд значень, серед яких «відрізати», «обривати», а також «прикріплювати». Цей термін точно визначив суть нового явища. Кліп – це строкате зібрання «обрізків» сучасного світу, що довільно складається в певний образ, який підпорядковується лише волі автора і розгортається під музику, вносячи в неї додаткові та часто несподівані аспекти сприйняття. Завдяки генезису творчого методу кліп базується на живописі, зокрема в техніці колажу, яка з'явилася на рубежі XIX і XX ст.

За світоглядом і творчим методом кліп споріднений із колажем (Советкина, 2005: 48), але актуалізується він за допомогою дизайну. Дизайн (design) як форма естетизації товарів виник у середині XIX ст. На початку XXI ст. в умовах масової культури він став поліфункціональним

явищем, що впливає не тільки на виробництво і побут, на форми соціальної поведінки, а й на художні форми. Дизайн у масовій культурі ХХІ ст. дедалі більш стає побутоутворюючим явищем, формуючи естетичні, ергономічні, утилітарні характеристики світу товарів і послуг. Показовим прикладом соціального дизайну (брендингу) є MTV, проте останніми роками Інтернет займає перші місця, зокрема такий канал, як YouTube.

Дизайн виконує функцію естетизації віртуального простору кліпу як за допомогою web-дизайну, так і за допомогою дизайну одягу, аксесуарів, інтер'єру та ін. Однак зміст кліпу не вичерпується лише наявністю складової частини дизайну. У ньому наявні художні елементи: музика, акторська майстерність, режисура. Такі імена кліпмейкерів, як Michel Gondry, Spike Jonze and Chris Cunningham, Anton Corbijn не тільки широко відомі, але і сприймаються в контексті сучасних культурних досягнень (Stacey Jacky, 1998; Tagg Phillip, 1987).

Як об'єкт арт-дизайну, тобто те, що знаходиться на межі мистецтва і дизайну, кліп відрізняє художня енігматичність. Кліп зазвичай не логічний, а асоціативний і апелює до підсвідомості, примушуючи працювати архетипи, патерни і стереотипи особистості. Для кліпу характерний принцип додатковості. Кліп і музичний твір можуть мати абсолютно різний зміст, але разом із музикою складати іноді химерний і цікавий зі світоглядної та з художньої позицій арт-об'єкт, що поєднує елементи художнього образу, технологічні характеристики та маркетингові особливості (Фуртай, 2009).

Кліппінг – це глобальне явище естетизації симулякрів, характерними рисами якого можна вважати дискретність наративу, енігматичність, асоціативність, гіперболізацію знака. Поле існування кліппінга – це віртуальна гра зі знаками, що вказують на фрагменти дійсності та художніх реалій, під час якої суб'єкт є її пасивним спостерігачем. У такому контексті кліп виступатиме як одиничний об'єкт кліппінга, що поєднує основні його характеристики і поодинокі конкретні риси, властиві кліпу як продукту арт-дизайну.

Кліппінг виконує важливу соціокультурну функцію в сучасній масовій культурі – функцію «старрінга», тобто вироблення типажу «культурного героя», адекватного гіперреальності. У контексті MTV це позиціонується як «ікона стилю». Хейді Пітерс проводить історико-культурну паралель між «зірками» мас-медіа й олімпійцями Стародавньої Греції, святими Середньовіччя у плані їх претензій на «божественність» і поклоніння (Heidi Peeters, 2004).

Пробитися на світову арену k-поп групи намагалися вже давно, але такого масштабу вони набули тільки зараз. Основна причина – соціальні мережі. Корейська косметика, що «творить дива», пластичні операції корейських дівчат і хлопців, брак чогось нового та «свіжого». На сучасному етапі розвитку технічного та технологічного прогресу створення корейськими артистами своїх офіційних акаунтів на таких ресурсах, як Twitter, Instagram, Facebook та ін. дозволило ознайомити з k-поп більш широку аудиторію й активніше популяризувати цей жанр.

K-поп у масовій культурі також процвітає: поява синіх помад і гліттера в б'юті-корнерах, кольорове волосся на вулицях міст та ін. Субкультура швидко завойовує серця навіть тих, хто не має жодного поняття про нього: тепер перефарбувати волосся в рожевий – абсолютно нормально навіть для заможної пані з трьома дітьми. Салатовий і жовтий колір в одязі, блискітки на очах, накладні віії, кольорове волосся, яскраві підводки, зухвалі прикраси – все це вплив корейської субкультури (Феномен k-поп, 2019).

K-поп («корейський поп») – звичний музичний жанр для своєї країни і щось зовсім незвичайне і надзвичайне навіть для звиклих до всього американців, а також європейців. Він зародився в 1980-х рр. у Південній Кореї. K-поп відрізняється майже безмежним діапазоном для натхнення, спираючись на такі популярні жанри, як: поп, рок, джаз, хіп-хоп, реп, реггі та багато інших. Основа k-поп музики – це об'єднання двох або більше жанрів разом із яскравими візуальними ефектами, модними образами і танцювальними виступами (Скорьтченко, 2019). Мелодії корейських артистів настільки запам'ятовуються, що не має значення те, що пісня корейською мовою і ви чуєте її вперше. Також важливу роль відіграє відбір найкрасивіших азіатських співаків, добре відрепетировані танці та яскраві візуальні ефекти (Феномен k-поп, 2019).

Із маловідомого регіонального жанру за кілька років k-поп став світовою істерією, захопленням, яке нараховує величезну армію фанатів. Вона настільки велична, що через представників цієї музичної культури сходять із розуму по всьому світу, називаючи своїх кумирів «айдол» (від англійського *idol*). Зараз ми самі не помічаємо, як k-поп формує європейську й американську культуру і зобов'язує стати його шанувальником будь-кого, від темношкірого жителя Брукліна або столичної світської дами до сільського мешканця.

K-поп із самого початку базувався на західних звуках, зокрема поп-музики, але згодом він

перетворився на унікальну культуру. Йому притаманне сміливе поєднання ритмів і текстур, що визначає пісню. Таким прикладом є пісня «Fake Love» BTS, яка має хаотичну енергію, а кліп нараховує 648 903 445 переглядів. Музичні гендерні уявлення також відрізняють багатьох k-поп «айдолів» від їхніх американських колег. У вересні у Стейплз-центрі BTS виступили на чотирьох концертах, де завдяки вишуканим костюмам і чутливим рухам групи поширили думки про маскуліність поп-зірок, зокрема порівняно з «домашніми» підлітковими кумирами (Mikael Wood, 2019). Продукти k-поп індустрії набагато жорсткіше контрольовані, ніж американський музичний бізнес.

З поширенням Інтернету та його ресурсів у k-поп з'явився ще один спосіб залучити західну аудиторію. Друга хвиля популярності почалася приблизно у 2005 р., майже повністю за рахунок групи TVXQ, яка випустила 12 альбомів за шість років. Тим часом співачка BoA стала першою корейською зіркою, котра проривається на японську сцену після тривалого культурного бар'єру, що існував із часів Другої світової війни (Скорытченко, 2019). Виконавець Psy став світовим феноменом у 2012 р. з його вірусним хітом на YouTube «Gangnam Style», який отримав 3 511 277 153 переглядів і допоміг відродити міжнародний інтерес до k-поп. Бойз-банд BTS, сформований у 2013 р., завоював віддану фанатську базу в Японії, Європі, США, отримавши нагороди Billboard у 2017 р., а сьогодні вони завоювали прихильність в арабських країнах, тобто охопивши весь світ. BTS увійшли у світову музичну історію, ставши першими корейськими, тобто азіатськими артистами, котрі виступили на стадіоні у Нью-Йорку. Американські концерти BTS у 2018 р. стали найбільш продаваними у США. Останній альбом групи «Love Yourself: Tear» досяг вершини американських хіт-парадів. BTS є першими корейськими артистами, які потрапили на обкладинку всесвітнього журналу TIME як «Лідери нового покоління», а також у список журналу «25 найвпливовіших людей інтернету» (2018). Це гідне відображення стрімкого зростання популярності k-поп по всьому світу (Скорытченко, 2019).

Ще один із суттєвих чинників зростання популярності – формування відданої бази фанатів. Популярні групи BTS, EXO, GOT7, SHINee мають потужні «фандоми», що дозволяє розпродавати квитки на їхні шоу за лічені години.

Поп-культура Південної Кореї сьогодні є одним із рушійних чинників молодіжної культури в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні з особливим акцентом на Китай, Гонконг, Японію, Тайвань і зна-

чну частину Південно-Східної Азії. Однак дедалі більше американських виконавців погоджуються працювати з корейськими, серед них такі відомі музиканти, як Міссі Еліот, Канье Уест, Jonas Brothers, DJ Стів Аокі, Marshmello і Diplo, багато інших хіп-хоп виконавців. Крім цього, корейська поп-музика була позитивно оцінена такими відомими музичними продюсерами, як Квінсі Джонс, Тедді Райлі, а також продюсером Греммі Алішою Кіз. Найбільшу популярність на міжнародній арені k-поп принесли групи BIGBANG, EXO, BTS, сольні артисти PSY, G-Dragon (лідер BIGBANG) і CL (Высоцкая, 2018).

K-поп часто негативно оцінюють із погляду зайвої сексуалізації артистів заради залучення аудиторії. Це відбивається на зовнішності артистів, їхніх костюмах і хореографії. До того ж, нерідкі пластичні операції для створення ще більш «ідеальних» кумирів. Проте сьогодні з розвитком k-поп індустрії багато агентств надають перевагу «природному» вигляду артиста, прописуючи заборону на пластичну хірургію у контракті. Багато агентств і бендів або гуртів роблять акцент не стільки на сексуальності, скільки на «милій» (cute) поведінці. Основним моментом у критиці k-поп є одержимість деяких шанувальників, а також їх неприйнятна поведінка і схильність до вторгнення в особисте життя музикантів. Для іменування таких шанувальників у Кореї використовується термін «сасен», переважно до нього відносять молодих дівчат, фанатичних у ставленні до своїх кумирів.

Особливістю k-поп індустрії, окрім альбомів, туру є те, що вони перед запуском сингла або альбома в ротацію випускають трейлери. Деякі гурти після виходу альбому створюють музичний фільм, влітаючи у канву кліпи, та розповідаючи цілу історію або історії, наприклад, BTS (방탄소년단) Full Story: HYUN (화양연화), WINGS, Love Yourself (承 'Her' + 起 'Wonder') та ін. Також, щоб зацікавити фанатів, багато груп у своїх кліпах використовують «пасхалки» або шифрують різні послання чи загадки, наприклад, BTS, TXT. Вони знімають фільми про своє повсякденне життя під час турів, чим ще більше привертають увагу фанатів. Тому зовнішній вигляд артистів повинен бути бездоганним: красиві, доглянуті дівчата і юнаки, з ідеальними зачісками, іноді з яскравим волоссям, бездоганними рисами обличчя і макіяжем, стрункі та спортивні. Сценічні образи завжди ультрамодні, яскраві, з великою кількістю аксесуарів. Це чіпляє, але ще більше привертає увагу витонченість хореографічних постановок. Танець – це невід'ємна частина будь-якого кліпу і живого виступу. Багато уваги приділяється

створенню типажів у групі: лідер, вокалісти, «віжуал», репери, танцівники. Окремо виділяють найдосвідченішого і старшого та молодшого – макне, якому найчастіше дістаються визнання в любові. По суті, кожен із героїв сильний і самобутній в одній зі сфер, але це не означає, що він не зможе замінити іншого учасника, якщо буде потрібно (Феномен k-поп, 2019).

На сучасному етапі розвитку кліппінга можна виділити кілька напрямів, тобто трендів. В основу цієї диференціації покладені смислові, естетичні та дизайнерські характеристики (Фуртай, 2009).

Міфологічний тренд. Відеоряд кліпу будується на фрагментах сюжетів, узятих із різних міфів, різних релігійних систем. Стиль дизайну таких кліпів характеризує тенденція до реалізму і гіперреалізму. Цей напрям естетичний, його образність прагне насамперед до краси і декоративності, не допускаючи моралістичних резюме, етичних повчань. Завдання цього тренда – надати композиції та самим музикантам епічності та вбудованості в метакультурний контекст. Прикладом є «Mirotic» бойз-бенду TVXQ, «Blood Sweat & Tears» бойз-бенду BTS, «The Real» бойз-бенду N.Flying, «Voodoo Doll» бойз-бенду VIXX, «Мама» бойз-бенду EXO та ін.

Футуристичний тренд. Цей напрям кліппінга складається із двох фундаментальних рис цивілізації: машинного світу і космічної фантастики. Певна частка магічного сприйняття, казковості присутня й у футуристичному тренді, тому що машинам надаються людські риси та магічні властивості. Часто у виробництві таких кліпів використовуються експериментальні досягнення комп'ютерних технологій. Прикладом є «Error» бойз-бенду VIXX, «Witch» і «Bounce» бойз-бенду Boyfriend, «Magic Island» і «The Dream Chapter: MAGIC Concept» бойз-бенду TXT, Історико-культурний (культурологічний) тренд кліпів на пісні: «Black Swan» бойз-бенду BTS, «Dancing King» колаборації [STATION] і бойз-бенду EXO, «Just us 2» колаборації EXO-SC та Gaeko та ін.

Історико-культурний (культурологічний) тренд є багатошаровим за своєю структурою, і образ у таких кліпах будується на поєднанні артефактів різних епох і культур. Відеоряд кліпів цього напрямку створюється з різних форм візуальних реальностей: наприклад, концертне життя виконавця, на основі якого знімається кліп, де мистецьке життя виконавця передається у вигляді його попередніх кліпів, фрагментів документального кіно, художньої історії у формі фрагментів зі старих кінофільмів часів німого та раннього звукового кіно. Окремо всередині історико-куль-

турного тренду можна виділити етнічний тренд, у якому використовуються сцени життя й артефакти етнічної культури, що є для масової культури екзотичними. Прикладом є «Black Swan» бойз-бенду BTS, «Seoul» репера RM бойз-бенду BTS та ін.

Екзистенціальний тренд – напрям кліппінга, що піднімає питання про цінності людського існування. Такі кліпи характерні для музичних колективів, чиї творчі прагнення мають виражену соціальну спрямованість. Кліпи цього тренда не тільки можуть включати кадри документальної хроніки, а й відтворювати «цитати» з відеоряду творів кіно, користуючись, таким чином, ними як семплами. Прикладом є «Fantastic Baby», «Haru Haru» бойз-бенду BIGBANG, «Now» дуєту Trouble Maker, «Horololo» бойз-бенду EXO-CBX, «FACE» бойз-бенду NU'EST, «WAKE ME UP» бойз-бенду V.A.P та ін.

Анімаційний тренд – це тренд, де використовується мультиплікаційна форма, причому персонажами можуть бути не тільки вигадані, а й реальні персони, наприклад, самі музиканти, на чю пісню створюється кліп. Прикладом є «Make It Right» бойз-бенду BTS, «Forever rain» репера RM бойз-бенду BTS, «Super Duper» бойз-бенду Super Junior та ін.

Танцювальний тренд – це напрям, що став особливо популярним після 2000 р. Для нього характерна майже повна відсутність логіки сюжету, його зміст становить танцювальний супровід музичних записів. Зазвичай танцювальні кліпи у своїй образності дуже чуттєві й еротичні, іноді на межі загальноприйнятих етичних уявлень. Прикладом є «Fantasy» бойз-бенду VIXX, «Monster», «Call Me Baby» бойз-бенду EXO, «Black Swan» бойз-бенду BTS Art Film performed by MN Dance Company, «Hero» бойз-бенду Monsta X, «Warrior» бойз-бенду V.A.P та ін.

Аналізуючи останні тенденції в k-поп індустрії, на нашу думку, варто було б виділити ще *анімалистичний тренд*. Асоціації та використання образів тварин або порівняння з ними притаманні азіатській індустрії для зображення сили, сексуальності або чогось дуже милого. Прикладом є «Kill This Love» гьорлз-бенду Blackpink, виконавиці Hwa Sa на пісню «Twit», виконавця Taemin на пісню «Want», «Cat & Dog» бойз-бенду TXT, «Wolf» бойз-бенду EXO, «Blue Flame» бойз-бенду ASTRO, «Naughty boy» бойз-бенду Pentagon.

K-поп кліпи характеризуються танцювальним трендом, що є домінуючим складником, проте через те, що образно-художня складова частина кліпів не пов'язана з їх фабульною стороною, кліп, який належить до одного тренду, може бути

виконаний у різних художніх манерах. Також групи випускають пісні з версією їхніх танцювальних практик чи тренувань. Однак танцювальний кліп може бути знятий у реалістичній манері, а може і включати елементи анімації; екзистенціальний тренд може бути поставлений у стилі арт-хаус або у гіперреалістичній манері, притаманній комп'ютерним іграм. Наприклад: ТХТ «Angel Or Devil» або «Crown» та ін.

Висновки. Сьогодні можна сказати, що ми живемо у «кліп-культурі». Появу інформаційного суспільства Е. Тоффлер вважав наслідком розвитку засобів масової інформації, насамперед електронних ЗМІ з їхньою багатомільйонною масовою аудиторією (Советкина, 2012).

Особливістю k-поп індустрії є те, що музична індустрія в Південній Кореї субсидується урядом. Міжнародна популярність k-поп тісно пов'язана із цілеспрямованими зусиллями уряду щодо збільшення світового експорту корейських товарів. Наприклад, багато k-поп груп записують корейські та японські (рідше англійські) версії однієї і тієї самої пісні, що свідчить про готовність адаптуватися до інших культур, щоб підвищити свою

популярність. K-поп «айдоли» перевершують інших міжнародних артистів за кількістю гастролей і зустрічей із шанувальниками. Адаптація k-поп культури до західного стилю без втрати азійського колориту дозволяє завойовувати дедалі більше фанатів у світі. Велика частина цієї аудиторії та найприбутковіша група споживачів – підлітки. Не можна сказати, що старші вікові групи не слухають k-поп, але значна база молодих фанатів сприяла багатьом перемогам у музичних номінаціях і поширенню корейської музики по всьому світу. Підхід до створення груп усесторонній: враховуються зовнішній вигляд; роль у групі, багатofункціональність і типажі; поведінка; мелодії, що здатні зачепити з перших нот, тексти пісень; яскравий візуальний ряд, різноманітна спрямованість тематичного ряду кліпів, танцювальні рухи.

Комплексна робота із просування корейської поп-культури за допомогою телевізійних і музичних продуктів, підтримки урядом креативних індустрій, співпраці з відомими світовими брендами сприяла міжнародному розповсюдженню k-поп. Нині k-поп впливає на американську і європейську культуру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арефьев М. А., Давыденкова А. Г. Массовая культура как доминантная культура глобализирующегося общества. *Труды Санкт-петербургского государственного института культуры и искусства*. Т. 206 Социология культуры: опыт и новые парадигмы. Ч. I. 2015. С. 190–196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-kultura-kak-dominantnaya-kultura-globaliziruyuschegosya-obschestva>.
2. Высоцкая В. K-pop: почему корейская поп-музыка покоряет западный мир. *Лица*. 2018. URL: <https://liza.ua/lifestyle/self-development/k-pop-pochemu-koreyskaya-pop-muzyka-pokoryaet-zapadnyiy-mir/>.
3. Скорытченко К. Феномен k-pop: как корейская поп-культура покорила весь мир. 2019. URL: <http://russian.korea.net/NewsFocus/HonoraryReporters/view?articleId=174482>.
4. Советкина Э. В. Экранная клип-культура: взгляд в историю. *Вестник МГУКИ*. 2012. № 3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekrannaya-klip-kultura-vzglyad-v-istoriyu>.
5. Советкина Э. В. Эстетика музичних відео кліпів. Москва : Тріада Лтд, 2005. С. 48.
6. Советкина Э. В. Эстетические особенности музыкальных видеоклипов : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.03 / Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания на кафедре экранного искусства. Москва, 2005. URL: <https://www.dissercat.com/content/esteticheskie-osobennosti-muzykalnykh-videoklipov>.
7. Феномен k-pop: безумные фанаты, миллионы просмотров и своя субкультура. Почему мир сходит с ума от корейских знаменитостей? 2019. URL: <https://super.ru/a/k-pop>.
8. Фургай Ф. Явление клиппинга в современной массовой культуре: опыт культурологического анализа. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-klippinga-v-sovremennoy-massovoy-kulture-opyt-kulturologicheskogo-analiza>.
9. Heidi Peeters. *The Semiotics of Stars: It must Be Written within Music Videos*. London, 2004.
10. Mikael Wood Where is K-pop going in 2019? *Los Angeles Times*. 2019. URL: <https://www.latimes.com/entertainment/music/la-et-ms-spring-arts-preview-k-pop-bts-blackpink-20190322-story.html>.
11. Stacey Jacky. *Stargazing: Hollywood Cinema and Female Spectatorship*. London ; New York : Routledge, 1998.
12. Tagg Phillip. *Musicology and the semiotics of popular music*. Amsterdam ; Liverpool : Mouton de Gruyter, 1987.

REFERENCES

1. Arefiev M. A., Davydenkova A. G. Massovaya kul'tura kak dominantnaya kul'tura globaliziruyuschegosya obschestva [Mass culture as the dominant culture of a globalizing society]. *Proceedings of the St. Petersburg State Institute of Culture and Art*. Т. 206. Sociology of Culture: Experience and the New Paradigm. Ch. I., 2015. pp. 190–196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-kultura-kak-dominantnaya-kultura-globaliziruyuschegosya-obschestva> [in Russian].
2. Vysotskaya V. pochemu koreyskaya pop-muzyka pokoryayet zapadnyy mir [K-pop: why Korean pop conquers the Western world]. *Lisa*. 2018. URL: <https://liza.ua/lifestyle/self-development/k-pop-pochemu-koreyskaya-pop-muzyka-pokoryaet-zapadnyiy-mir/> [in Russian].

3. Skorytchenko K. Fenomen k-pop: kak koreyskaya pop-kul'tura pokorila ves' mir [The phenomenon of k-pop: how Korean pop culture conquered the whole world]. 2019. URL: <http://russian.korea.net/NewsFocus/HonoraryReporters/view?articleId=174482> [in Russian].
4. Sovetkina, E. V. Ekrannaya klip-kul'tura: vglyad v istoriyu. [Screen clip-culture: a vision of history]. *Bulletin of MGUKI*. 2012. № 3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekrannaya-klip-kultura-vzglyad-v-istoriyu> [in Russian].
5. Sovetkina E. V. Estetyka muzychnykh videoklipiv [Aesthetics of the Musical Videoklipiv]. Moskva : Triada Ltd, 2005. S. 48 [in Russian].
6. Sovetkina, E. V. Esteticheskiye osobennosti muzykal'nykh videoklipov [Aesthetic features of music video clips] : diss. ... cand. art criticism: 17.00.03 / Institute for Advanced Studies of Television and Radio Broadcasting Workers at the Department of Screen Art. Moscow, 2005. URL: <https://www.dissercat.com/content/esteticheskie-osobennosti-muzykalnykh-videoklipov> [in Russian].
7. Fenomen k-pop: bezumnyye fanaty, milliony prosmotrov i svoya subkul'tura. Pochemu mir skhodit s uma ot koreyskikh znamenitostey? [The k-pop phenomenon: crazy fans, millions of views and its own subculture. Why is the world going crazy with Korean celebrities?]. 2019. URL: <https://super.ru/a/k-pop> [in Russian].
8. Furtay F. Yavleniye klippinga v sovremennoy massovoy kul'ture: opyt kul'turologicheskogo analiza [The phenomenon of clipping in modern mass culture: the experience of cultural analysis]. 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-klippinga-v-sovremennoy-massovoy-kulture-opyt-kulturologicheskogo-analiza> [in Russian].
9. Heidi Peeters. The Semiotics of Stars: It must Be Written within Music Videos. London, 2004 [in English].
10. Mikael Wood Where is K-pop going in 2019? *Los Angeles Times*. 2019. URL: <https://www.latimes.com/entertainment/music/la-et-ms-spring-arts-preview-k-pop-bts-blackpink-20190322-story.html> [in English].
11. Stacey Jacky. Stargazing: Hollywood Cinema and Female Spectatorship. London; New York: Routledge, 1998 [in English].
12. Tagg Phillip. Musicology and the semiotics of popular music. Amsterdam; Liverpool: Mouton de Gruyter, 1987 [in English].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 811.111'373

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203511>**Alla GOLOVNIYA,***orcid.org/0000-0002-0478-264X**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of English Language and Translation Department
National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) allagolovnia2017@gmail.com***LEXICAL-STYLISTIC MEANS OF EMOTIONAL INFLUENCE
ON THE READERS OF PERFUMERY INDUSTRY TEXTS**

The article is dedicated to the study of the characteristic lexical-stylistic features of the English-language texts of perfumery industry, in particular emotional and pragmatic influence through these linguistic means on the recipients of the texts. Perfumery journalism is the bridge between journalism and literature, a field of creative activity that promptly investigates, generalizes and interprets topical issues and problems of perfumery in order to excite public opinion within this sphere, operating with the means of logical thinking and emotional influence. The nonfiction text of perfume industry is a text of stimulating and manipulative character that realizes its functions of lexical-stylistic language means and has an emotional effect on the recipient. The study of perfumery journalistic text from the perspective of modern linguistics causes not only the appeal to the consideration of the actual lingual means, but also non-verbal components of the text in combination with the communicative aspects of their implementation. Integrated functional-pragmatic and discursive approaches are optimal for revealing the linguistic and communicative properties of English-language perfumery journalism.

In the nonfiction texts of the perfume industry the expressiveness category is realized through the use of lexical means of expression which are divided directly into stylistically-labeled vocabulary and lexical-stylistic means. We conclude that comparisons and antonyms are equally commonly used in the texts of the perfumery industry, less often rhetorical questions, phraseological units and synonyms. Epithets are the most common. Despite the quantitative indicators it is not necessary to downplay the importance of all linguistic means used in perfumery texts in order to influence readers pragmatically. Therefore, research of their pragmatic potential is becoming increasingly relevant. The use of lexical means in the texts of such subjects has a stylistic framing. Each of lexical-stylistic tools performs a specific function in the text that is the key to emotional impact on a recipient. Lexical stylistic means influence the emotions of recipients of the text and their use in the texts of the perfumery industry is effective.

Key words: *texts of perfume industry, journalistic discourse, emotional influence, pragmatic influence, lexical-stylistic means.*

Алла ГОЛОВНЯ,*orcid.org/0000-0002-0478-264X**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології і перекладу
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) allagolovnia2017@gmail.com***ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ
НА ЧИТАЧІВ ТЕКСТІВ ПАРФУМЕРНОЇ ІНДУСТРІЇ**

Стаття присвячена дослідженню характерних лексико-стилістичних особливостей англійських текстів парфумерної індустрії, зокрема здійсненню емоційного та прагматичного впливу через ці мовні засоби на реципієнтів текстів. Парфумерна публіцистика знаходиться на межі між журналістикою та літературою, це рід творчої діяльності, що оперативно досліджує, узагальнює й трактує з авторських позицій актуальні питання та проблеми парфумерії з метою збудження суспільної думки в межах цієї сфери, оперуючи при цьому засобами логічного мислення та емоційного впливу. Публіцистичний текст парфумерної індустрії є текстом спонукального та маніпулятивного спрямування, що реалізує свої функції лексико-стилістичних мовних засобів та емоційно впливає на реципієнта. Вивчення парфумерного публіцистичного тексту з позиції сучасної лінгвістики зумовлює не тільки звернення до розгляду власне лінгвальних засобів, але і невербальних складників тексту в поєднанні з комунікативними аспектами їх реалізації. Інтегрований функціонально-прагматичний

та дискурсивний підходи є оптимальними для виявлення мовних і комунікативних властивостей англomовної публіцистики парфумерної тематики.

У публіцистичних текстах парфумерної індустрії категорія експресивності реалізується шляхом використання засобів лексичного рівня вираження, які поділяються безпосередньо на стилістично-марковану лексику та лексико-стилістичні засоби. Доходимо висновку, що порівняння та антоніми однаково часто використовуються в текстах парфумерної індустрії, рідше – риторичні запитання, фразеологічні одиниці та синоніми. Найбільш часто зустрічаються епітети. Не зважаючи на кількісні показники, не варто применшувати важливість усіх мовних засобів, які уживаються в текстах парфумерної тематики з метою прагматичного впливу на читача. Тому все більшої актуальності набуває дослідження їх прагматичного потенціалу. Вживання лексичних засобів у текстах такої тематики має своє стилістичне обрамлення. Кожен з лексико-стилістичних засобів виконує певну функцію в тексті, яка є ключовою для здійснення емоційного впливу на реципієнта. Лексико-стилістичні мовні засоби здійснюють вплив на емоції реципієнта тексту, і їх використання у текстах парфумерної індустрії є ефективним.

Ключові слова: тексти парфумерної індустрії, публіцистичний дискурс, емоційний вплив, прагматичний вплив, лексико-стилістичні засоби.

Target setting. Publicist writing as a means of influencing a person aims at creating such relations between the publication and the recipient that can inform the latter, get interested in further acquaintance with the industry and turn into a potential buyer of the products described in the articles. Scientists are interested in nonfiction as a type of mass influence text aimed at achieving an expressively suggestive and communicatively pragmatic goal, that's the reason why publicist texts are in the center of scientific studies.

Research analysis. The study of a publicist text from the perspective of modern linguistics causes not only the appeal to the consideration of the actual lingual means, but also non-verbal components of the text in combination with the communicative aspects of their implementation. Therefore, integrated functional-pragmatic and discursive approaches are optimal for revealing the linguistic and communicative properties of English-language journalism of perfumery topics. The problems range of perfume industry journalism analysis is reflected in a number of scientific researches of domestic and foreign linguists. The journalistic discourse was widely explored by a number of scholars (Van Dijk, 2015; Cook, 2003; Arutiunova, 1998; Kubriakova, 1997; Makarov, 2003); terminology of perfumery industry was investigated as well (Hymer, 2014; Skorokhodko, 2006; Kyiak, 2015; Voitseva, 2011); the ways of perfumery terms translation were in the focus of research as well (Ababilova, 2012; Ivanova, 2015; Bahmut, 2010; Skorokhodko, 2006); lexical-stylistic features were considered as well (Kucherenko, 2016). Despite the continued interest of scholars in the phenomenon of publicist texts there are still unsolved issues in the study of communicative aspects, the correlation of the verbal and non-verbal components of a journalistic text of the perfume industry, its pragmatic properties.

Thus the article **aims** at analyzing lexical and stylistic means of emotional and pragmatic influence

producing in the English publicist texts of perfumery industry and finding out emotional effect on readers they have as well as the tools of its impact.

The body. A nonfiction text of the perfumery industry appears as a text that has a clear structure, covering the semantic and pragmatic components by which the communicative entity (the author of the text) submits information about perfume agents as motivating the behavior of recipients (potential buyers).

First of all, it should be noted that accurate selection and a good combination of speech means is the key to creating an effective and influential nonfiction text, thus arousing reader's interest and desire to learn more or even stimulate the purchase of perfume products. The source of enrichment, diversity, and expression of speech is vocabulary: synonyms, antonyms, homonyms, and onomastic vocabulary, image-creating means of speech such as epithets, similes, metaphors, metonymy, irony, zeugma, puns, oxymoron, hyperbola, rhetorical questions, lexical repetitions, gradation, phraseological units and many more. The use of such vocabulary and stylistic means allows increasing the readers' interest by awakening their emotional coloring and feelings.

One of the most common means of evoking readers' emotional response is a rhetorical question. There exist different types of questions in English and Ukrainian. Among other things a rhetorical question is characterized by the fact that it contains a valid judgment for which informational lacuna is not a characteristic phenomenon, on the contrary, it is characterized by informational saturation. In this case the logic of the predicative sentence is not evident and the reader has the need to determine the truth of the statement. This can be done by expressing agreement (disagreement) with the judgment rendered by means of a question form (Hedz, 2015: 37). The following example above demonstrates that the names and codes have changed their direction, and we are used

to refer to products like *SJP Lovely* or *Guerlain Idylle*, which, in their turn, are very different from those mentioned earlier: “*Yet later the name, the code, has changed direction and it is used to refer to things like SJP Lovely or Guerlain Idylle which are really a rather different experience, right?*” (Fragrantica). The question form is given to the sentence using the word *right*. In fact this question does not need any answer, but the reader subconsciously answers it and instinctively agrees.

Another question sentence is also rhetorical and is used to identify which perfumes meet the above characteristics: “*So these “white” perfumes not falling into the white floral category are usually clear with “white” implied ONLY through packaging or name (Montale White Aoud, anyone?)*” (Fragrantica). First, explaining exactly what “white” perfumes mean the author plays on the emotions of the reader, asking “*Montale White Aoud, anyone?*” and the readers inadvertently understand whether they want these perfumes or not.

The questions might be shaped in different ways, for example: “*May it do for longer still*” (Fragrantica). Although at the end of this sentence there is a point but not a question mark, it is still rather interrogative, moreover, rhetorical.

Even the description of perfumes themselves is often made through rhetorical questions: “*Have you ever witnessed an earthquake? Have you ever escaped one? If so, did you think of a smell or do you recall any particular, strange smell during that terrifying experience?*” (Fragrantica). In this case, the author uses even a few rhetorical questions, thus immediately holding reader's attention, as they are forced to immerse themselves into the memories, recall or imagine the feelings and emotions caused by a certain event, as well as immediately draw a parallel with the perfume in the question.

A vivid example of readers' agreement/disagreement might be seen in the following example: “*I don't see a population group that would embrace the fragrance from beginning to end: the top would attract people looking for unusual scents, but they would then be disappointed by Eau Poivree's lackluster finale, and, vice versa, the typical designer fragrance audience would not appreciate the gasoline opener while they might enjoy the ending - but who today is patient enough to even wait for it?*” (Fragrantica). Analyzing this sentence, we see that the readers, referring themselves to the luxury audience, either confirm the author's assumptions about the intolerance of waiting for base notes of the perfume or refute the aversion to gasoline notes of the perfume start. Thus, after reading the article a person

guided by the emotions triggered will be able to make the right choice by choosing the right perfume.

Phraseology is another powerful tool of evoking readers' emotional response. Perfumery texts are saturated with various phraseological units, both in English and Ukrainian versions. It can be illustrated by the following example: “*Perhaps it **was in the cards all along***” (Fragrantica). In this sentence the author used the English phraseological unit *to be in the cards* which means that something is likely to happen or appear (Rymar, 2013: 141).

In the following example, the phraseological unit is *go in circles* means not being able to come to a decision, reach agreement, as one keeps getting back to the same point or problem: “*I am probably not alone if I admit that when visiting an Hermès boutique in search of a gift and browsing through the many fragrances in the Hermessence line, I linger at the counter, picking up the blotters again and again, basically **going in circles***” (Fragrantica). Here, the author cannot decide on a gift or purchase again and continues to search for blotters with different fragrances. In the given perfumery context the author emphasizes the tenth circle of Hermessence collection fragrances tasting presented on Hermès blotter.

The number of phraseological units in the perfumery texts is really substantial. Among them we can observe those that are not really related to perfumery sphere; however under certain circumstances they produce the desired effect – evoking readers' emotional response: “*In Spain, being “El Ganso”, means to be fun, a little silly, **the life of the party***” (Fragrantica). The phraseological unit *the life of the party* means a friendly and affectionate person, very cheerful and lively, entertained at a party or other social occasion and therefore is the center of attention of the event and the soul of the party.

In the following sentence this phraseological unit mentioned is used to describe the scent, namely to note that the vetiver in the fragrance will sound in a new, different way: “*The latest edition within the LINARI line, Drago Nero (Black Dragon) premiered at Pitti Fragranze 2019 and was described by the brand representative as a “**Vetiver With a Twist**”*” (Fragrantica) where the phrase *with a twist* means extraordinary, wonderful, extraordinary. Perfumery texts are abundant in conventional phraseological units acquiring emotional meaning and evoking emotional and pragmatic response of the reader: “*Each day **starts with a blank canvas***”, “*The pepper is obviously **the third wheel** here*” (Fragrantica).

It is also necessary to stress the importance of considering the words or phrases that help a word to acquire a new meaning or shade of meaning,

emphasize the characteristic feature, the defining quality of a particular object or phenomenon, enrich the language with a new emotional coloring, add a certain beauty and richness to the text (Hromiak, Kovaliv, Teremok, 2007: 312–314). “*These flowers included jasmine, gardenia, orange blossom and tuberose and their fans are **legion**, explaining the commercial necessity of including one in every perfume brand*” (Fragrantica). In this sentence, the word *legion* stands for the epithet, whose main lexical meaning is a higher combat unit; name of special military units. However, since it is an epithet, it translates its secondary lexical meaning into the main one and means an extremely large number. The similar case is observed in the following example: “*A job well done by this perfumer of **all-round ability***” (Fragrantica), where *all-round ability* is an all-round personality that has many different skills and abilities when it comes to a person; however, we are talking about a perfume, so the author tries to convey the meaning of the epithet as “cocoon”. In this way, changing the meaning, the readers understand that the fragrance will envelop them cozily and form a cocoon of perfume around them.

However, the epithet as a lexical-stylistic means of emotional influence not only helps to acquire the word of new semantic coloring and change the essence of the concept, but also emphasizes the characteristic feature, the defining quality of the object, phenomena, concepts, actions. Thanks to these functional qualities of epithets, the text becomes more colorful and rich, and most importantly – enriched with a new emotional meaning. In the texts of the perfume industry, epithets that perform this function are in excess. For example: “*He spent four years in Dubai growing as a perfumer and creating **magnificent contemporary Middle Eastern perfumes***” (Fragrantica). We can clearly see that with the epithets used in the sentence the readers can easily imagine what the fragrance will sound like and whether they want to wear it. Those who have visited the Middle East are experiencing the emotions of the journey again.

The following examples provide a number of epithets of such functionality in the articles about perfumery products: “*The Moon gathers an **intoxicating, warm and opulent** blend of roses, oud and frankincense, contrasting with sweet and delicate ripened red berries*” (Fragrantica). In this sentence, the epithets *intoxicating, warm and opulent* are intended to emphasize the successful combination of the smells of rose, olibanum and oud. Each of them has its own distinctive fragrance, and together it forms a foamy, warm and luxurious combination. Applying this means of emotional influence, the author expects that while

reading the author will feel warm, will remember the pleasant state of intoxication and luxurious state of health, and will want to try this fragrance on themselves. In many cases the authors use not just single epithets but the whole line of them, e.g.: “*A **hot and sensual woody floral**, cooled with a marine breeze*” (Fragrantica), “*Los Angeles is a **neon floral** fragrance. **Sultry, smoky, woody** and cooled by a marine breeze*” (Fragrantica), “*House Of Sillage presents a **new floral-fruity-gourmand** fragrance *Whispers of Truth* that belongs to *The Whispers In The Garden* collection, noted by their **luxury cupcake-shaped** bottles with lovely floral details, adorned with colorful Swarovski crystals*” (Fragrantica). In these examples the author uses epithets not only for better development of the fragrance, but also for the description of the bottle, thereby further revealing the atmosphere generated by the smell and the entourage it creates.

Simile is a traditional and major figure in the implementation of the comparative category that has long taken a worthy place in any language system. Simile is one of the most striking and expressive stylistic resources which leads to the active functioning of comparative constructions in texts, in particular, perfumery texts, e.g.: “*Beau de Jour is powerful, it glows with its spicy aromatic herbs, almost **like some aroma therapeutic blend** (this was my first thought) **to fight the flu**, although its warm earthy and sweeter part promptly corrects the first impression – it is a fine fragrance, no doubt*” (Fragrantica). In the sentence the fragrance *Beau de Jour* is compared to *aroma therapeutic blend* to fight the flu. Simile is introduced into the sentence with the help of *like* connector and enhances the emotional component of the text. The reader immediately remembers the taste and fragrance of the flu remedy and imagines what it will feel like while using these perfumes.

Another good example of simile use in perfumery texts is the following example: “*Chloé smells **like a well-groomed lady** in an elegant outfit, she radiates confidence in her body and spirit, and men feel like acting courteous her. Chloé acts as if it is not a scent, but a personality. It conjures a beautiful frame for a desirable elegant lady, and all we need is to embrace ourselves in it*” (Fragrantica). Here, the fragrance of *Chloé* perfumes is compared to the smell of well-groomed, clean body and the freshness of a real lady’s outfit, her outward appearance and confident inner position. According to the author of the article men feel the way the fragrance influence them and try to act gallantly. Any woman would like to experience such treatment from the side of their husband. Moreover, when something is compared to a person in one way or another, it is better perceived

by a reader because everyone, first of all, transfers the information received to them. Therefore, such a lexical-stylistic means plays on the emotions of women by which it captivates and forces one to look more closely at the fragrance, e.g.: *“It quietly sympathizes with your own thoughts and it resembles a not particularly warm silk scarf that elegantly underscores inclement weather rather than truly protecting you from the elements”* (Fragrantica). In the above cited example, the fragrance of oak in the new perfume *Poivre Samarcande* is compared to the silk scarf because the smell is silent and calm which contributes to the feeling of comfort. Simile is also used in the following sentence, where certain shades of the fragrance are compared to the plants that have just been cut off: *“There is a cold feel that is extremely pleasant, and something watery and vegetable like, as if fresh green stems were cut; it gives the scent something delightful and easygoing, like something we could find in the Jardins collection from Hermès, but lighter and automatically likeable”* (Fragrantica).

Particularly successful are the comparisons used in the following sentences.

“Mon âme is a mirror into which we look to learn about ourselves” (Fragrantica). A mirror is a common object in the world of symbolism. It is believed that the mirror reflects the true reality, displays the correct picture of the world. So if people look into the mirror they will be able to delve into the depths of their own soul and understand themselves much better. Interestingly, picking a fragrance for yourself you are new to yourself and you call some of the fragrances "your own". According to the author of the article, this is what *Mon âme* should cause.

The following example is also quite representative: *“It’s a fragrance like a second skin”* (Fragrantica). There is hardly anything in the world that feels similar to the skin. The author of the article still believes that the novelty from the collection *Beneath The Surface* cannot be otherwise described. An almost invisible natural scent that wraps around you with a thin layer gives the reader the feeling of being superfluous, tender and soft.

“Just as music, through a suggestive succession of notes, Coro represents the harmony of the soul, and the perfume, thanks to a fascinating mixture of olfactory notes, makes us live the experience in which all the senses find surprising and incomparable matches” (Fragrantica). The brilliant comparison of the scent to music opens up a wide range of possibilities for the author in describing the perfume, thus giving the reader better and more accurate product information.

Other examples of using simile as a means of emotional affecting the recipient are the following:

“It’s a somewhat abstract perfume, with a sensation that I describe as “hot rocks” (Fragrantica). In this sentence the author calls the perfume abstract. The state of abstraction is characterized by a complete focus on something specific and abstraction from everything else. When do we abstract ourselves from everything around us? For many, the answer is a spa visit, namely a massage. Here, the author also used the comparison as “hot rocks” as a reference to massage and a state of complete abstraction.

“I have to stress the impact and originality of the bottle, with a rounded glass body, holding an oversized cap resembling a volcanic rock, painted in silver” (Fragrantica). In this case the author compares the cap of a perfume bottle to a piece of volcanic rock in the color of silver. It is not surprising because according to the concept of a new scent the user should have the feeling that occurs during an earthquake. Therefore, the design of a new perfumery product is often reproduced not only in the fragrance but also in the packaging, e.g.: *“The box is black and it has a moving platform underneath the bottle, so it balances and trembles, just as if it was hit by an earthquake”* (Fragrantica). The subject of the earthquake also continues in the given example because the brand has a clear intention to understand the feelings customers receive. It attracts all possible options that will contribute to it. In this case, it is a platform on which the perfume bottle trembles in the description of which it was necessary to compare if it was hit by an earthquake.

The passion for food unites many people, especially when it comes to desserts. An almost win-win variant is the comparison with food used in the following sentence. Probably everyone at least once in their life tasted whipped cream and knows exactly how light and sophisticated they can be. The same is the new flavor of Osiris, which can be perfectly imagined through the use of such a language tool: *“From the starts it emanates something delicious: an orange blossom that makes the mouth water; without any heaviness, unctuous as whipped cream”* (Fragrantica).

The last but not the least interesting example is the comparison of a combination of successfully selected fragrance ingredients with a beauty anthem: *“XERJOFF CORO will offer a “bewitching blend of ingredients that fulfills our senses like a musical hymn to beauty”* (Fragrantica). It smells so great with each other that if there was a perfume anthem it would sound just like that.

In terms of lexical stylistic means such as synonyms and antonyms, they are not simply similar in meaning and different in sounding or words that call opposite in meaning. These are linguistic tools used in

perfumery texts to influence the reader pragmatically. Therefore the research of their pragmatic potential is becoming increasingly relevant. Consider the synonyms and antonyms presented in the following example: “*Parfum, I wanted to capture the spirit of female duality that resonates from within, qualities that are intangible, for example, elements of the dark side against the lighter side, **strength and vulnerability***” (Fragrantica). Antonyms *strength* and *vulnerability* denote two opposite or contrasting features. Antonyms are well used here because the concept requires emphasizing the contradictions of the female character, which combines opposite qualities, a mixture of which causes admiration for the female spirit. Contrastive nature of the description is well mentioned in the following example: “*The newest creation, Pure Musc, is focused on contrasts, a game of **shadow and light**, passion and seduction in a smart, not aggressive, and yet addictive way*” (Fragrantica). *Shadow* and *light* clearly demonstrate the contrast of the scents of the newly created perfume. With the help of these antonyms you can convey the mood to the reader letting you know that the smell of contrasts will keep the *Pure Musc* perfume owner alert, balancing on the edge of lighthearted flirting and skillful temptation.

Although the antonyms used in the following example seem to suggest that you as a buyer can join any of the groups (“*Vetiver is definitely the star here; a note that has **lovers and haters** among perfume people, and I happen to really like the aroma*” (Fragrantica)) further judgments make it clear that you will be lucky if you get to the fans. Many men – many minds: haters and lovers of vetiver notes in LINARI Drago Nero perfume are the great prove of it.

The following sentence is generously saturated with antonyms, which speaks the fragrance full of charm and interesting notes of musk, amber, cedar, sandalwood, fine beans, damask rose, cypriol, cumin, saffron and cardamom: “*It is an eternal place, a world of **lights and shadows** where **heat and cold** unite, where the **East meets the West***” (Fragrantica).

Without the past there would be no future. The intertwining of the modern and the ancient always works: “*The **ancient** and the **modern** are intertwined in this fragrance that combines the notes of the perfumery of the East with the finest Italian ingredients*” (Fragrantica).

A few more examples below will expressively demonstrate a wide use of antonyms in perfumery texts: “*While the pillar is an aromatic-fougère, the new scent goes into a totally different direction with citrusy, spicy, woody, and ambery accords, described as “**cold and hot, sweet and spicy, light and shadow**”*

(Fragrantica); “*The moon plays a leading role in conducting the rhythm of life in the Middle East, her ethereal appearance hailing the **beginning and end** of all festivity*” (Fragrantica).

In the texts under consideration synonyms are another expressive category used quite widely, e.g.: “*In Spain, being “El Ganso”, means **to be fun, a little silly**, the life of the party*” (Fragrantica). The use of synonyms in the text is often conditioned by the author’s desire to specify the image. Using *to be fun*, *to be silly* we do not only specify the fragrance notes but also express the descriptions in an expressive aspect.

In the following sentence the synonymous are *colors* and *hues*. One of their functions is to retain the previously stated opinion as well as to develop the following. Here, for example, through the successful use of synonyms, one can further develop an idea of the “multilayered” person and the diversity within each layer: “*Layer by layer, piece by piece, in different **colors and hues***” (Fragrantica).

Conclusions. Thus among all the lexical-stylistic means of producing emotional influence on the reader we have singled out the following: rhetorical questions, phraseological units, epithets, similes, synonyms and antonyms. According to the results of our research epithets serve as the most emotion-provoking tool in the texts of perfumery industry. They help to build intensive vivid picture in the readers’ minds which definitely leads to creating certain images in their minds and evoking certain emotions. Considering the frequency of other means use it is evident that similes and antonyms are equally often used in the texts of the perfumery industry producing the most powerful emotional influence on readers, however rhetorical questions and phraseological units, being used more rarely, serve rather as pragmatic tool of influence causing the readers’ desire to try and buy the fragrance described in the text; synonyms have their strong emotional impact as well being the tool to keep emotional suspense of the readers. Despite the quantitative indicators it is crucial to understand the specificity of each language means separately and in combination with each other as the use of lexical means in perfumery texts has its own stylistic and pragmatic peculiarities. A numerous use of synonyms in the texts helps to prevent repetition of words; antonyms help to build the contrastive play of objects, actions, phenomena described; similes enrich the text; epithets add originality, curiosity, sympathy and stylistic sophistication; phraseological units most accurately and fully reflect the image depicted, adorn, deepen the pragmatic component of the text. Rhetorical questions are also used to draw

attention to the important issues, serve to affirm or deny emotionally, namely by the interrogative form to enhance their expressiveness. Therefore, each of the lexical and stylistic means performs a specific function in the text, which is the key to the emotional impact on the recipient.

BIBLIOGRAPHY

1. Абабілова Н. М. Перекладацькі трансформації як засіб досягнення еквівалентності текстів. *Мова і культура*. 2012. Вип. 15, т. 6. С. 416–420.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1998. 896 с.
3. Багмут І. В. Ідентифікація одиниць розширеного лексико-семантичного поля. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2010. Вип. 6. С. 165–169.
4. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва : ЛЕНАНД, 2015. 320 с.
5. Войцева О. А. Традиції та закономірності у розвитку водогосподарської лексики польської мови. *Мовознавство*. 2011. № 4. С. 36–45.
6. Гедз С. Риторичні запитання в сучасній англійській мові: комунікативно-функціональний аспект. *Актуальні питання іноземної філології*. 2015. № 3. С. 35–41.
7. Гимер Н. О. Складені найменування як продуктивний тип номінації в термінології косметики та косметології. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Проблеми української термінології*. 2014. № 791. С. 48–52.
8. Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І., Теремок В. І. Літературознавчий словник-довідник. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
9. Іванова О. В. Англомовні засоби вираження ірреальності. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2015. Вип. 225. С. 29–35.
10. Карасик В. И. О категориях дискурса. Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. 1998. С. 185–197.
11. Кияк Т. Р. Міжкультурна комунікація, дискурс та переклад. *Актуальні питання іноземної філології*. 2015. № 2. С. 83–91.
12. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. Москва : РАН, 1997. 331 с.
13. Кук Дж. Применение лингвистики. Оксфорд : Университет Оксфорд, 2003. 164 с.
14. Кучеренко Є. І. Моделювання та оцінювання станів складних об'єктів із застосуванням формальної логіки. *Системи обробки інформації*. 2016. № 2(139). С. 76–82.
15. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. Москва : ИТДГК Гнозис, 2003. 280 с.
16. Римар Є. Ф. Стиль масової комунікації, медіа-текст у глобальній мережі Інтернет та реалізація в ньому концепту 'Savas'. *Сходознавство*. 2013. С. 139–153.
17. Скороходько Е. Ф. Позиційна інтерференція термінів як структурна характеристика наукового тексту. *Мовознавство*. 2006. №4. С. 22–31.
18. Fragrantica. URL: <https://www.fragrantica.com/>.

REFERENCES

1. Ababilova N. M. Perekladatski transformatsii yak zasib dosiahnennia ekvivalentnosti tekstiv [Translation transformations as the means of texts equivalency achievement]. *Mova i kultura*. 2012. Nr. 15, t. 6. P. 416–420 [in Ukrainian].
2. Arutiunova N. D. Yazyk y myr cheloveka [Language and the world of a person]. Moscow : Yazyky russkoi kultury. 1998. 896 p. [in Russian].
3. Bahmut I. V. Identyfikatsiia odynyts rozshyrenoho leksyko-semantichnoho polia [Identification of the units of a wider lexical-semantic field]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova*. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 2010. Nr. 6. P. 165–169 [in Ukrainian].
4. Cook Dzh. Prmenenye lynchvystyky [Linguistics application]. Oxford : Oxford University. 2003. 164 p. [in Russian].
5. Fragrantica. URL: <https://www.fragrantica.com/>.
6. Hedz S. Rytorychni zapytannia v suchasni anhliskii movi: komunikatyvno-funktsionalnyi aspekt [Rhetorical question in the modern English language: communicative-functional aspect]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*. 2015. Nr. 3. P. 35–41. [in Ukrainian].
7. Hromiak R.T., Kovaliv Yu.I., Teremok V.I. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk [The dictionary of literature studies]. Kyiv : VTS "Akademiia", 2007. 752 p. [in Ukrainian].
8. Hymer N.O. Skladeni naimenuvannia yak produktyvnyi typ nominatsii v terminolohii kosmetyky ta kosmetolohii [Compound names as productive type of nomination in cosmetics terminology]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika"*. *Problemy ukrainiskoi terminolohii*. 2014. Nr. 791. P. 48–52. [in Ukrainian].
9. Ivanova O.V. Anhlomovni zasoby vyrazhennia irrealnosti [English-language means of expressing irreality]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*. 2015. Nr. 225. P. 29–35. [in Ukrainian].
10. Karasyk V. Y. O katehoryakh diskursa. Yazykovaia lychnost: sotsyolynchvystycheskye y emotyvnye aspekty [On the category of discourse. Language personality: socio-linguistic and emotive aspects]. 1998. S. 185–197. [in Russian].
11. Kubriakova E. S. Chasty rechy s kohnytnyvoi tochky zrenyia [Parts of speech from cognitive perspective]. Moscow : RAN, 1997. 331 p. [in Russian].

12. Kucherenko Ye. I. Modeliuvannia ta otsiniuvannia staniv skladnykh ob'ektiv iz zastosuvanniam formalnoi lohiky [Modelling and devaluating of complex objects states with application of formal logics]. *Systemy obrobky informatsii*. 2016. № 2(139). P. 76–82. [in Ukrainian].
13. Kyiak T. R. Mizhkulturna komunikatsiia, dyskurs ta pereklad [Intercultural communication, discourse and translation]. *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii*. 2015. Nr. 2. S. 83–91. [in Ukrainian].
14. Makarov M. L. Osnovy teoryi dyskursu [Basics of discourse theory]. Moscow : YTDHK Hnozys, 2003. 280 p. [in Ukrainian].
15. Rymar Ye.F. Styl masovoi komunikatsii, media-tekst u hlobalnii merezhi Internet ta realizatsiia v nomu kontseptu ‘Savas’ [Style of mass communication, media-text in Internet and realization of the concept ‘Savas’ in it]. *Shkodoznavstvo*. 2013. P. 139–153. [in Ukrainian].
16. Skorokhodko E. F. Pozytsiina interferentsiia terminiv yak strukturna kharakterystyka naukovoho tekstu [Positional terms interference as structural characteristics of scientific text]. *Movoznavstvo*. 2006. Nr. 4. P. 22–31. [in Ukrainian].
17. Van Dijk T. A. Yazyk. Poznanye. Kommunykatyia [Language. Cognition. Communication]. Moscow : LENAND, 2015. 320 p. [in Russian]
18. Voitseva O. A. Tradytzii ta zakonmirnosti u rozvytku vodohospodarskoi leksyky polskoi movy [Difficulties and regularities in development of water hold vocabulary of the Polish language]. *Movoznavstvo*. 2011. Nr. 4. P. 36–45. [in Ukrainian].

УДК 811.111'373.46:421,422

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203517>**Юлія ГРИБІНИК,***orcid.org/0000-0002-5461-5540*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської мови

Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

(Івано-Франківськ, Україна) *grybinyky26@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ СИНОНІМІЇ ТА АНТОНІМІЇ В ГАЛУЗЕВИХ ТЕРМІНОСИСТЕМАХ (НА ОСНОВІ АНГЛІЙСЬКОЇ ГЕОДЕЗИЧНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ)

У статті аналізуються проблеми синонімії та антонімії в галузевих терміносистемах (з акцентом на англійську геодезичну терміносистему). Присутність прикладів синонімії серед термінів розглядається у традиційній термінології випадковим та небажаним явищем, проте сучасні термінологічні дослідження свідчать про те, що існування варіантів термінів є звичним у всіх галузях знань. Наявність антонімічних одиниць термінологічного характеру у складі галузевих терміносистем вважається бажаною, адже терміни-антоніми характеризуються значними структурними можливостями. Можна стверджувати, що оскільки терміни є словами природної мови, вони мають ознаки загальноомовних слів і так як і вони вступають у синонімічно-антонімічні відношення. Установлено, що синонімія, яка є виявом загальноомовної закономірності, та антонімія, яка сприяє виконанню вимог однозначності і системності термінів, мають місце у фахових терміносистемах, геодезичній зокрема.

У запропонованому дослідженні зосереджено увагу на вивченні синонімічних та антонімічних термінологічних одиниць геодезичної сфери. Важлива увага приділяється класифікації досліджуваних термінів за різними критеріями – формою, структурою, типом синонімічної відповідності, кількістю термінологічних одиниць синонімічного та антонімічного характеру, якістю кореневих морфем, частиномовним вираженням. Присутність синонімів та антонімів в англійській геодезичній терміносистемі сприяє збільшенню термінологічного апарату галузі, адже вони є необхідними засобами номінації фахових понять. Отримані результати показують, що найбільш продуктивними в англійській геодезичній терміносистемі є двочленні синонімічні одиниці та антоніми у складі термінологічних словосполучень. Проведений аналіз дає змогу зробити висновок про те, що наявність у складі досліджуваної терміносистеми близьких та протилежних за значенням термінів свідчить про її системність і багатогранність.

Ключові слова: термін, термінологія, геодезична терміносистема, термінологічна синонімія та антонімія.

Yuliia HRYBINYK,*orcid.org/0000-0002-5461-5540*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the English Language Department

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *grybinyky26@gmail.com*

PECULIARITIES OF SYNONYMY AND ANTONYMY IN SUBJECT-SPECIFIC TERMINOLOGICAL SYSTEMS (BASED ON ENGLISH GEODETIC TERMINOLOGICAL SYSTEM)

The article deals with the problems of synonymy and antonymy in subject-specific terminological systems (with the focus on English geodetic terminological system). Presence of synonyms among terms is regarded in traditional terminology as casual and undesirable phenomenon, but modern terminological researches show that existence of term variants is common in all areas of knowledge. Presence of antonyms among terms in the structure of subject-specific terminological systems is regarded as a desirable one as far as antonyms of such type have great structural opportunities. It can be said that as far as terms are words of natural language, they possess characteristics of words in general use and are also characterized by synonymic and antonymic relations. It is stated that synonymy, which reveals common language regularity and antonymy, which contributes to meeting the requirements of terms to be unambiguous and systematic are characteristic for subject-specific terminological systems, in particular geodetic one.

In the present paper we have focused on the study of synonyms and antonyms of geodetic sphere. Primary attention is paid to classification of the studied terms according to different criteria – form, structure, type of synonymic relations, number of synonymic and antonymic terminological units, quality of root morphemes, part of speech. Presence of synonyms and antonyms in English geodetic terminology contributes to increase of terminological vocabulary, as they are the necessary means for nomination of subject-specific concepts. The obtained results show that the most productive in the structure of geodetic terminological system are binomial synonyms and antonyms in the composition of terminological word combinations. The conducted analysis enables to make the conclusion that presence of similar and opposite in meaning terms in the structure of the studied terminological system indicates its systematic character and diversity.

Key words: term, terminology, geodetic terminological system, terminological synonymy and antonymy.

Постановка проблеми. З огляду на активний розвиток науки та техніки в сучасних мовознавчих дослідженнях все більшої вагомості набуває термінознавство, наука, яка спрямована на вивчення спеціалізованої лексики та галузевих терміносистем. З кожним роком зростає інтерес дослідників мови до такої дисципліни, як термінологія, яка, як відомо, є порівняно новою. Насправді вона виникла через зростаючу потребу полегшити професійне спілкування та переклад, а також передачу знань між користувачами, які належать до різних мовних спільнот і мають подібні рівні знань (Faber, 2012: 14). Як зазначають Р. Faber та L.-A. Pilar, «термінологія – це вивчення того, як спеціалізовані поняття структуруються, описуються та визначаються в одній і тій же чи різних мовах у межах спеціалізованої галузі» (Faber and Pilar, 2016: 3).

Відповідно до М. Т. Cabré, «теорія термінології повинна забезпечити методологічну основу для вивчення термінологічних одиниць» (Cabré, 2003). Фахова термінологія є важливим інструментом передачі спеціальних знань, а галузеві терміни – носіями професійної інформації та її основними елементами. Теоретичні аспекти дисципліни термінології є базовими для дослідження та практичного аналізу професійної лексики.

Традиційна термінологія має багато послідовників, проте деякі із її постулатів є сьогодні доволі дискусійними. Одним із головних напрямів критики, спрямованої на традиційну термінологію, є те, що вона розглядає існування синонімів чи варіантів як такого, що є випадковим і часто небажаним. Слід зазначити, що існування варіантів є доволі звичним у всіх галузях знань і може бути спричиненим одним чи комбінацією наступних факторів: рівнем спеціалізації, регіональними відмінностями, спробами диференціації, намаганнями урізноманітнити мову тексту (L'Homme, 2014).

Як відомо, феномен синонімічно-антонімічних відношень сприяє розширенню словникового запасу мови та є ознакою її розвитку. Ці явища відіграють важливу роль у процесі номінації в галузевих терміносистемах, проте їх присутність не завжди є бажаним процесом (що передусім стосується синонімії термінів).

Аналіз досліджень. Питання чи допустимі в термінології лексико-семантичні процеси (одними з яких є термінологічна синонімія та антонімія), притаманні загальноновживаній мові, залишається сьогодні без однозначної відповіді. Спроби відповісти на нього знаходимо у працях С. З. Булик-Верхоли, В. П. Даниленко, М. С. Зарицького,

О. П. Фролової, Г. В. Наконечної, О. І. Павлової, Ю. В. Теглівець, М. Т. Cabré та інші.

М. Т. Cabré підкреслює той факт, що спеціалізовані одиниці знань є багатовимірними, містять когнітивний компонент, лінгвістичний компонент та соціокомунікативний компонент. В цьому відношенні вони поведуться як загальноновживані слова (Cabré, 2003). Тобто, як і будь-які інші компоненти літерної мови, терміни можуть вступати у синонімічно-антонімічні відношення.

Подібну думку, з якою ми цілком погоджуємось, висловлює В. П. Даниленко, зазначаючи, що, «з одного боку, сама природа знака-терміна позбавляє його будь-яких передумов для розвитку полісемії чи синонімії, а з іншого боку, оскільки терміни за своєю природою в більшості випадків є словами природної мови, вони, безперечно, перебувають під впливом усіх тих лексико-семантичних процесів (полісемія, омонімія, синонімія, антонімія), під впливом яких перебуває лексика загальнолітературної мови» (Даниленко, 1977: 65). Тому в будь-якій галузевій термінології, зокрема геодезичній, присутні приклади синонімічних та антонімічних лексичних одиниць.

Підтримуючи слова О. П. Фролової, українські лінгвісти С. З. Булик-Верхола, Г. В. Наконечна та Ю. В. Теглівець вважають, що синонімія в термінології – це «вияв загальнономовної закономірності» (Фролова, 1982: 117). Особливістю цього явища є те, що терміни-синоніми співвідносяться з одним і тим самим поняттям й об'єктом. Вони відрізняються від загальнономовних синонімічних одиниць власною структурою, походженням, особливостями функціонування (Булик-Верхола, Наконечна та Теглівець, 2014: 43).

На відміну від синонімії, антонімія в терміносистемах різних галузей науки і техніки вважається скоріше бажаним явищем, ніж небажаним, оскільки вона сприяє виконанню вимог однозначності і системності, не заважає термінам виконувати свої функції (Павлова, 2001: 115). Антонімам у межах галузевих термінологій характерні значно більші структурні можливості, ніж протилежним за значенням словам загальноновживаної мови. Галузеві терміносистеми містять у своєму складі як антоніми-слова, так і словосполучення антонімічного характеру.

Метою статті є характеристика процесів синонімії та антонімії в англійській геодезичній термінології. Актуальність статті полягає в тому, що синонімічні та антонімічні відношення термінологічних одиниць галузевих терміносистем (зокрема геодезичної, якій присвячене наше дослідження) залишаються сьогодні маловивченими.

Відповідно до вищезазначеної мети в статті вирішуються наступні завдання:

- дослідити наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, присвячені загальним питанням термінології загалом та проблемам термінологічної синонімії та антонімії зокрема;
- визначити синонімічні та антонімічні одиниці у складі англійської геодезичної терміносистеми;
- проаналізувати та класифікувати подібні і протилежні за значенням терміни, що вивчаються, за різними критеріями: будовою, структурою, кількістю компонентів, частиномовним вираженням тощо.

Об'єктом дослідження виступають геодезичні терміни-синоніми та антоніми, **предметом** вивчення є англійська геодезична терміносистема.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо особливості синонімічно-антонімічних відношень в англійській геодезичній термінології.

Синонімія геодезичних термінів. Дослідження термінологічного апарату англійської геодезичної сфери дозволило виявити у її складі певну кількість синонімічних одиниць та класифікувати їх за такими критеріями:

I. За формою (будовою) синонімічні одиниці геодезії поділяються на спільнокореневі: *hemisphere = semisphere, inequality = unequality*, та різнокореневі: *indication = name = notation, monumentation = signaling*.

II. За структурою досліджувані терміни-синоніми поділяються на лексичні і синтаксичні синоніми. Лексичні синоніми – це подібні або тотожні за значенням слова: *pillar = beacon, magnetograph = magnetometer*. Синтаксичні синоніми – це синтаксичні конструкції, які співвідносяться за будовою і збігаються за значенням, тобто це різні синтаксичні конструкції, вживані для вираження тієї самої думки: *Earth gravity field = gravity field of the Earth, hatching = straight-line tint*.

Типовою для досліджуваної термінології є синонімія, яка базується на скороченні форми вихідної термінологічної одиниці, що чітко відповідає закону мовної економії, адже багатоконпонентні терміни є надто громіздкими та незручними. Синоніми такого типу називають морфолого-синтаксичними, і в їх основі лежить: 1) випадіння слова в словосполученні, що найбільш поширене у двох чи трьох компонентних синонімічних термінологічних словосполучень (далі ТС), в яких опущений середній чи кінцевий член: *method of direction observations = method of directions, mean radius of curvature = mean curvature radius*; 2) скорочення засобами словотвору: один із синонімів виступає терміном-словом чи складним терміном, а інший – його коротким варіантом, отриманим шляхом синтаксичних і морфологічних перетворень: *gyroscope = gyro, range-finder = ranger*; ініціальні аббревіатури – сюди належать терміни, які виникли на основі початкових, тобто ініціальних звуків чи літер складної номінації (Зарицький, 2004: 66): *TEO = Terrestrial Ephemeris Origin, GAT = Greenwich Apparent Time*.

III. За типом синонімічної відповідності подібні за значенням геодезичні терміни характеризуються: 1) синонімічною відповідністю «слово – слово»: *to redraft = to redraw, disperancy = disagreement*; 2) синонімічною відповідністю «слово – композит»: *ranger = range-finder, monumented = field-established*; 3) синонімічною відповідністю «слово – ТС»: *alidade = index arm, sight = sighting piece*; 4) синонімічною відповідністю композит-комполит: *self-leveling = self-adjusting level, high-acuracy net = high-precision net*; 5) синонімічній відповідності «комполит –ТС»: *out-of-date map = obsolete map, photobase = air base*; 6) синонімічною відповідністю «ТС – ТС»: *altitude scale = scale of height, abnormal refraction = anomalous refraction*.

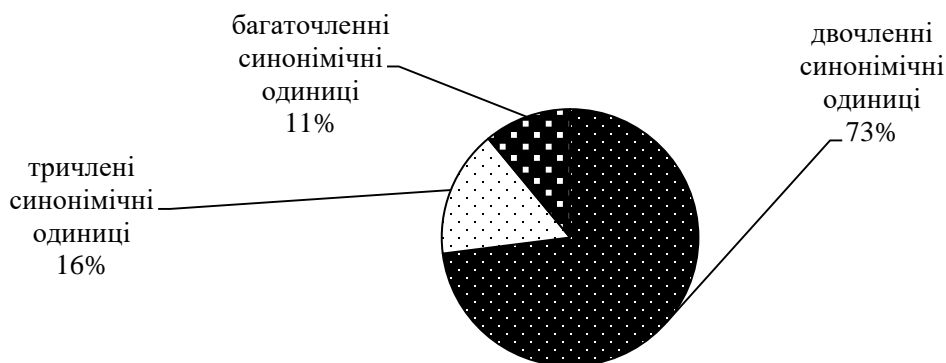


Рис. 1. Класифікація синонімів геодезичної термінології за кількістю термінів чи ТС синонімічного характеру

IV. Синонімічні одиниці досліджуваної галузі можна також класифікувати за кількістю термінів чи термінологічних словосполучень синонімічного характеру, які мають тотожне чи подібне значення. Сюди належать: 1) двочленні: *exterior orientation = outer orientation, ground parallel = map parallel*; 2) тричленні: *parking orbit = intermediate orbit = staging orbit, land survey = land registry survey = land-use survey*; 3) багаточленні елементи: *aerophotogrammetric plan = aerophotographic plan = air photogrammetric plan = photographic plan = picture plan, authalic project = homalographic project = orthembadic project = homolosine project = equal-area project*.

Дані, наведені нижче у рисунку 1, доводять, що відповідно до кількості термінів синонімічного характеру найбільшу частину у геодезичній сфері займають двочленні синонімічні одиниці (73%).

V. З точки зору морфології, науки про будову та граматичні класи слів, синонімічні терміни поділяються на такі, які належать до однієї частини мови, у цьому випадку найбільш поширеними є іменники: *gisement = convergence, group = set*, прикметники чи дієприкметники: *unadjusted = uncoordinated, contoured = planimetric*, а також дієслова: *to underline = to accentuate, to set = to render = to place = to position = to locate* та інші частини мови; чи до різних частин мови: *plus angle = positive angle, compilation = mapping*.

Антонімія геодезичних термінів. У геодезичній, як і в будь-якій іншій науково-технічній термінології, також поширена антонімія, яка є одним з найважливіших виявів системних відношень у мовах, особливо характерних для підмов науки і техніки. Проаналізувавши досліджуваний апарат галузі, ми класифікували протилежні за значенням терміни наступним чином:

I. За структурою антонімічні пари англійської термінології геодезії поділяються на: 1) одноосновні антоніми: *latitude – longitude, width – length*; 2) антоніми-композиції: *well-defined – ill-defined, right-hand edge – left-hand edge*; 3) антоніми у складі ТС: *reliable estimate – uncertain estimate, high precision – low precision*. Останні поділяються на двокомпонентні: *ascending trajectory – descending trajectory, lower transit – upper transit*, трикомпонентні: *data of inner orientation – data of outer orientation, statistically dependent residual – statistically independent residual*, а також багатоконпонентні ТС: *double measurements of equal accuracy – double measurements of unequal accuracy, multiple direct angular intersection – multiple inverse angular intersection*.

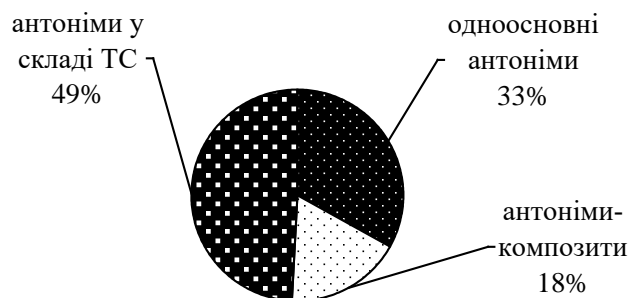


Рис. 2. Класифікація антонімічних пар геодезичної сфери за структурою

Дані рисунка 2 вказують на те, що найбільш чисельними у межах термінологічного апарату є ТС антонімічного характеру (49%).

II. За якістю (подібністю) кореневих морфем протилежні за значенням пари поділяються на спільнокореневі: *stable stratification – unstable stratification, increase – decrease* і різнокореневі: *lower margin – upper margin, minus sight – plus sight*.

III. За частиномовним вираженням виділяємо такі антонімічні пари: 1) іменникові: *degree of latitude – degree of longitude, stability – instability*; 2) прикметникові: *antarctic circle – arctic circle, supplementary horizontal control – supplementary vertical control*; 3) дієслівні чи дієприкметникові: *switch off – switch on, shifted estimate – unbiased estimate*; 4) антоніми, які належать до інших частин мови: *above zero – below zero, across track component – along track component*.

Висновки. Отже, зазначене дає підстави дійти висновку про те, що наявність в англійській геодезичній термінології таких загальнономовних процесів, як синонімія та антонімія, є закономірним явищем і свідчить про її системність та багатогранність, а також сприяє збільшенню термінологічного апарату галузі. Досліджувана терміносистема характеризується присутністю синонімічних термінологічних одиниць, і це явище є цілком оправдане, але їх кількість не перевищує функціонально необхідні і достатні розміри, тобто не більш як 50%. Найбільш продуктивними з них виявились двочленні синоніми, за морфологічною ознакою домінують синоніми-іменники. Антонімія термінів геодезії – невідворотне, системоутворююче явище, адже значна кількість досліджуваних понять формується через корелятивні відношення предметів, явищ, дій, ознак. Найчастотнішими видами антонімічних пар виявились антоніми, які входять у склад ТС, беручи до уваги частиномовну вираженість. Слід зазначити також, що переважна більшість з них – прикметники. Докладне вивчення явищ

синонімії та антонімії в англійській геодезичній терміносистемі є необхідною умовою всебічного дослідження термінологічного апарату галузі і дає змогу більш детально проаналізувати та структурувати елементи терміносистеми, що

вивчається, а також слугує передумовою подальшого аналізу інших лексико-семантичних відношень, у які вступають терміни геодезичної сфери, що і є перспективою для майбутніх наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булик-Верхола С. З. Основи термінознавства: навчальний посібник. 2-е видання, змінене і доповнене. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
2. Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. Москва : Наука, 1977. 246 с.
3. Зарицький М. С. Актуальні проблеми українського термінознавства: підручник. Київ : ІВЦ «Видавництво «Політехніка» ; ТОВ «Фірма «Періодика», 2004. 128 с.
4. Павлова О. І. Основи термінознавства: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Рівне : Волинські обереги, 2001. 200 с.
5. Фролова О. П. Словообразование в терминологической лексике современного китайского языка [Текст]; ответственный редактор М. И. Черемисина ; АН СССР, Сибирское отделение, Институт истории, филологии и философии. Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1981. 132 с.
6. Cabré M. T. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, Volume 9, Issue 2, Jan 2003. p. 163–199.
7. Faber P. A. and Pilar L.-A. “Specialized Knowledge Representation and the Parameterization of Context”. *Frontiers in Psychology*. Volume 7: Article 196, 2016. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/295672995>.
8. Faber P. A Cognitive Linguistics of terminology. *Application of Cognitive Linguistics (ACL)* 20. Berlin/Boston : Mouton de Gruyter, 2012. 307 p.
9. L’Homme M. C. Terminologies and Taxonomies. In Taylor. J. (ed.). *The Handbook of the Word*, 2014. Oxford : Oxford University Press. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/265553186_Terminologies_and_taxonomies.
10. Геодезичний енциклопедичний словник / [за редакцією Володимира Літинського]. Львів : Євросвіт, 2001. 668 с.
11. Заблоцький Ф. Д. Англійсько-український геодезичний словник / [за ред. Б. Є. Рицара]. Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2010. 360 с.
12. Gorse Ch. *A Dictionary of Construction, Surveying and Civil Engineering*. Oxford : Oxford University Press, 2012. 499 p.

REFERENCES

1. Bulyk-Verkhola S. Z. *Osnovy terminoznavstva: navchalnyi posibnyk [Basics of terminology: manual]*. 2-e vydannia, zminene i dopovnene. Lviv : Lviv Polytechnic Publishing House, 2014. 168 s. [in Ukrainian].
2. Danilenko V. P. *Russkaja terminologija: opyt lingvističeskogo opisanija [Russian terminology: practice of linguistic study]*. Moscow : Nauka, 1977. 246 s. [in Russian].
3. Zarytskyi M. S. *Aktualni problemy ukrainskoho terminoznavstva: pidručnyk [Actual problems of Ukrainian terminology: manual]*. Kyiv : IVTs “Publishing House «Polytechnics»”; TOV “Firma «Periodyka»”, 2004. 128 s. [in Ukrainian].
4. Pavlova O. I. *Osnovy terminoznavstva: navchalnyi posibnyk dlja studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Principles of the science of terminology: manual for students of higher educational establishments]*. Rivne: Volyn amulets, 2001. 200 s. [in Ukrainian].
5. Frolova O. P. *Slovoobrazovanie v terminologičeskoi leksike sovremennogo kitajskogo jazyka [Text] [Word formation of terminological units in modern Chinese]; otvetstvennyj redaktor M. I. Cheremisina; AN SSSR, Sibirskoe otdelenie, Institut istorii, filologii i filosofii. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1981. 132 s. [in Russian]*.
6. Cabré M. T. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. *Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, Volume 9, Issue 2, Jan 2003. p. 163–199.
7. Faber P. A. and Pilar L.-A. “Specialized Knowledge Representation and the Parameterization of Context”. *Frontiers in Psychology*. Volume 7: Article 196, 2016. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/295672995>.
8. Faber P. A *Cognitive Linguistics of terminology. Application of Cognitive Linguistics (ACL)* 20. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 2012. 307 p.
9. L’Homme M. C. Terminologies and Taxonomies. In Taylor. J. (ed.). *The Handbook of the Word*, 2014. Oxford : Oxford University Press. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/265553186_Terminologies_and_taxonomies
10. *Heodezychnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Heodetic Encyclopedic Dictionary] / [za redaktsiieiu Volodymyra Litynskoho]*. Lviv: Yevrosvit, 2001. 668 s. [in Ukrainian, Russian, English and German].
11. *Zablotskyi F. D. Anhliisko-ukrainskyi heodezychnyi slovnyk [English-Ukrainian geodetic dictionary] / [za red. B. Ye. Rytysara]*. Lviv: Publishing House of National University “Lviv Polytechnics”, 2010. 360 s. [in English and Ukrainian].
12. Gorse Ch. *A Dictionary of Construction, Surveying and Civil Engineering*. Oxford : Oxford University Press, 2012. 499 p.

Тетяна ГРОХОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-9815-9348

викладач кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *tetyanavolodymyrivna75@gmail.com*

ЕЛЕМЕНТИ КРАЇНОЗНАВСТВА У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто деякі аспекти вивчення країнознавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної. Коротко описано методи подання цього матеріалу, а також деякі методичні проблеми, пов'язані з цим. Подано зразок країнознавчого тексту із завданнями та коментарем. Проаналізовано деякі теоретичні зауваги щодо способів подання країнознавчого матеріалу іноземним студентам.

Елементарний країнознавчий курс чужоземні студенти опановують уже на початковому етапі вивчення української мови, читаючи короткі тексти про Україну, її культуру, географію, історію, знайомлячись із містом, у якому вони живуть і навчаються. Позаяк уже тоді викладач повинен чітко визначити, які відомості про країну будуть необхідні студентам-іноземцям для правильного розуміння прочитаного і почутого і в якій послідовності найкраще ці знання впродовж усього навчального процесу і на кожному занятті подавати. Інформація про країну, підкріплена і розширена ілюстративним матеріалом, може стати одним із найважливіших джерел країнознавчих знань. Викладач може порівнювати факти з різних культур – української та країни походження студентів. Великий обсяг відомостей про Україну можна передати студентам-чужоземцям, якщо використовувати на занятті ілюстративний матеріал – малюнки, схеми, світлини, мапи, картини, відео- та аудіозаписи, інформацію на електронних носіях або залучити додаткову наочність – газети, часописи, листівки, плани міст, рекламні проспекти.

А тому навчальна ілюстрація має бути повністю опрацьована щодо відповідної частки лексичного фону, повинна бути доступною іноземному студенту за манерою виконання, має акцентувати увагу студентів на суттєвих ознаках слів. Цього можна досягти через «підвищення», «посилення» акцентування (кольором, фактурою, товстішими контурними лініями, посиленням тону тощо). Також необхідно враховувати, що семантизовані малюнки повинні бути достовірні у полікультурному плані.

Ключові слова: *країнознавство, аудіовізуальні засоби, методи навчання, підручники і посібники, країнознавчий текст.*

Tetiana GROKHOWSKA,

orcid.org/00000002-9815-9348

Teacher of the Department of Foreign Languages

National University "Lviv Polytechnic"

(Lviv, Ukraine) *tetyanavolodymyrivna75@gmail.com*

ELEMENTS OF COUNTRY STUDIES IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

In article considered some aspects of the country studies material at the lessons of Ukrainian as a foreign language. A brief description of the methods used to explain this material is provided, as well as some methodological problems related to this. A sample of country text has been submitted tasks and commentary. The purpose of the proposed article is to reveal the peculiarities of learning Ukrainian and of teaching of country studies foreign students studying in non-philological specialties.

In the process of teaching foreign students the Ukrainian language, the teacher should organize the work on country studies so to introduce foreigners to the culture of our people. To achieve this goal, above all need to be defined, what information about the country students will be required to understand correctly read and hear.

Before starting classes in any group the teacher must determine the purpose of the training and pick up the appropriate language material. Suffers effective methods not only is reading the relevant texts but also the use of audiovisual tools, in particular watching movies, cartoons, excursions.

Lots of information about Ukraine you can tell foreign students if used in class illustrative material in the form of drawings, of the diagrams, as photos, as maps, in the forms of video and audio or us in work newspapers, use billboards, use city plans.

Educational material in Ukrainian for foreign students has a purpose: a) communicative goal is aimed at mastering elementary and listening skills, talking, reading and writing; b) generally educational, when foreign students are learning

Ukrainian and get know Ukrainian national culture. Before starting classes in any training group, the teacher needs to select some speech material, to make it clear, what kind of country information students will need for proper understanding of what is read and heard and in sequence best served such to submit knowledge at every lesson.

Key words: country studies, audiovisual means, teaching methods, textbooks and manuals, country text.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується модернізацією освіти в Україні до рівня розвинутих країн світу. Закріплення Конституцією України статусу української мови як державної зумовлює зростання її значення в усіх сферах українського суспільства: вона є мовою державних органів влади, мовою радіо і телебачення, преси, художньої літератури, мовою науки і освіти, засобом спілкування людей у виробничій та культурній сферах. Такі функції української мови актуальні не лише для носіїв мови, а й для іноземців, які тут здобувають освіту. Перед викладачами української мови як іноземної постає **проблема**

пошуку дієвих форм і методів формування полікультурної обізнаності іноземних студентів.

Отже, **метою** запропонованої статті є розкриття особливостей навчання української мови та країнознавства студентів-іноземців нефілологічних спеціальностей. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: 1) визначити методи та прийоми подання країнознавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної; 2) ілюструвати їх на прикладі конкретного тексту.

Виклад основного матеріалу. Країнознавство є наукою і навчальною дисципліною, яка комплексно вивчає країни і регіони світу, досліджує, систематизує й узагальнює дані про їхню природу, населення, внутрішні просторові відмінності. У такому контексті предмет «Країнознавство», що викладається для студентів-іноземців факультетів міжнародних відносин, географічних та економічних спеціальностей вишів, виступає як один із провідних у цілісному розумінні процесів, які відбуваються у сучасному світі. Елементарний країнознавчий курс іноземні студенти опановують уже на початковому етапі вивчення української мови, читаючи короткі тексти про Україну, її культуру, географію, історію, знайомлячись із містом, у якому вони живуть і навчаються.

Інформація про країну, підкріплена і розширена ілюстративним матеріалом, може стати одним із найважливіших джерел країнознавчих знань, якщо відповідатиме вимогам типовості, актуальності, стабільності, новизни, а також пізнавальним потребам й інтересам студентів, буде доступною і зрозумілою. Забезпечуючи змістовий бік навчального процесу, така інформація активі-

зує мовленнєву діяльність студентів, сприяє засвоєнню мови. А це означає, що навчальний матеріал з української мови для чужоземних студентів передбачає дві мети: а) комунікативну, спрямовану на оволодіння елементарними уміннями та навичками слухання, говоріння, читання і письма, та б) загальновиховну, коли студенти-іноземці вивчають українську мову та пізнають українську національну культуру.

Тому перш ніж розпочати заняття у будь-якій навчальній групі, викладачеві необхідно визначити мету навчання й відібрати відповідний мовний і мовленнєвий матеріал. Так само слід організувати країнознавчу роботу, спрямовану на ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчають іноземні студенти. Викладач повинен чітко визначити, які відомості про країну будуть необхідні його студентам для правильного розуміння прочитаного і почутого, і в якій послідовності найкраще ці знання впродовж усього навчального процесу і на кожному занятті подавати.

Загальний обсяг і характер країнознавчого матеріалу значною мірою залежить від того, наскільки студенти-іноземці ознайомлені з Україною (її культурою, мистецтвом, традиціями, історією, господарством, політикою, нормами поведінки тощо), а також від їхніх зацікавлень різними сферами життя українців.

Розрізняють три види навчальних текстів – малий, середній і великий. Призначення тексту (довідковий, інформаційно-фактичний, художній) визначає його обсяг. Малий текст містить не більше 600 знаків, зазвичай він виконує в навчальному процесі інформативно-додаткову функцію: його додають до інших текстів або він має входити до вправ. За інформаційною насиченістю такий текст є монофакторним: його можна звести до однієї тези для обов'язкового запам'ятовування. Середній текст більший від малого у п'ять разів, він містить більше 3 тис. знаків і за призначенням може бути інформативно-основним. Такий текст є поліфакторним, тобто може містити кілька тез, але важливо, щоб він був однотемним. Великий текст більший за середній у три рази, а малий – у п'ятнадцять разів і містить не більше 9 тис. знаків. За призначенням великий текст є інформативно-основним, а в інформаційному аспекті – поліфакторним та багатотемним. Така типологія текстів

щодо їх обсягів відповідає ефективному досягненню різних цілей (Верещагин, 1983: 158–159) враховувати у роботі із розвитку діалогічного та монологічного мовлення іноземних студентів, під час розробки системи вправ.

У процесі навчання української мови студенти-іноземці оволодівають іншомовним спілкуванням, у них формується певний рівень комунікативної компетенції, зокрема мовної і мовленнєвої. Це уміння вибирати і використовувати мовні форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях, уміння враховувати культурні особливості, правила вербальної і невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування. Попередню роботу з відбору інформації можна значно полегшити завдяки посібникам і підручникам, енциклопедіям, ілюстрованим українським виданням.

Досить ефективними методами є не лише читання відповідних текстів, а й використання аудіовізуальних засобів, зокрема перегляд фільмів, мультфільмів, організація культпоходів та екскурсій. Цікавими і придатними для використання у роботі з іноземцями є перегляд сучасних документальних фільмів «Україна. Повернення історії» режисера Акіма Галімова, «Людина з кіноапаратом», «Легенда про княгиню Ольгу» режисера Юрія Ілленка та інші. Окрім тем українознавчого характеру, також можна використовувати тексти, у яких йдеться про приклади гуманності та толерантності у взаєминах між людьми, наприклад, «Норми поведінки й правила етикету в Україні та інших країнах», «Культурні реалії, звичаї і традиції України, англійських та інших країн світу», «Українські фольклорні вирази (приказки, прислів'я)». Викладач може запропонувати студентам відшукати приклади поважливого ставлення до людей, тварин, думок інших у періодичних виданнях, художній літературі чи кінематографі. Даючи відповідь на поставлене завдання, чужоземці вчаться створювати монолог-міркування / переконання, виражати своє ставлення до фактів чи подій, формулювати критичну оцінку, використовуючи елементи розмірковування та аргументації. Тому викладач повинен усі вправи і завдання підбирати таким чином, щоб вони були вмотивованими, посилюючими за обсягом, залучали різні види пам'яті, сприймання і мислення, містили полікультурний та українознавчий компонент, активізували пізнавальну і розумову діяльність студентів-іноземців.

Добре знаючи українську дійсність, викладач може порівнювати факти з різних культур – української та країни походження студентів. Зняти

труднощі у сприйнятті нових релей слід ще до початку роботи на занятті. Для цього у попередній розповіді варто пояснити, розширити, поглибити інформацію про національну особливість тих явищ, про які йтиметься на занятті.

Великий обсяг відомостей про Україну можна передати іноземним студентам, якщо використовувати на занятті ілюстративний матеріал – малюнки, схеми, світлини, мапи, картини, відео та аудіозаписи, інформацію на електронних носіях або залучити додаткову наочність – газети, часописи, листівки, плани міст, рекламні проспекти.

Є. Верещагин та В. Костомаров зазначають, що важливий принцип змістового насичення малюнка чи світлини – це навчально-методична доцільність, тобто: 1) наявність полікультурного наповнення; 2) демонстрація багатонаціональності культури; 3) сучасність; 4) актуальний історизм; 5) типовість відображених явищ дійсності (Верещагин, 1983: 213).

Викладач має знати, що студенти можуть по-різному сприйняти і зрозуміти зображуване. Невідоме зазвичай не бачать або ледве бачать (так званий ефект «дивлюся, але не бачу»). Нерозуміння можна зняти, якщо звернути увагу чужоземних студентів на національно-специфічне та істотне. А тому, по-перше, навчальна ілюстрація має бути повністю опрацьована щодо відповідної частки лексичного фону, по-друге, ілюстрація повинна бути доступною іноземному студенту за манерою виконання, по-третє, полікультурна семантизуюча ілюстрація повинна акцентувати увагу студентів на суттєвих ознаках слів. Цього можна досягти через «підвищення», «посилення» акцентування (кольором, фактурою, товстими контурними лініями, посиленням тону тощо). Також необхідно враховувати, що семантизовані малюнки повинні бути достовірні у полікультурному плані. С. Рамізова довела, що спеціальна графічна обробка головних смислових частин зображення і деталей національно-культурного фону більше ніж на 60% підвищує адекватну впізнаність предметів та явищ порівняно з малюнками без акцентування (Верещагин, 1983: 215). Активізувати мовлення, створити мотив говоріння можуть допомогти побутові сценки. Вони допомагають зосередитися на проблемі, яка цікавить студента, дає йому нагоду висловити власну оцінку того, що відбувається. Усе це наближує заняття до реального спілкування, що є важливим для підвищення ефективності навчання мови. Варто запропонувати студентам охарактеризувати дійових осіб чи придумати діалоги тощо. З погляду лінгвокраїнознавства важливо, щоб

соціальні типи, мотиви поведінки героїв були правильно пояснені, діалоги містили ті фрази, які насправді вживають мовці у певній ситуації. Через цікаві подробиці, типові сценки, яскраві побутові факти, відтворені художником або фотографом, через документальний матеріал іноземці можуть ознайомитися із сучасною українською дійсністю. Елементи країнознавства містить низка підручників з української мови як іноземної, наприклад: «Українська мова для іноземців» (автори А. Чистякова, Л. Селівестрова, Т. Лагута), «Украинский язык для начинающих» (автори З. Терлак, О. Сербенська), «Розмовляймо українською» (автори Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк), підручник для франкомовних слухачів «L'Ukrainien: Cours d'initiation pour francophones» (автор Олексій Данильченко), «Modern Ukrainian» (автор Ася Гумецька) та інші.

Отже, ми розглянули деякі найважливіші теоретичні аспекти щодо методів і способів подачі країнознавчого матеріалу у процесі навчання української мови студентів-іноземців. Для втілення практичних умінь навичок пропонуємо зразок лінгвокраїнознавчого тексту, що входить до посібника «Місто Лева», призначеного для іноземних студентів, які навчаються у вишах міста Львова, укладеного викладачами кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

Коментар до тексту

Кнайпа (діал.) – заклад, де подають спиртні напої.

Козак – вільна озброєна людина, що у 15–18 ст. жила на півдні України та брала участь у військових діях проти татарсько-турецьких, московських і польських військ

Наїдки – страви.

Неквапливо – не поспішаючи, повільно.

Ресторація (діал.) – ресторан.

Смаколики (діал.) – смачна їжа.

Цукерня (діал.) – кондитерська.

Часописи – газети, журнали, що виходять періодично.

Завдання 1. Прочитайте назву «Тільки у Львові» і скажіть, про що, на вашу думку, текст.

Завдання 2. Які з цих слів стосуються до слова «кав'ярня»: *смачна, львівська, солодка, чудова, популярна, затишна, віденська, дешева, старовинна, дорога, цукрова, різна?* Утворіть з ними словосполучення та введіть їх у речення за зразком: *Я зустрів її в одній львівській кав'ярні.*

Завдання 3. Прочитайте текст і дайте йому свою назву.

Тільки у Львові

Ритуал приготування і пиття кави у львів'ян є частиною національної культури, марно називають українським Віднем. Тут горняк кави асоціюється з моментом спокою між напруженими частинами дня або з ранковим пробудженням, коли людина залишається наодинці зі своїми думками або неквапливо розмовляє з друзями чи рідними.

Кавопиття у Львові асоціюється з ім'ям козака Юрія Кульчицького. У 1683 році, коли турки взяли в облогу Відень, Юрій врятував місто. Він переодягнувся у турецький одяг і пройшов через турецьке військо, щоб попросити інше австрійське військо допомогти віденцям. У такий спосіб віденці отримали допомогу і перемогли турків. За цей вчинок віденці щиро нагородили Юрія Кульчицького. Подарували йому 300 мішків турецької кави. Перебуваючи в Туреччині, Юрій ознайомився із технологією приготування напою, яку вмів пристосувати до смаків європейців – почав додавати до кави цукор. Так з'явилася відома кава по-віденськи. Згодом Юрій Кульчицький відкрив у Відні кілька кав'ярень. Модна тенденція швидко прийшла у Львів.

Масово львівські цукерні розпочали завоювання львів'ян та гостей міста на початку 1800-их років. Заклади були такі популярні, а кухня та солодощі такі смачні, що Львів зі своїми ресторанами створював конкуренцію віденським цукерням, а австрійці з Відня приїжджали погоститися солодкими смаколиками до Львова.

Із середини 19 століття побудовано дуже багато цікавих кав'ярень. Наприклад, у Львові існувала кав'ярня «Центральна», яка була відкрита до третьої години ночі. Крім чудової кави та вишуканих наїдків, відвідувачам пропонували великий вибір часописів різними мовами, в очікуванні замовлення можна було пограти у більярд, для жінок був облаштований окремий салон.

Були у Львові й так звані «дешеві кухні». Під час I Світової війни, щоб допомогти бідним жителям міста і родинам солдатів Львова, створено «дешеві кухні», де ціна звичайного обіду була символічною. Щоденно готували і продавали майже 40 тисяч обідів.

На жаль, більшість старовинних цукерень, ресторанів та кнайп не збереглася до нашого часу. Але з-поміж тисяч закладів громадського харчування, які існують тепер у Львові, є й такі, що змогли пережити декілька воєн, окупацій та й просто важких часів. Заклади, які мають десятки років, хоч і міняли неодноразово свої назви та власників, проте залишилися

не тільки незруйнованими, а з новими традиціями інтер'єру та кухні.

Завдання 4. Дайте відповіді на питання.

1. Як по-іншому називають Львів?
2. З ким асоціюється кавопиття у Львові?
3. Що подарували Юрію Кульчицькому віденці?
4. Коли почали масово з'являтися львівські кав'ярні?
5. Що таке «дешева кухня» у Львові?
6. Чи збереглися у Львові старовинні кав'ярні?
7. Чи любите ви каву? Як часто ви її п'єте?
8. У який спосіб ви зазвичай готуєте каву?

Завдання 5. До поданих слів доберіть синоніми з тексту:

невисока ціна, їдальня, вбогі мешканці, ласощі, віч-на-віч, часто, пов'язано з іменем, добірні страви

(див. у тексті рядки 4, 6, 20, 23, 27, 28, 31, 34)

Завдання 6. Яке з цих тверджень **неправильне**?

1. Горнятко кави асоціюється зі спокоєм, відпочинком, дружньою розмовою.
2. Львівські цукерні не були дуже популярними, порівняно з віденськими.
3. У кав'ярнях можна було читати газети, грати у більярд, їсти вишукані страви.
4. У «дешевих кухнях» бідні львів'яни могли пообідати майже безкоштовно.
5. Більшість старовинних цукерень не збереглися, але деякі існують дотепер.

Завдання 7. Оберіть із дужок правильний варіант.

1. У «дешевих кухнях» ціна звичайного обіду була (*магічною, символічною, алегоричною*).
2. Ритуал приготування і пиття кави у львів'ян є частиною (*національної, соціальної, політичної*) культури.
3. Віденці щиро нагородили Юрія Кульчицького – подарували йому 300 (*пакетів, мішків, кілограмів*) турецької кави.
4. Львів зі своїми рестораціями створював конкуренцію (*віденським, берлінським, варшавським*) цукерням.
5. Кавопиття у Львові асоціюється з ім'ям (*козака, купця, гетьмана*) Юрія Кульчицького.
6. Кав'ярня «Центральна» у Львові була відкрита до (*півночі, першої години ночі, третьої години ночі*).
7. Юрій Кульчицький ознайомився із технологією приготування кави, перебуваючи (*в Польщі, у Відні, в Туреччині*).

Завдання 8. Прочитайте текст пісні «Тільки у Львові» Чи всі слова у ній зрозумілі для вас? Якою мовою, на вашу думку, написано пісню?

Най енні шукають на вербах грушок
В Мюнхені, Парижі, Торонті,
Мене ж Бог боронить від хибних думок,
Зі Львова я ані на крок.
Бо де ще є людям так файно, як ту? –
Тільки ві Львові.
Бо де ще зубачиш таку красоту? –
Тільки ві Львові.
Ховаймо на спід тягар наших бід,
І в Штати нема чо тікати.
Таж пиво у нас холодне, як лід,
Дівчата солодкі, як мід.

Бо де ще є людям так файно, як ту? –
Тільки ві Львові.
Бо де ще зубачиш таку красоту? –
Тільки ві Львові.
Ховаймо на спід тягар наших бід,
І в Штати нема чо тікати.
Таж пиво у нас холодне, як лід,
Дівчата солодкі, як мід.
Ну де ще zobачиш таку красоту? –
Тільки ві Львові.
Роздінуть, роззують, ще й писок наб'ють,
Тільки ві Львові.
Якби ще десь раз я вродитисі вмів, то
Тільки ві Львові.
Так люблю той Львів, що бракує ми слів,
Львів – то є Львів.
На світі є Відень, Гонконг і Нью-Йорк,
Я ж нігди туди не поїду,
Бо зроду не схильний до хибних думок,
Зі Львова я ані на крок...

(Слова – Емануел Шлехтер, музика – Генрик Варс, обробка слів, переклад – Богдан Стельмах).

Завдання 9. Спробуйте «перекласти» текст пісні сучасною українською мовою.

Завдання 10. Поміркуйте, які з поданих слів мають форму однини. Складіть зі всіма ними по одному словосполученню.

Солодощі, дощі, кущі, вищі, ревнощі, ласощі, тещі, пахощі, труднощі, прянощі, борщі, найкращі.

Висновки. Навчаючи іноземних студентів української мови, викладачеві слід організувати країнознавчу роботу, спрямовану на ознайомлення з культурою нашого народу. А щоб досягти такої мети, передусім потрібно чітко визначити, які відомості про країну будуть необхідні студентам для правильного розуміння прочитаного і почутого і в якій послідовності найкраще ці знання подавати. З погляду лінгвокраїнознавства важливо, щоб соціальні типи, мотиви поведінки героїв були правильно пояснені, діалоги містили ті фрази, які насправді вживають мовці у певній

ситуації. Через цікаві подробиці, типові сценки, яскраві побутові факти, відтворені художником або фотографом, через документальний матеріал необхідно ознайомлювати чужоземних студентів із сучасною українською дійсністю. Великий обсяг відомостей про Україну можна передати іноземним студентам, якщо використовувати на занятті ілюстративний матеріал.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л. С. Країнознавство для слухачів-іноземців підготовчого відділення: Навчальний посібник / Азарова Л. С., Горчинська Л. В., Зозуля І. С., Солодар Л. В. Вінниця, ВНТУ, 2010. 74с.
2. Азарова Л. С. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення: Навчальний посібник / Азарова Л.С., Зозуля І.С., Солодар Л.В. Вінниця: ВНТУ, 2010. 121 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. 3-е изд., перераб. И доп. Москва : Русс. Яз. 1983. 269 с.
4. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення / Зайченко Н. Ф., Воробйова С. А. К: Знання України, 2008. 324 с.
5. Іванець Т. Ю. Українська мова для іноземних студентів. Соціально-політична сфера спілкування : Навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 62 с.
6. Корженко В.Я. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство : навч. посіб. / Корженко В. Я., Горчинська Л. В., Абрамчук О.В. Вінниця : ВНТУ, 2002. 78 с.
7. Палінська О. Крок-2 (рівень В1). Українська мова як іноземна: книга для студента. Львів : Дон Баско, 2014. 160 с.

REFERENCES

1. Azarova L. S. Krainoznavstvo dlia slukhachiv-inozemtsiv pidhotovchoho viddilennia: Navchalnyi posibnyk [Country studies for foreign students of the preparatory department: Tutorial]. Azarova L.Ie., Horchynska L.V., Zozulia I.Ie., Solodar L.V. Vinnytsia, VNTU. 2010. 74 p. [in Ukrainian]
2. Azarova L. Ie. Ukrainiska mova dlia slukhachiv-inozemtsiv pidhotovchoho viddilennia: Navchalnyi posibnyk [Ukrainian language for foreign students of the preparatory department: Tutorial]. Azarova L. Ie., Zozulia I. Ie., Solodar L. V. Vinnytsia : VNTU. 2010. 121 p. [in Ukrainian]
3. Vereshchahyn E. M. Yazyk i kultura: Lnhvostranovedenye v prepodavanyu ruskoho yazyka kak ynostrannoho [Linguistic studies in the teaching of Russian as a foreign language]. Vereshchahyn E. M., Kostomarov V.H.- 3-e yzd., pererab. Y dop. Moscow : Russ. Yaz. 1983. 269 p.[In Russian]
4. Zaichenko N. F. Praktychnyi kurs ukrainskoi movy dlia inozemtsiv: usne movlennia [Practical course of Ukrainian language for foreigners: oral speech]. Zaichenko N. F., Vorobiova S.A. Kyiv : Znannia Ukrainy. 2008. 324 p. [in Ukrainian]
5. Ivanets T.Iu. Ukrainiska mova dlia inozemnykh studentiv. Sotsialno-politychna sfera spilkuvannia: Navchalnyi posibnyk [Social and political sphere of communication: Tutorial]. Ivanets T.Iu. Vinnytsia : VNTU. 2010. 62 p. [in Ukrainian]
6. Korzhenko V.Ia. Ukrainiska mova dlia inozemnykh studentiv. Krainoznavstvo: navch. posib. [Ukrainian for foreign students. Country studies: Tutorial]. Korzhenko V.Ia., Horchynska L.V., Abramchuk O.V. Vinnytsia : VNTU. 2002. 78 p. [in Ukrainian]
7. Palinska O. Krok-2 (riven B1). Ukrainiska mova yak inozemna: knyha dlia studenta [Step2 (Level B1). Ukrainian as a foreign language: book for student]. Olesia Palinska. Lviv : Don Basko, 2014. 160 p.[in Ukrainian]

Світлана ГУЦУЛЯК,
orcid.org/0000-0002-8742-5903
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри української літератури
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) svitlaja19@gmail.com

БІНАРНА ОПОЗИЦІЯ «КАТ – ЖЕРТВА» В РОМАНІ МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА «КРОВ ЛЮДСЬКА – НЕ ВОДИЦЯ»

Стаття присвячена виявленню специфіки впорядкування галереї персонажів у романі Михайла Стельмаха «Кров людська – не водиця» (1957). Очевидно, що художній світ письменника будується на базових, фольклорного типу антитезах: «життя – смерть», «воля – неволя», «добро – зло», «правда – кривда» тощо. Відтак і образи-персонажі розкриваються через бінарні опозиції: «герой – негерой», «друг – ворог», «дитина – дорослий» та інші, кожна з яких може стати предметом окремої розвідки.

Зосередившись у цій статті на бінарній опозиції «кат – жертва» у романі М. Стельмаха «Кров людська – не водиця», ми виявили глибокий інтертекстуальний пласт, основним джерелом якого є біблійні тексти. Промовисті алюзійні нашарування, зокрема, характерні для образу жертви: мотиви братовбивства, розп'яття, страждання за гріхи людей, принесення дітей у жертву, образи терну, пророка, блудниці тощо. З певного ракурсу кати в М. Стельмаха теж видаються жертвами, принаймні такими самі себе бачать. Позбавлені колишніх привілеїв, вони почуваються обманутими, зневаженими і готуються до помсти, наче до хрестового походу, прагнучи відновлення справедливості та просячи Божої підтримки.

Хрестоматійна причина центрального конфлікту – земля – ставить цей роман в один ряд із відомими творами Панаса Мирного, М. Коцюбинського, О. Кобилянської та інших. М. Стельмах розкриває діалектику образу землі, що бачиться водночас і жертвою, і катом. У першому випадку вона виступає об'єктом, яким одержимі настільки, що роздирають на частини, вириваючи з рук сусіда. Як суб'єкт, земля знецінює людське життя, підпорядковує його собі, карає за нехтування законами селянської долі.

Окрему увагу присвячено типу жінки-жертви, що переважає серед жіночих образів. М. Стельмаху вдаються портрети жінки-плакальниці, збезчещеної наймички, зацькованої жінки, жінки – робочої сили, псевдожертви.

Ключові слова: Михайло Стельмах, бінарна опозиція, кат, жертва.

Svitlana HUTSULIAK,
orcid.org/0000-0002-8742-5903
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of Philological Sciences
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) svitlaja19@gmail.com

TORTURER – VICTIM BINARY OPPOSITION IN THE MYKHAILO STELMAKH'S NOVEL “THE HUMAN'S BLOOD IS NOT A WATER”

The aim of this article is to reveal the specificity of organizing the gallery of characters in Mykhailo Stelmakh's novel “The Human's Blood is Not a Water” (1957). Obviously, the artistic world of the writer is based on basic, folk-type antitheses: “life – death”, “freedom – captivity”, “good – evil”, “truth – wrong”, and so on. Hence, the characters' images are revealed through binary oppositions: “hero – not-a-hero”, “friend – enemy”, “child – adult”, etc., each of which can become the subject of separate study.

In this article we focused on the binary opposition “torturer – victim” in M. Stelmakh's novel “The Human's Blood is Not a Water” and found a deep intertextual layer, the main source of which is biblical texts. Eloquent allusive layers, in particular, describe the image of the victim: motives of fratricide, crucifixion, suffering for other people's sins, sacrificing children, images of a thorn, a prophet, a harlot, etc. From a certain perspective, the torturers in M. Stelmakh's novel also appear to be victims, at least it's how they think about themselves. Devoid of their former privileges, they feel deceived and humiliated. They prepare for revenge such as for crusade, looking for justice and asking for God's support.

The textbook cause of the central conflict – the land – puts this novel on a par with well-known works of Panas Myrny, M. Kotsyubynsky, O. Kobylyanska and others. M. Stelmakh reveals the dialectic of the image of the land, seen at the same time as a victim and a torturer. In the first case the land is an object. People are so obsessed about it that tear it apart grabbing from the neighbor's hands. Being a subject, the land devalues human life, subordinates it to itself, punishes for neglecting the laws of peasant fate.

Particular attention is given to the type of female-victim that prevails among female images. M. Stelmakh is good with portraits of a weeping woman, a disgraced servant, a harried woman, a woman of labor, a pseudo-victim.

Key words: Mykhailo Stelmakh, binary opposition, torturer, victim.

Вступ. Об'єктивно жанр роману був не найкращим вибором для українського радянського письменника. Він зобов'язував до виснажливого волочіння «лінії партії» через десятки й сотні сторінок. При цьому будь-який ідеологічний промах означав хрест на всьому творі, а то й житті. З іншого боку, за словами Дмитра Стельмаха, щоб убити письменника, часом достатньо замкнути твір у сейфі (Вдовиченко, 2017). Така доля спіткала його батька Михайла Стельмаха, роман якого «Чотири броди», згодом відзначений Шевченківською премією, не видавався впродовж чотирьох років.

Сучасний критик шукає ідеологічні хиби (за критеріями соцреалізму) вже з іншою метою – для помилування роману і його автора, а якщо не знаходить або вважає їх непереконливими, недостатніми тощо, тоді знов-таки весь твір – можливо, результат кількарічної праці – кане в небуття. З цього погляду, приміром, роман у новелах «Вершники» Ю. Яновського бачиться не лише новаторським художнім ходом, а й хитромудрим планом утечі з лешат соцреалізму: кілька новел, які сприймаються як окремі самодостатні твори, вдалося зберегти для майбутнього.

Класичний за формою роман М. Стельмаха «Кров людська – не водиця» (1957), що для перекроювання не надається, очевидно, ще раніше списано з обліку літературних надбань. Він мало цікавить сучасних літературознавців, а для широкого загалу описаний у «Вікіпедії» як переробка «перейнятого духом глорифікації Сталіна» роману «Велика рідня» (1951) «відповідно до критики «культу особи» (Вікіпедія, 2020). Хоча М. Стрельбицький звертає увагу на «очевидну неточність» вікіпедійної інформації: «роман «Кров людська – не водиця» розгорнуто автором з експозиції до «Великої рідні», дійсно ґрунтовно редактованої та певною мірою переробленої» (Стрельбицький, 2011: с. 107). У будь-якому разі подібні інтернет-узагальнення поглиблюють дистанціювання читача і від роману, й від постаті М. Стельмаха.

Звісно, це не єдина причина, чому класика не читають без спонуки ззовні, а до прочитаного не повертаються. Віталій Жежера вважає, що «небажання перечитувати його книги, знайомі з дитинства», пов'язане з тим, що «тобі не хочеться надто буденно зустрічатися саме з тим, кого високо ставиш. Так само буває, коли торкаєшся до віршів Шевченка чи Стуса – адже вони нагадують про обов'язки, до яких ти, читач, не можеш бути щоденно готовим.

Михайло Стельмах бунтівником не був, але його проза до цих пір здатна «нагадувати». Про що саме? Про нас, українців, – але красивих.

Герої Стельмаха мали красиві прізвища (Марко Безсмертний, Дмитро Горицвіт і десятки інших), уміли красиво жити, знали красиві слова. І в цьому була якась правда, яку ми забуваємо, якої в сучасній буденності важко дотримуватися – ось тому нам і незручно перечитувати старого Стельмаха» (Жежера, 2002).

Постановка проблеми. Насправді викликом для сучасного читача, особливо з так званого покоління Z (перевірено на студентській аудиторії), може виявитися не лише краса персонажів роману, а й їхня вражаюча кількість, яку не вдається освоїти шляхом освоєння огрому сюжетних ходів. Тож маємо на меті з допомогою типологічного методу аналізу оприятити впорядкованість широкої персоносфери роману «Кров людська – не водиця», заснованої на бінарних опозиціях: «герой – негерой», «друг – ворог», «дитина – дорослий» тощо. У статті зосередимо увагу на опозиції «кат – жертва». Досі це питання не ставало предметом окремих досліджень, хоча спорадично зачіпається в загальнішому вигляді. Приміром, за спостереженням В. Медведя, класик «з однаковою силою і пристрасною зображував «рай» і «пекло» так званого периферійного життя, де сусідами є лицарі духу і покидьки, боягузи і зрадники, принижені й ображені, ті, хто шукає істину і животіє в страху тоталітарного буття» (Медвідь, 2002).

Виклад основного матеріалу. Роман «Кров людська – не водиця» є продовженням української літературної епопеї про селян і землю, попередні розділи якої написані Панасом Мирним, М. Коцюбинським, О. Кобилянською та іншими. Окреслюючи тему землі, М. Стельмах зачіпає проблему знецінення людського життя, закріплену в назві твору, і вплітає алюзійний мотив братовбивства, який також відіграє сюжетотворчу роль, але в широкому трактуванні (брати – всі українці-селяни): «На нашому Поділлі тіснота, мов на цвинтарі, поганенька нивка дорожче важить, аніж людське життя: за плугом зачеплену межу брат братові голову розвалює» (Стельмах, 1982: 229).

Історична сюжетна лінія (українські революційні події 1917–1921 рр.) в романі М. Стельмаха максимально увиразнює діалектику образу землі, надто крізь призму однієї з ключових бінарних опозицій «кат / жертва». Впродовж усього твору землю міряють, ділять і патрають подумки, на папері та в реальності. Щоправда, позитивні персонажі, як і належить носіям моральних чеснот, навіть це роблять «людяно»: «Я ланцюгом не буду міряти землю, – береться упертими складками довгасте, горбоносе обличчя Тимофія <...>. –

То тільки пани догадалися брати в ланцюги людей і поля, а ми будемо легше міряти, щоб не зобиджати землі» (Стельмах, 1982: 31). Так на місцевому рівні – в Новобугівці – селяни намагаються організувати виконання щойно виданого наказу про землю. А «сильні світу цього» оперують більшими масштабами. Підполковник Погиба після розмови із головним отаманом Петлюрою з гіркою зауважує, що «для королівства Вишиваного досить було українського вугілля й пшениці, а для існування отаманської республіки потрібно було ще знайти і нафту» (Стельмах, 1982: 256).

М. Стельмах не шкодує трагікомічних фарб, щоби зобразити одержимість селянина землею: Докії поля «сняться <...> мало не щоночі» (Стельмах, 1982: 40), Карпець, не чекаючи замірів, уночі їде орати, Марійка Бондар «після наділу, забуваючи за домівку й за все на світі, <...> кілька днів гасала по всіх полях, наче боялася, що якась півдесятинка відірветься від урочища і зникне з очей, мов казковий повітряний корабель» (Стельмах, 1982: 229), Супрун розуміє, що земля зробила їх із дружиною слухняними спицями в чортовому колесі, а тепер розбиває серце, відходячи в чужі руки.

«З неї живемо, виходить, жива вона» (Стельмах, 1982: 31), – говорить про землю Тимофій Горицьвіт, а М. Стельмах за його посередництвом декларує «живість», діяльність землі як персонажа, що бездоганно розкриває свій потенціал через мотиви влади, помсти, а також біблійний мотив жертви. Два останні розвиваються за лаштунками, паралельно з конфліктом між селянами й «куркулями», що розігрується на сцені та, власне, позиціонується як центральний у романі. Тоді як на позір релігія висміюється (учитель розповідає Свиридові, як його священик «на глузи узяв: «Можу дати для вас тільки божественні книги, це душу очищає...» Він же комуністу про очищення душі, надіюсь, не заїкнеться...» (Стельмах, 1982: 99), автор активно звертається до біблійних образів і сюжетів. Тоді як на передньому плані куркуль раз за разом замахається на селянина, глядач мимоволі переводить погляд у темряву, за гасла класової боротьби: може, це трюк, покликаний відволікти від головного?

Твір починається зі згадки про подію, що сколихнула село, – вбивство голови земельної комісії Василя Підпригори. Щойно в нього з'явилася безпрецедентна влада над землею – влада наділяти нею, влада, якої ніколи не було в українського селянина, – і земля поглинула його, як Довженкового Василя із відомого кінофільму, а може, навіть як Стефаникового «файного хлоп-

чика»: «Прийшла земля, та й сказала: Я тебе ззім» (Стефанік, 1942: 129). «Ззідає» вона і Тимофія Горицьвіта, й Свирида Мірошниченка – тих, що не злякалися застереження і продовжували ділити. Свирида, щоправда, не ззовні, а зсередини. Але він добре затямив урок із вивчення перекосу між цінністю землі та людського життя, тож дарує – «– Що ти, отямся, Свириде! – перелякалась такого щедрого подарунка Марійка» (Стельмах, 1982: 247) – частину своєї землі. Віддає дитячу землю – для дитини, повертає Богові – Боже: і обов'язок, і дар, і жертву.

Земля належить до простору «сакрум», у творі неодноразово наголошується, що вона свята – і для протагоніста-селянина, й антагоніста-куркуля з викривленою філософією: «За землю, тату, і вбивати можна, – твердо промовив син чиймись словами. – Вона – свята!» (Стельмах, 1982: 115). З одного боку, кат свідомий обраної ролі: «Не візьмемо гріха на свою душу – пропадемо, як руді миші» (Стельмах, 1982: 109). З іншого – вимальовується образ сучасного фарисея, що, плануючи вбивство, за звичкою виконує ритуал із життя побожної людини: «Господи, допоможи нам, – глянув на образ спасителя, який тримав землю в руці, вклонився йому й перехрестився» (Стельмах, 1982: 109).

Ті, хто розпоряджаються святим, – члени земельної комісії – приміряють на себе образ вищої сили – водночас могутній і трагічний. М. Стельмах вибудовує аналогію на основі виразних біблійних алюзій. Так, наче в тіло Ісусове, вбивці заганяють цвях у тіло Василя Підпригори, замість напису на хресті – прибиті цим цвяхом списки: «Щоб і на страшному суді і бог, і люди бачили, за що умирав чоловік!» (Стельмах, 1982: 7). Василева мати, збожеволівши від горя, співає великодню пісню. А образ його невтішної дружини апелює до образу блудниці, що плаче біля хреста. В інтерпретації М. Стельмаха Ольга є грішницею в очах односельчан: «Уже й спарувалися? Може, з похорону та й зразу на весілля?» (Стельмах, 1982: 10).

Свирид Мірошниченко стає жертвою, втрачаючи своїх дітей Настю та Левка. Чи є ця втрата біблійною жертвою? Її хоча б часткове усвідомлення, а отже, й очікування, проживання – приходить до Свирида разом зі знаками. Спостережливість читача неодноразово випробовують передчуттями біди в символічних картинах зі сливе казковим нарративом: «– Тату, завтра я з Левком думаю піти в ліс по терен <...>. – По терен? <...> Не ходи, донечко, до лісу, ще всього там є...» (Стельмах, 1982: 104). Іншим разом Настя й

Левко були свідками того, як вуж «дітей соловейкових хотів поїсти» (Стельмах, 1982: 124). А якось «...жалібний писк розбудив Мірошниченка. Він розплющив очі, і те, що побачив, здивувало і надовго вразило: на самому краю джерела сиділа велика вирлоока жаба і вбирала в широкий рот ноженята дрібної пташки. В смертельному жаху довірлива голуба синичка, яка хотіла напитись води, тепер махала дрібними крильми і тоскним писком благала рятунку» (Стельмах, 1982: 143). Здається, що от-от пташка заговорить Настиним голоском, але ще не час. Усі три казки завершуються щасливо: соловейків і синичку врятовано, а діти пішли не до лісу, а в луг. Але пісня про солов'я вже заспівана сином-соловейком (рідних його покійної матері в селі називали Соловейками) – і в батька «стиснулося серце, мов перед нещастям» (Стельмах, 1982: 127). І терен уже зібрано, кати розсипали його по долівці й чавлять, а значить, тернового вінка не уникнути. Образ наївної, невинної жертви покликаний не лише зворушити читача («Дядю, не вбивайте мою сестричку. Я вам за це дурно гуси пастиму...») (Стельмах, 1982: 196), а й демонізувати образ ката Січкаря, холонокровність якого вражає навіть напарника-бандита, що «немало загубив людських душ і звук до убивства як до ремесла» (Стельмах, 1982: 197).

Християнську концепцію жертви максимально випрозорює трактування Катериною Чумак умотивованості Свиридової трагедії: «Ти, синку, страждаєш за людей. Хтось за них повинен страждати, щоб вони кращими були» (Стельмах, 1982: 208). І трохи далі: «А вона тихим голосом відділяє його біль від злості, зменшує її, бо ж він страждає не тільки за себе, але й за людей, то повинен більше знати й більше любити їх, бо вони дуже нещасні» (Стельмах, 1982: 209).

Вибираючи нового голову земельної комісії, село свідомо вибирає нову жертву. Ось чому Марійка Бондар вигороджує-вирятовує свого чоловіка: «Ой людоньки, не вибирайте його!» (Стельмах, 1982: 17). Відтак хтось навіть пропонує схитрувати (щоправда, безуспішно) – перекласти всі обов'язки на одну людину – Свирида Мірошниченка: «Свиридові така уже фортуна випала: усі ці роки ходити у смертниках, то хоч і жаль його, але хай сам несе свій тяжкий хрест» (Стельмах, 1982: 16–17). Погоджуючись на посаду, Тимофій Горицвіт ламає традиційну для хлібороба схему зростання: від пастушка до погонича, орача, косаря і так далі. Він і сам відчуває протиприродність свого нового статусу: «Тимофія ж не вабило ніяке начальство. Хай хтось навіть в золотій кам'яниці, як жар-птиця, сидить, а він і на

це не позавидує. Він хоче бути тільки господарем на землі: орати, сіяти, косити, в'язати, молотити» (Стельмах, 1982: 27). Тимофіїв батько, якого автор порівнює з біблейським пророком (надаючи зовнішньої схожості – «сивоголовий і сивобородий») (Стельмах, 1982: 28), спирається на палицю, а також внутрішніх атрибутів – побожності, авторитетності, мудрості, прозорливості), засуджує синове рішення і ясно бачить його незавидне майбутнє: «Ну, вже тепер тобі, синку, дома ночувати не прийдеться. Земля у нас – тяжке діло: кров'ю пахне» (Стельмах, 1982: 29). Тому коли Докія просить, щоб чоловік залишився ночувати вдома, відмова Тимофія, пов'язана з бажанням швидше сповнити долю селянина, наближає і його долю.

Ще одним провісником неминучого є одягання Тимофієм чистої сорочки, що призначалася досі лише для весняної оранки і причастя. Невипадково наголошується, що «ця сорочка в нього зіткана з найтонших ниток» (Стельмах, 1982: 173). Адже відомо, що в українській традиції в одяг із тонкої тканини часто прибирали небіжчика, вірячи, що це допоможе йому легше «прослизнути» в рай (Маєрчик, 2011: 169–171). Через символічні деталі прочитується хронологія наближення смерті: Докія «підіймає важке віко» (Стельмах, 1982: 173) скрині, всього на мить Тимофій застигає у здивуванні, а тоді відчуває, як «холодок свіжого полотна приємно облягає тіло» (Стельмах, 1982: 173) (ще трохи – і «холодна вода ошпарить тіло», а «скорчені ноги закам'яніють і потягнуть донизу» (Стельмах, 1982: 202), він прощається зі словами «вже пора мені» (Стельмах, 1982: 173) й несподівано цілує дружину в чорну косу.

У різних варіаціях М. Стельмах зображує тип жінки-жертви. Перша – жінка-плакальниця, яка втрачає чоловіка-жертву: це мати й дружина Василя Підпригори, мати Свирида Мірошниченка, дружина Тимофія Горицвіта. Друга – алюзія на Шевченкових героїнь: наймичка Мар'яна, збездечена й покинута вагітною агентом отаманської контррозвідки Денисом Бараболею. Третя – зацькована жінка: Надежда, з якою Митрофан Созоненко одружився заради посагу, а в шлюбі зневажав, зраджував і тримав у страху. Четверта історія, знайома для читача української літератури XIX ст., історія Олесі Супрун – жінки-слухняної спиці в колесі, що після заміжжя стає виключно робочою силою (Стельмах, 1982: 114). Є ще п'ятий образ – псевдожертви, комічність якого підкреслюється не лише відповідними ситуаціями, а й через голос автора: «Марійка [Марійка Бондар. – С. Г.] враз насправді повірила сама собі, що таки вона з Іваном, а не Іван з нею горює,

і правдиві сльози заблищали на її запалих очах» (Стельмах, 1982: 18).

Висновки. Широка галерея персонажів роману М. Стельмаха «Кров людська – не водиця» є ретельно впорядкованою системою. Концепцію її побудови на бінарних опозиціях логічно виводити з фольклору, замілювання яким письмен-

ник демонструє на різних рівнях чи не всіх своїх творів. Аналіз бінарної опозиції «кат – жертва», однак, демонструє зв'язок і з біблійними текстами, що відкриває простір для нових досліджень. На детальну увагу заслуговує і низка інших бінарних опозицій: «герой – негерой», «друг – ворог», «дитина – дорослий» тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вдовиченко Г. «Замкнути твір у сейфі – цього достатньо для вбивства письменника»: інтерв'ю з Дмитром Стельмахом / Високий Замок. URL : <https://wz.lviv.ua/far-and-near/199903-zamknuty-tvir-u-seifi-tsoho-dostatno-dlia-vbyvstva-pysmennyka> (дата звернення : 04.02.2020).
2. Жежера В. К Стельмахам – вход свободный / Фонд Михайла і Ярослава Стельмахів. URL : https://web.archive.org/web/20090202232742/http://stelmakh.com.ua/stelmah_mp_biografija.html (дата звернення : 04.02.2020).
3. Маєрчик М. Ритуал і тіло: структурно-семантичний аналіз українських обрядів родинного циклу : монографія. Київ : Критика, 2011. 325 с.
4. Медвидь В. Все же классик. Читателю еще предстоит открыть для себя заново прозу Михаила Стельмаха / Фонд Михайла і Ярослава Стельмахів. URL : https://web.archive.org/web/20090202232742/http://stelmakh.com.ua/stelmah_mp_biografija.html
5. Стельмах М. Твори в 7 т. Київ : Дніпро, 1982. Т. 2. 592 с.
6. Стельмах Михайло Панасович / Вікіпедія. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Стельмах_Михайло_Панасович (дата звернення : 04.02.2020).
7. Стефаник В. Твори / за ред. Ю. Гаморака. Львів, 1942. 378 с.
8. Стрельбицький М. Мистецтво слова, порівнянне з ефектом 3D-зображення (до 100-річчя від дня народження М. П. Стельмаха). *Знаменні і пам'ятні дати Вінниччини 2012 року* : хронологічний довідник / уклад. Г. М. Авраменко. Вінниця, 2011. С. 106–113.

REFERENCES

1. Vdovychenko H. "Zamknuty tvir u seifi – tsoho dostatno dlia vbyvstva pysmennyka" : intervui z Dmytrom Stelmakhom ["Locking a work in a safe is enough to kill a writer": interview with Dmytro Stelmakh] / Vysoky Zamok. URL : <https://wz.lviv.ua/far-and-near/199903-zamknuty-tvir-u-seifi-tsoho-dostatno-dlia-vbyvstva-pysmennyka> (data zvernennia : 04.02.2020).
2. Zhezhera V. K Stelmakhham – vkhod svobodnyi [The entrance to the Stelmach house is free] / Fond Mykhaila i Yaroslava Stelmakhiv. URL : https://web.archive.org/web/20090202232742/http://stelmakh.com.ua/stelmah_mp_biografija.html (data zvernennia : 04.02.2020) [in Russian].
3. Maierchik M. Rytual i tilo: strukturno-semantychnyi analiz ukrainskykh obriadiv rodynnoho tsyklu : monohrafiia [Ritual and body: a structural-semantic analysis of Ukrainian rites of the family cycle: a monograph]. Kyiv : Krytyka, 2011. 325 p.
4. Medvyd V. Vse zhe klassyk. Chytateliu eshche predstoyt otkryt dlia sebia zanovo prozu Mykhayla Stelmakha [Still a classic. The reader has yet to rediscover the prose of Mykhailo Stelmakh] / Fond Mykhaila i Yaroslava Stelmakhiv. URL : https://web.archive.org/web/20090202232742/http://stelmakh.com.ua/stelmah_mp_biografija.html [in Russian].
5. Stelmakh M. Tvory v 7 t. [The works in 7 v.]. Kyiv : Dnipro, 1982. T. 2. 592 p.
6. Stelmakh Mykhailo Panasovych / Vikipediia. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Стельмах_Михайло_Панасович (data zvernennia : 04.02.2020).
7. Stefanyk V. Tvory [The works] / za red. Yu. Hamoraka. Lviv, 1942. 378 p.
8. Strelbytskyi M. Mystetstvo slova, porivnianne z efektom 3D-zobrazhennia (do 100-richchia vid dnia narodzhennia M. P. Stelmakha) [The art of words, comparable to the effect of 3D-image (to the 100th anniversary of M. P. Stelmakh)]. *Znamenni i pamiatni daty Vinnychchyny 2012 roku* : khronolohichnyi dovidnyk / uklad. H. M. Avramenko. Vinnytsia, 2011. pp. 106–113.

UDC 811.581

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203521>**Olha DALTE,***orcid.org/0000-0001-5280-4279**Master of Educational Technologies,**Lecturer at the Department of German and Oriental languages**International Humanitarian University**(Odesa, Ukraine) olli.dalte@gmail.com*

KEY DIFFERENCES IN MANDARIN AND CANTONESE THAT COMPLICATE THEIR MUTUAL UNDERSTANDING

The article argues the key differences that exist in two most spoken dialects of Modern Chinese language, namely Mandarin and Cantonese. While the first one is the official language for the People's Republic of China, the second one is still widely-spoken in its southern parts, including Hong Kong and Macau. For successful communication and good academic performance, those who learn Chinese as a second language should master the basics of both dialects. Although both varieties belong to analytical languages with SVO word order and similar syntaxes (in most cases), the phonology of the two differs drastically due to the fact that they originate from different lects. The paper analyzes roots of Cantonese and Mandarin Chinese in order to explain why they are that different nowadays. It points to the fact that the first one is mainly based on the pronunciation of the Yueyu dialect group, which is widely-spread in the southern part of China, while the second belongs to the northern Guanhua dialect group. Historically, the latter dialectic group underwent more phonetical changes (for instance, lost syllable-finales [-m], [-p], [-t], and [-k] that are still present and actively used in Yueyu dialect). Moreover, the article focuses on the morphological structure of the dialects and explains how the reform in the Mainland China contributed to more misunderstandings among the speakers of Mandarin and Cantonese. The initiative that aimed at simplifying characters did not receive support at Canton region and ended up in a phenomenon called "one language – two writing systems." The fact that Mandarin Chinese adopted simplified characters, while Cantonese still used the traditional ones, deepened the gap between the regions. With a regard to the aforementioned differences in two dialects, it becomes particularly important to specify their peculiarities and features.

Key words: Mandarin, Cantonese, phonology, morphology, syntax, comparative linguistics.

Ольга ДАЛТЕ,*orcid.org/0000-0001-5280-4279**магістр освітніх технологій,**викладач кафедри германських та східних мов**Міжнародного гуманітарного університету**(Одеса, Україна) olli.dalte@gmail.com*

КЛЮЧОВІ ВІДМІННОСТІ МІЖ ПУТУНХУА (МАНДАРИНОМ) ТА КАНТОНСЬКИМ ДІАЛЕКТОМ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ ЇХ ВЗАЄМОЗРОЗУМІЛІСТЬ

У статті проаналізовано основні відмінності між найпопулярнішими діалектами сучасної китайської мови, а саме – Путунхуа (або Мандаринський) та Кантонським діалектом. Перший з них має статус державної мови, тоді як другий активно використовують у південних регіонах Китаю, в тому числі і Гонконзі та Макао. Для забезпечення якісної освіти та уникнення проблем з подальшим працевлаштуванням ті, хто вивчають китайську мову як іноземну, повинні мати уявлення та розрізняти ключові аспекти обох діалектів. Хоча обидва різновиди належать до аналітичних мов з чітким порядком слів (підмет-присудок-додаток) та здебільшого мають однаковий синтаксис, їхня фонологія кардинально відрізняється, адже вони походять від різних лектів. У поданій статті досліджується походження Кантонського та Мандаринського діалектів, щоб обґрунтувати, чому на цей час вони так сильно відрізняються. Виявляється, що фонетична система першого здебільшого базується на правилах вимови діалектної групи Юею, розповсюдженій на півдні країни, тоді як другий належить до північної групи Гуаньхуа. Історично так склалося, що вимова Гуаньхуа зазнала більших змін, ніж Юею (наприклад, у ній зникли фінальні приголосні [-m], [-p], [-t], та [-k], що досі активно використовуються у південних діалектах). Крім того, автор звертає увагу на морфологічну структуру діалектів та пояснює, яким чином мовна реформа материкового Китаю ускладнила порозуміння між тими, хто спілкується Мандаринським та Кантонським. Хоча зазначена ініціатива була спрямована на спрощення ієрогліфів, вона не здобула очікувану підтримку у Кантонському регіоні, в результаті чого і виник феномен, який називають «одна мова – дві системи письма.» Той факт, що Мандаринський діалект наразі використовує спрощені ієрогліфи, а Кантонський залишився вірним традиційному написанню, поглиблює прірву порозуміння між регіонами. З огляду на викладені відмінності виникає необхідність детального аналізу особливостей двох діалектів.

Ключові слова: Мандаринський діалект (Путунхуа), Кантонський діалект, фонологія, морфологія, синтаксис, порівняльна лінгвістика.

Problem statement. Due to the rapid development of Chinese economics and its strong international presence, more and more students decide to learn this language. Nowadays, the majority of international students learn only the official Mandarin dialect, which is popular in the Mainland China. However, when it comes to practice, even native speakers of Chinese that come from different regions, for instance – Beijing and Hong Kong, cannot understand each other. That happens because even though both aforementioned versions of Chinese have many common aspects in syntax, they drastically vary on the phonology and characters. Nowadays, Cantonese dialect of Chinese language is a mother tongue for more than 75 million people living in the Guangdong and Guangxi provinces, Hong Kong, Macau, and for the migrants of these regions¹. Moreover, the language has official status in Hong Kong and Macau, which means that it can be used not only for daily conversations but also for business and administrative purposes (Pierson, 2017). Therefore, taking into account the wide spread of Cantonese dialect, those who learn Chinese should have at least general understanding of its key differences with Mandarin.

Morphology. The first and key difference that a reader sees in Mandarin and its Cantonese variety is that they have different characters. The previous sentence is partially true, because when a person digs deeper, he/she sees that actually the majority of characters has the same radicals, but still looks different. For instance, traditional character for the word “language” is “語” and its simplified form looks “语”. It consists of three radicals, namely “speech” (言 or 讠), “five” (五), and “mouth” (口), that can be logically interpreted as “a [speech] that is common for at least [five] different people [mouths].”

It happens because the Cantonese still uses traditional characters that come from *wenyan* (文言, classical Chinese written language used until the beginning of 20th century) (Wang, 2017). On the other hand, Mandarin Chinese has been simplified after the language reforms of 1956 and 1964 that aimed at increasing the literacy rate among the population by making characters easier to remember and quicker to write (Pierson, 2017). Since that, a reader who sees Mandarin characters may have problems with interpreting the meaning that lies behind each radical.

The simplification applied various methods starting from replacing the radicals and characters built with them by simpler forms (as it was shown in

the example above) and up to the structural changes that adopted new standardized forms or removed some radicals from the simplified character. The latter changes received a portion of critique, as many simplified characters actually lost some important semantic roots (Zhao, 2015; Yan, 2016; Wang, 2017). In particular, the traditional writing of character “愛” that means “love” has four radicals “claws” (爫), “roof” (宀), “heart” (心), and “to go” (攴), which can be interpreted as “[love] is when you [walk] hand by hand with a person that took your [heart] and leave under one [roof] despite all quarrels [claws].” The radicals play a crucial role in understanding the underlying meaning of the word. However, according to the rules of simplification, the character has undergone significant changes and now is written as “爱.” The irony is that “love” lost its “heart” and now consists of three radicals, namely “claws”(爫), “roof” (宀), and “friendship” (友), which can be interpreted as “[friends] that quarrel [claws] under one [roof]”.

The language reforms in People’s Republic of China (PRC) aimed at simplifying the writing system of Mandarin Chinese and therefore increasing the literacy among its citizens, but at the same time, it cut off some important roots of the words etymology. The Cantonese has not adopted the proposed changes, and keeps using the traditional radicals and characters that date back to the Classic Chinese language (Wang, 2017). As such, those who want to understand the newspapers written in Cantonese have to learn the simplified radicals and be ready that some characters may have more building blocks than their Mandarin equivalents do.

Phonology. Even though the educated Chinese adult from PRC can get the meaning of the piece written in Cantonese based on the characters, it is impossible for him/her to understand the oral conversation. That happens because the Cantonese, as other dialects of Chinese, has its unique phonological system².

De facto the pronunciation of Cantonese is based on the local variety of Chinese language used in Guangzhou that was called *Canton* by European traders (Pierson, 2017). The local variety has minor differences with other dialects that belong to *Yueyu* (粤语) dialect group, but they are mutually intelligible³. On the other hand, the official Mandarin Chinese is based on the pronunciation common for northern regions, in particular Beijing dialect, that belongs to *Guanhua* (官话) dialect group.

² 徐朝晖. (2015). 香港, 广州粤方言语音及词汇差异例析. 韶关学院学报, 36(11), 48-51.

³ 吴维. (2016). 钦州粤语与广州粤语语音系统对比研究. 广西教育学院学报, 1(1), 45-47.

Mandarin Chinese has undergone more phonetical changes than the Cantonese. Nowadays, it is less complicated syllables and fewer tones. In particular, Guanhua (官话, the dialectic group where Mandarin belongs to) does not have syllable-finales [-m], [-p], [-t], and [-k] that are still used in Cantonese (Bauer, & Benedict, 2011). As such, words in Mandarin Chinese usually end up with a vowel or [-n] / [-ŋ] sounds, while Cantonese is not limited to them.

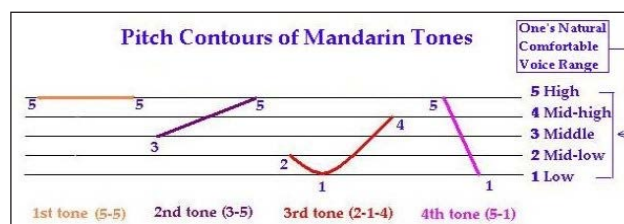
The tone system is a particularly important and interesting part of the phonology for those who learn Chinese. Tone is a so-called “marker” of the syllable, which helps distinguish different words. While consonants and vowels are produced by mouth, the “production of tones is centered in the larynx” (Bauer, & Benedict, 2011, p. 10). The speech sounds are produced by the vibrations of the vocal cords, and the number of these vibrations per second give different tones to the particular syllable. While Mandarin Chinese has only 4 tones and a neutral one, the number of Cantonese tones is still not specified. The majority of linguists agree that Cantonese has 6 basic contrasting tones and 3 more variations (Hashimoto, 1972; Chan, & Li, 2000; Qin, & Mok, 2011). However, the recent research of Bauer and Benedict (2011) assumes that modern Cantonese has 12 distinguished tones. The table 1 below show the generally accepted classifications of four Mandarin and nine Cantonese tones with the descriptions of their intonation.

Table 1

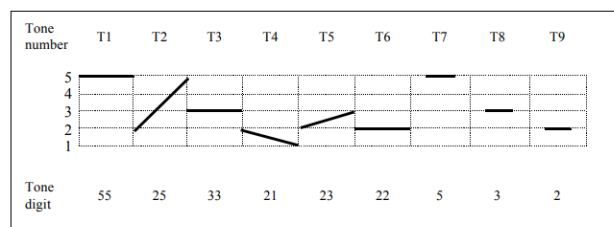
Tones of Mandarin and Cantonese

Tone number	Mandarin	Cantonese
T1	Flat high (long)	High level, high falling
T2	Mid-high rising (short)	Mid rising
T3	Down-up (long)	Mid level
T4	Falling (short)	Low falling, very low level
T5		Low rising
T6		Low level
T7 (or T1)		High level (short)
t8 (or T3)		Mid level (short)
T9 (or T6)		Low level (short)

Based on the classification presented above, one can clearly note that even though Cantonese has more tones than Mandarin, the down-up (long) tone of the latter is not common for Cantonese. Picture 1 and 2 illustrate the intonation of the pronounced syllable in Mandarin and Cantonese accordingly.



Picture 1. Visual scheme of Mandarin tones⁴



Picture 2. Visual scheme of Cantonese tones (To, Cheung, & McLeod, 2013, p. 46)

Taking into account all phonetic differences mentioned above, one can clearly see why Mandarin and Cantonese are mutually unintelligible on the oral level. The key issues include the presence of multiple syllable-finales and tones in Cantonese when compared to Mandarin.

Syntax. Despite striking differences in the phonology of Cantonese and Mandarin, both languages tend to use same syntax and are analytic. As such, having mastered the key transformational changes between simplified and traditional characters, one can read and fully understand the written text in both dialects.

The core for Mandarin’s syntax is formed by subject-verb-object (SVO) word order. In most cases, the same scheme is applicable for Cantonese. However, the last one is not that strict and often violates this rule, as it is more “topic-prominent” language than Mandarin (Matthews, & Yip, 2013). The research by Lee (2019) confirms that while Mandarin speakers tend to express additional information through adverbs, prosodic stress and sentence-final particle, Cantonese speakers would likely change the word order instead. For instance, one may compare two sentences presented in Table 2.

Another interesting difference in two languages is the ways they show possessive case. While Mandarin Chinese has one particle 的 [de] that is somewhat equivalent to English “ ’s ”, Cantonese has two particles 嘅 [ge3] and 啲 [di1] that are placed before nouns in singular and plural respectively (Table 3).

Conclusions. Summing all things up, Mandarin Chinese, which is commonly taught to the international students, is not mutually understandable by those who speak Cantonese.

⁴ Retrieved from: <http://web.mit.edu/jinzhang/www/pinyin/tones/>

Table 2

Common word order in expressive sentences

	Mandarin	Cantonese
Common sentence	我已经听过这首歌了。 I've already heard this song.	这首歌我已经聽過了。 (As for) this song, I've already heard (it).
Word order	SVO: S= I; V= have (already) heard; O = (this) song.	OSV: O= (as for) this song; S= I; V = have (already) heard.

Table 3

Possessive case in Mandarin and Cantonese

Mandarin		Cantonese	
Singular	Plural	Singular	Plural
我的书。 My [的] book.	我的书。 My [的] books.	我嘅書。 My [嘅] book.	我啲書。 My [啲] books.
<i>Comment:</i> The reader cannot understand whether the noun “book” (书) is in singular or plural form.		<i>Comment:</i> Even though the word “book” itself did not change (書), the reader can understand the quantity due to different possessive particles.	

This mainly happens due to drastic differences in phonology. However, both languages have many similarities in syntax, vocabulary and characters (if the student knows the rules of simplification). As such, it is still possible to use written language for successful communication.

BIBLIOGRAPHY

1. Bauer, R. S., & Benedict, P. K. (2011). *Modern Cantonese phonology* (Vol. 102). Walter de Gruyter.
2. Chan, A. Y., & Li, D. C. (2000). English and Cantonese phonology in contrast: Explaining Cantonese ESL learners' English pronunciation problems. *Language Culture and Curriculum*, 13(1), 67-85. Doi: 10.1080/07908310008666590
3. Hashimoto, O. K. Y. (1972). *Phonology of Cantonese* (Vol. 1). Cambridge University Press.
4. Lee, P. P. L. (2019). *Focus manifestation in Mandarin Chinese and Cantonese: A comparative perspective*. Routledge.
5. Lee, W. -S., & Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33(1): 109-112. Doi: 10.1017/S0025100303001208
6. Matthews, S., & Yip, V. (2013). *Cantonese: A comprehensive grammar*. Routledge.
7. Norman, Jerry (1988), *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-29653-3.
8. Pierson, H. (2017). Cantonese, English, or Putonghua—Unresolved communicative issue in Hong Kong's future. In *Education and society in Hong Kong: Toward one country and two systems* (pp. 183-202). Routledge.
9. Qin, Z., & Mok, P. P. K. (2011). Perception of Cantonese Tones by Mandarin, English and French Speakers. In *ICPhS* (pp. 1654-1657).
10. To, C. K., Cheung, P. S., & McLeod, S. (2013). A population study of children's acquisition of Hong Kong Cantonese consonants, vowels, and tones. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), pp. 1-49. Doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0080).
11. Wang, L. (2017). The research summary of the origin of Chinese characters based on the ancient Chinese characters and dongba characters: Comparative perspective. In *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017)*. Atlantis Press. Doi: 10.2991/iccessh-17.2017.149.
12. Yan, X. (2016). 'Macao has died, traditional Chinese characters have died': A study of netizens' comments on the choice of Chinese scripts in Macao. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(6), 564-575. Doi: 10.1080/01434632.2015.1095196
13. Zhao, L. (2015) "Love has no heart, my dear is missing" – that is not a simple issue. *Chinese News on WenMing*. (In Chinese). 赵来睿(2015)“亲不见爱无心”不是简繁的问题. 中国文明网. Retrieved from: http://www.wenming.cn/wmpl_pd/yczl/201503/t20150309_2488347.shtml

REFERENCES

1. Bauer, R. S., & Benedict, P. K. (2011). *Modern Cantonese phonology* (Vol. 102). Walter de Gruyter.
2. Chan, A. Y., & Li, D. C. (2000). English and Cantonese phonology in contrast: Explaining Cantonese ESL learners' English pronunciation problems. *Language Culture and Curriculum*, 13(1), 67-85. Doi: 10.1080/07908310008666590
3. Hashimoto, O. K. Y. (1972). *Phonology of Cantonese* (Vol. 1). Cambridge University Press.
4. Lee, P. P. L. (2019). *Focus manifestation in Mandarin Chinese and Cantonese: A comparative perspective*. Routledge.
5. Lee, W. -S., & Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33(1): 109-112. Doi: 10.1017/S0025100303001208.
6. Matthews, S., & Yip, V. (2013). *Cantonese: A comprehensive grammar*. Routledge.

7. Norman, Jerry (1988), *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-29653-3.
8. Pierson, H. (2017). Cantonese, English, or Putonghua—Unresolved communicative issue in Hong Kong’s future. In *Education and society in Hong Kong: Toward one country and two systems* (pp. 183-202). Routledge.
9. Qin, Z., & Mok, P. P. K. (2011). Perception of Cantonese Tones by Mandarin, English and French Speakers. In *ICPhS* (pp. 1654-1657).
10. To, C. K., Cheung, P. S., & McLeod, S. (2013). A population study of children’s acquisition of Hong Kong Cantonese consonants, vowels, and tones. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), pp. 1-49. Doi: 10.1044/1092-4388(2012/11-0080).
11. Wang, L. (2017). The research summary of the origin of Chinese characters based on the ancient Chinese characters and dongba characters: Comparative perspective. In *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017)*. Atlantis Press. Doi: 10.2991/iccessh-17.2017.149
12. Yan, X. (2016). ‘Macao has died, traditional Chinese characters have died’: A study of netizens' comments on the choice of Chinese scripts in Macao. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(6), 564-575. Doi: 10.1080/01434632.2015.1095196
13. Zhao, L. (2015) “Love has no heart, my dear is missing” – that is not a simple issue. *Chinese News on WenMing*. (In Chinese). 赵来睿(2015)“亲不见爱无心”不是简繁的问题. 中国文明网. Retrieved from: http://www.wenming.cn/wmpl_pd/yczl/201503/t20150309_2488347.shtml

Анна ЗАДОРЖНА,

orcid.org/0000-0002-8571-5296

студентка III курсу факультету іноземних мов

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

(Чернівці, Україна) z_ann00@yahoo.com

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглядається поняття перекладацьких трансформацій, досліджено основні їх типи та найбільш відомі класифікації: лексичні формальні (транскрибування, транслітерування, змішане транскодування, адаптивне транскодування, калькування), лексико-семантичні (конкретизація, генералізація, диференціація, модуляція значення), лексико-граматичні (описовий переклад, антонімічний переклад, додавання та вилучення слів, перестановка компонентів, цілісне переосмислення), граматичні (заміна частин мови, перестановка членів речення, членування та об'єднання речень) та стилістичні (нейтралізація, експресивація, модернізація, архаїзація) трансформації. Розкриваються особливості всіх типів перекладацьких трансформацій, встановлюються закономірності, що забезпечують еквівалентність перекладу художнього тексту з англійської мови українською. Переклад, заснований на використанні перекладацьких трансформацій, полягає в частковій зміні форми слова або ж в повній її заміні для досягнення адекватності переданого змісту. Встановлено, що перекладач має застосовувати метод перекладацьких трансформацій для точної передачі думки, висловленої в тексті, з дотриманням усіх норм мови перекладу. У процесі дослідження проаналізовано низку перекладацьких трансформацій на матеріалі роману американського письменника Чака Поланіка «Бійцівський клуб» у перекладі Олега Леська. Виявлено, що для досягнення еквівалентності тексту оригіналу і тексту перекладу не вдаватися до використання перекладацьких трансформацій неможливо у зв'язку з відмінностями мов та культур. Зокрема, досліджено, що трансформаційні методи складаються в систему, тобто вони не існують автономно, ізольовано один від одного, а часто взаємопов'язані. Проаналізовано труднощі перекладу, пов'язані з об'єктивними особливостями мов, специфікою стилю автора і складністю самого твору. Встановлено частотність використання перекладачем кожного із видів перекладацьких трансформацій та проаналізовано закономірності їх застосування. Доведено, що у процесі передання лексичних одиниць мови оригіналу мовою перекладу перекладач найчастіше послуговується лексико-граматичними, граматичними та лексичними трансформаціями.

Ключові слова: перекладацькі трансформації, еквівалентність, адекватність, художній текст, мова оригіналу, мова перекладу.

Anna ZADOROZHNA,

orcid.org/0000-0002-8571-5296

Student of Faculty of Foreign Languages

of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

(Chernivtsi, Ukraine) z_ann00@yahoo.com

TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS MEANS OF ACHIEVING EQUIVANCE IN TRANSLATION

The article deals with the concept of translation transformations, investigates their basic types and the well-known classifications: lexical formal (transposition, transliteration, mixed transcoding, adaptive transcoding, calque), lexical semantic (concretization, generalization, differentiation, modulation), lexical grammatical (descriptive translation, antonymic translation, compression, decompression, permutation, compensation), grammatical (transposition, replacement, partitioning, integration), stylistic (neutralization, expressivation, modernization, archaization) transformations. The peculiarities of all types of translation transformations, and established regularities to ensure the equivalence of translation of a literary text from English into Ukrainian have been revealed. Translation, based on the use of translation transformations, involves the partial change of the word form or its complete replacement in order to achieve the adequacy of the transmitted content. The translator has to apply this method to convey the exact opinion expressed in the text, in compliance with all the rules of the translation language. In the process of research a number of translation transformations, based on the material of a novel "Fight Club" by an American writer Chuck Palahniuk and translated by Oleh Lesko has been analyzed. It has been revealed that in order to achieve the equivalence of the source and the target text, it is impossible not to resort to the use of translation transformations due to differences in languages and cultures. In particular, it has been investigated that transformational methods are assembled into a system, that is, they do not exist autonomously, in isolation from one another, and are often interconnected. The difficulties of translation

are analyzed, related to the objective peculiarities of the languages, the specificity of the author's style and the complexity of the work itself. Frequency of translator's use of each type of translation transformations is determined and regularities of their use are analyzed. It is proved that in the process of translating lexical units of the original language into the language of translation, the translator mostly uses lexical grammatical, grammatical and lexical transformations.

Key words: translation transformations, equivalence, adequacy, literary text, source language, target language.

Постановка проблеми. У процесі перекладацької діяльності головною метою перекладача є досягнення еквівалентності перекладу, тобто його адекватності. За визначенням О. Швейцера, переклад є процесом «міжмовної та міжкультурної комунікації, за якого на основі <...> первинного тексту створюється вторинний текст (метатекст), що заміняє первинний в іншому мовному і культурному середовищі» (Швейцер, 1988: 75). Тому для розв'язання цієї проблеми перекладач зазвичай вдається до використання перекладацьких трансформацій (далі – ПТ).

Аналіз досліджень. Явищу перекладацьких трансформацій приділяють велику увагу, бо воно використовується для того, щоб текст перекладу з максимально можливою повнотою передавав всю інформацію, укладену в оригінальному тексті, за дотримання норм мови, якою перекладають.

Перекладацькі трансформації є об'єктом дослідження упродовж багатьох років. Питання перекладацьких трансформацій були у фокусі наукових розвідок Л. Бархударова, В. Комісарова, Л. Латішева, Т. Левицької, С. Максимова, Р. Міньяр-Белоручева, Я. Рецкера, А. Федорова, А. Фітерман, О. Швейцера й ін.

Мета статті полягає у виявленні особливостей використання арсеналу перекладацьких трансформацій для досягнення еквівалентності перекладу на прикладі роману американського письменника Chuck Palahniuk "Fight Club" у перекладі Олега Леська.

Виклад основного матеріалу. Неминучі відмінності систем мови оригіналу і мови перекладу обмежують можливість передачі змісту оригіналу мовою перекладу з абсолютною точністю. Отже, ми можемо говорити про «неможливість» повноцінної передачі художнього змісту тексту мовою перекладу. Тому художній переклад можна розглядати як інтерпретацію оригінального тексту, де першочерговим завданням перекладача є не передача смислів мовних знаків, а відтворення художніх функцій, укладених у цих мовних знаках (Казакова, 2002: 18).

У перекладацьких студіях для поняття ПТ не існує єдиного визначення. Згідно із Р. Міньяр-Белоручевим, наприклад, ПТ – це зміна «формальних (лексичні та граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту за збереження інформації,

призначеної для передачі» (Міньяр-Белоручев, 1980: 201).

Водночас Л. Бархударов уважає, що ПТ – це «численні та якісно різноманітні перетворення, які здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності (адекватності) перекладу всупереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов» (Бархударов, 1975: 190).

Неоднорідність тлумачення поняття трансформацій має наслідком різну їх типологію. Розглянувши класифікації низки вчених, можна зробити висновок, що дослідники мають подібні погляди щодо поділу ПТ, що уможлиблює їх розмежування в нашій роботі на лексичні, лексико-граматичні, граматичні, стилістичні (Бялик, 2016: 107).

Лексичні трансформації зазвичай розділяють на формальні та лексично-семантичні.

Як відомо, до формальних трансформацій належать зміни фонем (або графем) мови оригіналу (далі – МО) на більш близькі до них за артикуляцією й акустичними властивостями фонем чи графем мови перекладу (далі – МП). Серед них: транскрибування, транслітерування, змішане транскодування, адаптивне транскодування, калькування.

Під час транскрибування літерами мови перекладу передається звукова форма слова вихідної мови. Наприклад:

The Parker-Morris Building will go over, alone hundred and ninety-one floors, slow as a tree falling in the forest (Palahniuk, 2006:12).

Паркер-Морріс-білдінг – усі його сто дев'яносто один поверх – повалиться повільно, мов підрубане дерево в лісі (Поланік, 2016: 12).

У наведеному вище прикладі спостерігаємо, як за допомогою букв МП відтворюються звукові форми лексичних одиниць МО та їх фонемного складу, що корелює дану номінацію з вихідною культурою.

Проте в цьому прикладі спостерігаємо ще й граматичну трансформацію. У тексті оригіналу після підмета одразу йде присудок ("The Parker-Morris Building will go over <...>"), а в перекладі ми спостерігаємо явище перестановки членів речення, присудок йде після уточнення («Паркер-Морріс-білдінг – усі його сто дев'яносто один поверх – повалиться повільно <...>»), відображаючи різну семантичну граматичну структуру МО та МП.

У процесі транслітерування слово чи словосполучення МО передається на МП по літерах. Наприклад:

*Raise the testosterone level too much, your body ups the **estrogen** to seek a balance* (Palahniuk, 2006: 17).

*Забагато тестостерону – і твій організм вироблятиме більше **естрогену**, прагнучи відновити рівновагу* (Поланік, 2016: 17).

У цьому реченні термін “estrogen” передається українськими буквами без урахування особливостей вимови («естроген»). Це зумовлено тим, що для адекватного перекладу та передачі лексичного значення багатьох інтернаціоналізмів зазвичай застосовується транслітерування. У прикладі наявні й інші перекладацькі трансформації – вилучення та додавання.

Інколи перекладачем застосовується змішане транскодування, коли більша частина траскодованого слова відбиває його звучання у вихідній мові. Наприклад:

*The three ways to make napalm: One, you can mix equal parts of gasoline and frozen orange juice **concentrate*** (Palahniuk, 2006: 13).

*Напалм можна зробити трьома способами. Можна змішати порівну бензин і заморожений **концентрат** апельсинового соку, це раз* (Поланік, 2016: 13).

Під час передачі слова «concentrate» українською мовою («концентрат») застосовується транскрибування з елементами транслітерування. У наведеному прикладі перекладач вдається і до такої граматичної трансформації, як перестановка членів речення, у зв'язку з відмінністю будови речень МО та МП.

Часом перекладач адаптує форму слова в мові оригіналу до фонетичної або граматичної структури мови перекладу, використовуючи адаптивне транскодування.

*Two, you can mix equal parts of gasoline and **diet cola*** (Palahniuk, 2006: 13).

*Можна змішати порівну бензин і **дієтичну колу**, це два* (Поланік, 2016: 13).

Словосполучення “diet cola”, ужите в оригінальному тексті, адаптується до норм української мови – «дієтична кола». У цьому ж фрагменті тексту перекладач переносить числівник МО “two” з його ініціальної позиції у фінальну, використовуючи ПТ додавання слів для досягнення релевантності між змістом, який вкладено в речення МО та МП.

Процес калькування полягає у створенні нового слова або словосполучення в мові перекладу, що копіює структуру вихідної лексичної одиниці. Це

і зробив перекладач, переклавши “soundtrack” як «звукова доріжка», що є загально визнаною практикою передачі цієї словосполуки.

*Sometimes, Tyler wakes up in the dark, buzzing with the terror that he’s missed a reel change or the movie has broken or the movie has slipped just enough in the projector that the sprockets are punching a line of holes through the **soundtrack*** (Palahniuk, 2006: 29).

*Часом Тайлер прокидається в темряві, а в голові гуде страшна думка, що він протавив зміну проекторів, що плівка порвалася або зсунулась і трибки дірявлять **звукову доріжку*** (Поланік, 2016: 31).

До лексико-семантичних трансформацій належать: конкретизація, генералізація, диференціація та модуляція значення (Бялик, 2016: 109).

Перекладач послуговується прийомом конкретизації значення, за якого слово ширшої семантики в оригіналі замінюється словом вужчої семантики. Наприклад:

*The old bruised **fruit** way your face looks, you’d think you were dead* (Palahniuk, 2006: 19).

*Поглянувши на моє почорніле й зіжмакане, як перележана **груша**, обличчя, можна було б подумати, що перед вами мрець* (Поланік, 2016: 19).

Із прикладу ми бачимо, що слово “fruit” – яке висловлює родові поняття – замінено на «груша», що є видовим поняттям. У прикладі використовується також і перестановка членів речення згідно з нормами МП.

Застосовується і трансформація, протилежна за напрямом конкретизації, яка називається генералізацією. Наприклад:

*Mix the vitro with sawdust, and you have a nice plastic explosive. A lot of the space monkeys mix their vitro with cotton and add **Epsom salts** as a sulfate* (Palahniuk, 2006: 12).

*Змішай нітрогліцерин із тирсою, і отримавеш чудову пластичну вибухівку. Багато мавпочок-космонавтів мішають свій нітрогліцерин з ватою, а як сульфат додають **англійську сіль*** (Поланік, 2016: 12).

Перекладач вдався до заміни словосполучення “Epsom salts” із вужчим значенням на еквівалент із ширшим значенням «англійська сіль», яке зрозуміле для читача, не знайомого з реаліями МО.

Зазвичай для вибору найбільш адекватного значення слова серед поданих у словнику перекладач застосовує диференціацію значення. Ця трансформація вживається через те, що одному слову в українській мові, що виражає ширше поняття, в англійській мові можуть відповідати два або декілька слів, кожне з яких виражає вужче,

порівняно з українською мовою, поняття (Коломєйцева, 2004: 16). Наприклад:

This was Chloe's turn to lead us in guided meditation, and she talked us into the garden of serenity. Chloe talked us up the hill to the palace of seven doors. Inside the palace were the seven doors, the green door, the yellow door, the orange door <...> (Palahniuk, 2006: 20).

Черга Хлої вести медитацію, і її слова скеровують нас у сад безтурботності. Проводять на пагорб, на якому височіє семибрамний палац. Усередині палацу сім брам: зелена брама, жовта, помаранчева (Поланік, 2016: 21).

Слово “door” має безліч значень і перекладач вибрав оптимальний варіант, переклавши його як «брама», яке підходить за змістом найбільше.

Під час перекладу наступного речення необхідним є прийом модуляції значення:

Tyler gets me a job as a waiter, after that Tyler's pushing a gun in my mouth and saying, the first step to eternal life is you have to die (Palahniuk, 2006: 11).

Спершу Тайлер улаштує мене на роботу офіціантом, а тепер засовує пістолет мені в рот і каже, що, мовляв, аби зробити перший крок до вічного життя, треба померти (Поланік, 2016: 11).

У наведеному прикладі словникове значення лексичної одиниці “get” передається лексею «улаштує», що згідно з контекстом є її смисловим еквівалентом.

До лексично-граматичних трансформацій належать: описовий переклад, антонімічний переклад, додавання та вилучення слів, перестановка компонентів, цілісне переосмислення.

Прикладом використання описового перекладу може бути:

Tyler did changeovers if the theater was old enough. With changeovers, you have two projectors in the booth, and one projector is running (Palahniuk, 2006: 26).

Якщо кінотеатр був надто застарілим, Тайлер мусив застосовувати перехід з поста на пост, тобто міняти кінопроектори. Для цього в апаратній треба мати два проектори, працює з яких один (Поланік, 2016: 28).

Для передачі значення лакуни, представлені лексичною одиницею “changeover”, перекладач вдається до описового перекладу і пояснює його зміст за допомогою більшої кількості компонентів («перехід з поста на пост»).

У процесі застосування такої перекладацької трансформації, як антонімічний переклад, використовується заміна лексичної одиниці мови ори-

гіналу на протилежну за значенням лексичну одиницю в мові перекладу:

We'll be legend. We won't grow old (Palahniuk, 2006: 11).

Ми станемо легендою. Будемо вічно молодими (Поланік, 2016: 11).

Перекладач заміняє словосполучення “won't grow old” на «будемо вічно молодими», що узгоджується з мовностилістичними нормами МП.

З метою досягнення адекватності перекладу перекладач уводить кілька додаткових лексичних елементів, яких немає в реченні оригіналу. Цей вид лексико-граматичної трансформації відомий як додавання:

Excitement (Palahniuk, 2006: 27).

Хвилювання зростає (Поланік, 2016: 29).

You wake up at O'Hare (Palahniuk, 2006: 25).

Ти прокидаєшся в аеропорту О'Хара (Поланік, 2016: 27).

У першому прикладі перекладач вважає за потрібне додати в односкладне речення “Excitement” присудок («Хвилювання зростає»), бо саме така синтаксична структура є характерною для української мови. В іншому прикладі він подає додаткові відомості про власну назву. Прийом додавання застосовується тут у зв'язку з тим, що українські читачі не знайомі із цією культурною реалією (“O'Hare” – «аеропорт О'Хара»).

Трансформація вилучення слів зазвичай уживається в перекладі, коли переклад кожного зі слів речення оригіналу є необов'язковим (щодо норм МП), водночас зміст самого речення не втрачається після їх вилучення. Наприклад:

You cry now (Palahniuk, 2006: 16).

Поплач (Поланік, 2016: 16).

З погляду системи української мови такі компоненти, як “you” та “now” є надлишковими, тому під час перекладу цього речення вони вилучаються.

У наступному реченні наведено приклад зміни порядку слів у словосполученні, тобто перестановки компонентів:

A window blows out the side of the building, and then comes a file cabinet big as a black refrigerator <...> (Palahniuk, 2006: 12).

Уламки вікна виносить вибухом, за ними – шафу для документів, здоровезну, мов чорний холодильник (Поланік, 2016: 12).

Зміна порядку компонентів словосполучення “file cabinet” на «шафу для документів» виникає у зв'язку зі структурними відмінностями мови оригіналу та мови перекладу.

Загальновідомий той факт, що під час перекладу з однієї мови іншою нерідко перекладачі

стикаються із проблемою пошуку відповідників. У разі їх відсутності перекладачу доводиться вдаватися до прийому цілісного переосмислення та змінювати все висловлювання з використанням одиниць мови перекладу.

Tyler was pulling driftwood logs out of the surf and dragging them up the beach. In the wet sand, he'd already planted a half circle of logs so they stood a few inches apart and as tall as his eyes (Palahniuk, 2006: 32).

Він діставав з води нагнане хвилями колоддя й витягав його на берег. Потім Тайлер закопував його в мокрий пісок так, що стовбури **заввишки майже з людину** ставали півколом кілька дюймів один від одного (Поланік, 2016: 36).

У наведеному прикладі відбулась заміна порівняння "as tall as his eyes" на зрозуміліше для українського читача висловлювання «заввишки майже з людину», що має той самий зміст.

До граматичних трансформацій належать: заміна частин мови, перестановка членів речення, членування й об'єднання речень.

У зв'язку з невідповідністю граматичних значень мови оригіналу і мови перекладу важливе використання такої ПТ, як зміна частин мови.

This isn't about love as in caring. This is about property as in ownership (Palahniuk, 2006: 14).

Тут не йдеться про любов, що **ніклується**. Тут йдеться про власника, що **володіє** (Поланік, 2016: 15).

У цьому фрагменті тексту іменники "caring" і "ownership" під час перекладу замінюються дієсловами «ніклується» та «володіє», що зумовлено українськими мовними та мовленнєвими нормами.

Наступною ПТ є зміна порядку розташування мовних елементів в тексті перекладу порівняно з текстом оригіналу, тобто перестановка членів речення.

My doctor said, if I wanted to see real pain, I should swing by First Eucharist on a Tuesday night (Palahniuk, 2006: 19).

Лікар сказав мені **навідатись у вівторок увечері до церкви Першого Причастя, якщо я хочу побачити справжні страждання** (Поланік, 2016: 19).

Ця трансформація найчастіше застосовується перекладачем у зв'язку з тим, що структура речень в англійській і українських мовах дуже відрізняється. Так, частина складного речення "<...> if I wanted to see real pain" в українській мові переноситься в кінцеву позицію синтаксичної структури («<...> якщо я хочу побачити справжні страждання»).

Під час членування речень розрізняють внутрішнє членування (коли просте речення оригіналу замінюється складним) та зовнішнє членування (одне речення оригіналу в перекладі перетворюється на два або більше речень).

Then I was lost inside oblivion, dark and silent and complete, and when I finally stepped away from his soft chest, the front of Bob's shirt was a wet mask of how I looked crying (Palahniuk, 2006: 22).

І я поринув у **цілковите небуття**, у темряву й тишу. А коли я **нареши** відступив від його м'яких грудей, на переді Бобової сорочки **лишився мокрий відтиск мого обличчя** (Поланік, 2016: 23).

From my knees to my forehead, I fell chemical reactions within Bob burning food and oxygen (Palahniuk, 2006: 16).

Усім своїм тілом, від голови до ніг, я відчуваю, як усередині Боба **йдуть хімічні реакції: перетравлюється їжа і згоряє кисень** (Поланік, 2016: 16).

У першому прикладі спостерігаємо використання зовнішнього членування, де для кращого сприйняття висловленої думки розділили одне складне речення на два. А у другому прикладі наявне внутрішнє членування – синтаксичний комплекс замінюється складним реченням.

Іншою граматичною трансформацією є об'єднання речень. Перекладач застосовує цю трансформацію і перетворює два простих речення на одне складне:

This is how it is with insomnia. Everything is so far away, a copy of a copy of a copy (Palahniuk, 2006: 21).

Коли **насіло безсоння, все так далеко, копія, зроблена з копії, зробленої з копії** (Поланік, 2016: 22).

До стилістичних трансформацій належать: нейтралізація, експресивація, модернізація, архаїзація.

У наведеному прикладі перекладач послуговується прийомом експресивації. У процесі цієї ПТ відбувається заміна нейтральної лексичної одиниці на її емоційно-експресивний відповідник у мові перекладу.

The first time I went to testicular cancer, Bob the big moosie, the big cheese bread moved in on top of me in Remaining Men Together and started crying (Palahniuk, 2006: 22).

Коли я **вперше потрапив на рак яєчок**, у «**Лишай-мося чоловіками разом**», Боб, **цей здоровенний бугай**, **ця велетенська бодня сала**, навалився на мене й **пустився хлипати** (Поланік, 2016: 21).

Тут спостерігаємо, що слово "big" в українському перекладі набуло більшого стилістичного забарвлення – «здоровенний», «велетенська».

У процесі перекладу сучасної загальноживаної лексики перекладач інколи вдається до архайзацій:

<...> *this woman was also in my tuberculosis support group Friday night* (Palahniuk, 2006: 18).

Цю жінку я бачив у п'ятницю ввечері у групі підтримки *сухотників* (Поланік, 2016: 18).

У наведеному прикладі перекладач заміняє більш сучасне слово "tuberculosis" на архаїчне українське «сухотники» для надання мові перекладу необхідного стилістичного забарвлення. У реченні також наявна перестановка членів речення та перестановка компонентів.

У процесі дослідження трьох розділів книги Чака Поланіка (у перекладі Олега Леська) було розглянуто чотири види перекладацьких трансформацій (див. Табл. 1). Серед них: 61 лексична (що становить 26,9% від загальної кількості ПТ, у матеріалі дослідження), 87 лексико-граматичних (38,3%), 69 граматичних (30,4%), 10 стилістичних (4,4%).

Таблиця 1

Частотність використання перекладацьких трансформацій у художньому творі

Перекладацькі трансформації	Кількість	Кількість, %
Лексичні	61	26,9
Лексико-граматичні	87	38,3
Грамматичні	69	30,4
Стилістичні	10	4,4
Всього	227	100

Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що у процесі перекладу художнього твору серед низки ПТ превалюють лексико-граматичні трансформації. Лексичні та граматичні ПТ використовуються менше, проте їхня кількість є досить великою, порівняно зі стилістичними ПТ, до яких перекладач вдається найменше. Було виявлено й те, що деякі ПТ уживаються в комбінації з іншими. Отримані результати зумовлені відмінністю МО та МП.

Висновки. Перекладацькі рішення, які спираються на використання трансформацій, дозволяють адекватно передати зміст, вкладений у текст вихідної мови. Труднощі досягнення еквівалентності перекладу у творі продиктовані передусім не тільки особливостями художнього тексту, а й розбіжностями систем та структур мови оригіналу та мови перекладу.

На матеріалі роману англійського письменника Чака Поланіка «Бійцівський клуб» виділено та розглянуто низку перекладацьких трансформацій. У результаті аналізу виявлено, що універсальної класифікації перекладацьких трансформацій не існує. Часто вживаються і комбінації кількох перекладацьких трансформацій. Це продиктовано тим, що одні перекладацькі трансформації зазвичай безпосередньо залежать від інших, оскільки здійснення однієї з них приводить до здійснення іншої.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні перекладацьких трансформацій на матеріалі інших мов і творів для виявлення причини їх застосування, з'ясування оптимальних шляхів передачі тексту з мови оригіналу мовою перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДжЕРЕЛ

1. Бархударов Л. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Москва : Междунар. отношения, 1975. 240 с.
2. Бялик В. Основы теории перевода = Fundamentals of Translation Theory : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2016. 376 с.
3. Казакова Т. Художественный перевод : учебное пособие. Санкт-Петербург : Знание, 2002. 112 с.
4. Коломейцева Е., Макеєва М. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский : учебное пособие. Тамбов : изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. 92 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. Общая теория перевода и устный перевод. Москва : Воениздат, 1980. 237 с.
6. Поланік Ч. Бійцівський клуб. Пер. з англ. О. Леська. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 256 с.
7. Швейцер А. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). Москва : Наука, 1988. 215 с.
8. Palahniuk Ch. Fight Club. London : Vintage Books, 2006. 224 p.

REFERENCES

1. Barhudarov L. S. Yazy'k i perevod. Voprosy' obshhej i chastnojteorii perevoda. [Language and translation. Questions of general and particular theory of translation]. Moskva : Mezhdunar. otnosheniya, 1975. 240p. [in Russian].
2. Bialyk V. D. Osnovyteorii perekladu: navch. posibnykdliia stud. f-tivinozemn. mov. [Fundamentals of Translation Theory]. Chernivtsi : Chernivetskyinats. un-t, 2016. 376 p. [in Ukrainian].
3. Kazakova T. A. Khudozhestvenny'j perevod : uchebn. posob. [Literary translation]. Sankt-Peterburg: Znanie, 2002. 112 p. [in Russian].

4. Kolomejceva E. M., Makeeva M. N. Leksicheskieproblemy' perevoda s anglijskogoyazy'kanarussskij: ucheb. posobie. [Lexical problems of translation from English into Russian: A manual]. Tambov: izd-voTamb. gos. texn. un-ta, 2004. 92 p. [in Russian].
5. Min'yar-Beloruhev R. K. Obshhayateoriyaperevoda i ustny'jperevod. [General Translation Theory and Interpretation]. Moskva :Voenizdat, 1980. 237 p. [in Russian].
6. Polanik Ch. Biitsivskyiklub [Fight Club] / per. z anhl. O. Leska. Kharkiv :Klubsimeinohodovillia, 2016. 256 p. [in Ukrainian].
7. Shvejcer A. D. Teoriyaperevoda (status, problemy', aspekty'). [Translation Theory (Status, Problems, Aspects)]. Moskva :Nauka, 1988. 215 p. [in Russian].

УДК 811.161.2'373 (045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203523>**Агнета ІГНАТОЛЯ,***orcid.org/0000-0003-0274-5236*

викладач української мови та літератури

Гуманітарно-педагогічного коледжу

Мукачівського державного університету

(Мукачево, Україна) *a_ignatolya@ukr.net***Оксана ДАНЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-4067-8428*

викладач української мови та літератури

Гуманітарно-педагогічного коледжу

Мукачівського державного університету

(Мукачево, Україна) *BogdanivnaOkxsana@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВЛАСНИХ НАЗВ ЯК СПЕЦИФІЧНИХ ПРОПРІАЛЬНИХ ОДИНИЦЬ У СИСТЕМІ МОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті подано огляд основних понять, що стосуються статусу власних назв у лінгвістиці. Проаналізовано особливості лінгвістичної інтерпретації власних назв в аспекті обґрунтування їх місця та функціональних можливостей у системі мовної лексичної парадигми. Зазначається, що актуальність теоретичного огляду лінгвістичних досліджень зумовлена місцем і значущістю власних назв у системі будь-якої мови. Парадигматика сприймається як система відношень між елементами системи, тобто відношень зв'язку (подібності) і відношень протиставлення (відмінності). У широкому значенні парадигматику розуміють як систему парадигм, що протиставляється і своїми класами, і відношеннями між елементами парадигм у синтагматиці. Проаналізовано, що сучасні дослідники вбачають специфіку власної назви в її значенні, зазначають у власних назвах послаблення значення, а інколи цілковиту його відсутність; водночас інші дослідники відзначають специфіку власної назви з огляду на її конкретність. Зазначено основні критерії систематизації пропріальних одиниць. Констатовано, що власні назви – це одиниці мови та мовлення, служать для підкреслення конкретного називання окремих предметів дійсності, унаслідок чого помітно деякі особливості у значенні, граматичному оформленні та функціонуванні. Розглянуто актуальні питання сучасної теоретичної ономастики: окреслення домінуючих ознак та класифікації власних назв, отже, визначення основних тенденцій їх розвитку та дослідження. Зроблено висновок, що власна назва називає конкретний предмет, співвідносячи його із класом однотипних або споріднених предметів. Ономастичні дослідження допомагають виявляти шляхи міграцій і місця розселення різних народів, мовні та культурні контакти, древні існування й співвідношення їх діалектів. Дослідження власних назв має велике значення з огляду на їхню соціальну функцію – служити індивідуалізуючою вказівкою для певного предмета. Водночас власна назва здатна зберігати свою основну значущість за втрати етимологічного значення, із чого випливає велика стійкість власних назв протягом історичного розвитку мови і навіть за цілковитої зміни мови однієї системи іншою. Зазначено, що для власної назви обов'язковим є називання конкретного предмета і факультативним його понятійна співвіднесеність. У статті розглянуто формування нових напрямів в українській ономастиці початку ХХІ століття. До таких можна віднести когнітивну та типологічну ономастику, які започатковані системними дослідженнями вчених Одеської ономастичної школи.

Ключові слова: власна назва, онім, пропріатив, ономастика, реалії, безеквівалентна лексика, вітоніміка, топоніміка, космоніміка, прагматоніміка, ідеоніміка, ергоніміка.

Ahneta IHNATOLIA,*orcid.org/0000-0003-0274-5236*

Teacher of Ukrainian Language and Literature

Humanitarian Pedagogical College

of the Mukachevo State University

(Mukachevo, Ukraine) *a_ignatolya@ukr.net***Oksana DANCHENKO,***orcid.org/0000-0002-4067-8428*

Teacher of Ukrainian Language and Literature

Humanitarian Pedagogical College

of the Mukachevo State University

(Mukachevo, Ukraine) *BogdanivnaOkxsana@ukr.net*

PECULIARITIES OF LINGUISTIC INTERPRETATION OF PROPER NAMES AS A SPECIFIC PROPRIAL UNIT IN THE SYSTEM OF LANGUAGE LEXICAL PARADIGM

The paper considers an overview of the basic concepts regarding the status of proper names in linguistics. The features of linguistic interpretation of proper names in the aspect of foundation of their place and functionality in the system of language lexical paradigm are analyzed. The article gives an overview of basic concepts regarding the status of proper names in linguistics. The features of linguistic interpretation of proper names in the aspect of substantiation of their place and functionality in the system of linguistic lexical paradigm are analyzed. It is noted that the relevance of theoretical review of linguistic research is due to the place and importance of proper names in the system of any language. Paradigm is perceived as a system of relations between elements of the system, that is, relationships (similarities) and of oppositions (differences). In a broad sense, paradigm is understood as a system paradigms that oppose both their classes and relations between elements of paradigms in syntagmatics. It has been analyzed that modern researchers note the specificity of the proper name in its meaning, seeing in its own names the weakening of the meaning, and sometimes its complete absence; at the same time, other researchers point out the specificity of their own name in view of its specificity. It is stated that proper names are units of language and speech, serving to emphasize the specific naming of particular objects of reality, which results in noticeably certain features in meaning, grammatical design and functioning. Topical issues of modern theoretical onomastics are discussed: defining dominant features and classification of proper names, and hence defining the main tendencies of their development and research. It is concluded that the proper name names a specific object, correlating it with a class of similar or related objects. Onomastic studies help to identify migration routes and settlements of different peoples, linguistic and cultural contacts, ancient existence and correlation of their dialects. The study of proper names is of great importance in view of their social function – to serve as an individualistic guidance for a particular subject. In this case, the proper name is able to retain its fundamental importance in the loss of etymological meaning, which implies a great stability of proper names during the historical development of the language, and even with the complete change of the language of one system by another. It is stated that the name of a particular subject is obligatory for the proper name and its optional conceptual correlation. The formation of new directions in Ukrainian onomastics of the beginning of XXI century is considered in the article. These include cognitive and typological onomastics, initiated by systematic studies of scientists at the Odessa Onomastic School.

Key words: proper names, onym, realia, propriative, onomastics, non-equivalent vocabulary, toponymic, cosmonymic, pragmatonymic, ergonomics.

Постановка проблеми. Актуальність теоретичного огляду лінгвістичних досліджень зумовлена місцем і значущістю власних назв у системі будь-якої мови, проте останнім часом у лінгвістиці простежуються нові підходи до трактування закономірностей виникнення і функціонування власних назв у сучасній ономастиці. Сьогодні багато лінгвістів приділяють цьому лексичному пласту особливу увагу. Дослідження власних назв має велике значення з огляду на їхню соціальну функцію – слугувати вказівкою, що індивідуалізує, для певного предмета. Водночас власна назва здатна зберігати свою основну значущість за втрати етимологічного значення, із чого випливає велика стійкість власних назв протягом історичного розвитку мови і навіть за цілковитою зміною мови однієї системи іншою. Суттю власної назви є внутрішня єдність загальних, одиничних і специфічних ознак. Ці ознаки виявляються, з одного боку, за конфронтації особистих імен з апелятивами, а з іншої – в онімичному контексті за сполучуваності в системі власної назви з іншими власними назвами. Таким чином обґрунтовується лінгвістичний і ономастичний статус власної назви. Своєрідність ономастичних потреб полягає в тому, що за допомогою мовних засобів здійснюється розрізнення індивідуумів

у таких класах предметів і явищ, які важливі в житті суспільства. Оскільки власні назви є лінгвістичним фактом і об'єктом для лінгвістичного аналізу, необхідно встановити межі ономастики в лексичній системі. Складність і спірність цієї проблеми доводиться самою історією вивчення власних назв як у вітчизняній, так і в закордонній лінгвістиці. Водночас засвідчено відсутність спільних підходів до групування пропріальних одиниць, оскільки не всі питання, пов'язані із цим процесом, уже розв'язані. Це стосується і типології онімів за характером іменованих денотатів, і розмежування власних назв за їхніми функціональними особливостями. Тому можна вважати, що станом на тепер проблеми, які загалом стосуються структурування онімного простору української мови, достатньою мірою не узагальнені й не вирішені, як і не визначені основні засади систематизації онімів. Це свідчить про неабиякий інтерес до цієї проблематики з боку дослідників, особливо в сучасний період, і передусім пов'язано з динамічним характером власних назв та нестійкою ситуацією в лінгвістичному пошуку і формуванні наукової парадигми сьогодення.

Аналіз досліджень. Більшість сучасних дослідників трактують власні назви як індивідуальні

найменування певних об'єктів («назва, що дається неживому об'єктові чи живій істоті для виділення їх із ряду інших однорідних об'єктів, істот» (В. Німчук); «індивідуальні позначення, дані об'єктам, які мають, окрім того, загальні (родові, видові, підвидові, а іноді і сортові найменування)» (О. Суперанська); «одиниці мови-мовлення (слова і субстантивовані словосполучення), які використовуються для підкреслено конкретного називання окремих предметів дійсності, і внаслідок такої спеціалізації мають деякі особливості у значенні, граматичному оформленні і функціонуванні» (В. Бондалетов); «слово або словосполучення з основною функцією безпосередньо називати об'єкт, ідентифікувати його» (О. Белей); «слово, словосполучення або речення, яке використовується для виділення іменованого ним об'єкта з-поміж інших об'єктів; його індивідуалізації та ідентифікації» (Н. Подольська); «індивідуальне найменування окремих одиничних об'єктів» (В. Никонов).

Мета статті – висвітлення особливості онімів (власних назв) та їхньої докорінної відмінності від апелятивів (загальних назв). Спробуємо визначити специфіку власних назв, з'ясувати їхні основні функції, нові підходи до трактування власних і загальних назв.

Виклад основного матеріалу. Власні назви є унікальними мовними знаками. Вони вказують на конкретний об'єкт, не класифікують його і не відносять до розряду ідентичних об'єктів. У мові, поза межами тексту, власні назви не мають денотативного значення. У власних назвах в основному відсутній розподіл за ознакою статі, яку не завжди можна виділити. Проте конситуації власних назв заповнюють цю лауну. Власна назва не пов'язана безпосередньо з поняттям. У неї немає загального значення, як у загальних назв немає індивідуального. Це здається найбільш істотним у визначенні специфіки власних назв: «Без денотата не має назви». Лексикологічний аналіз власних назв передбачає насамперед визначення їхнього місця у словниковому складі мови (теоретичне обґрунтування, формування типологічно-класифікаційної парадигми) та функціональних можливостей онімного простору (Карпенко, 2008: 196).

Власні назви належать до лінгвістичних універсалій, оскільки існують у всіх мовах світу. Але в кожній окремо взятій мові вони мають свої специфічні ознаки: набір домінантних рис, характерні фонетичні, морфологічні, стилістичні трансформації, комплекти словотвірних засобів із певною продуктивністю тощо. З іншого боку, потрібно визначити особливості онімів як компонентів лек-

сичної системи мови, що є специфічною за лексико-семантичною структурою, спрямованою на індивідуалізацію об'єкта, його виділення серед інших денотатів.

Власна назва (онім) – слово, словосполучення або речення, яке служить для виділення названого ним об'єкта з ряду подібних, індивідуалізуючи й ідентифікуючи даний об'єкт (Скляренко, 2012: 388). Власні назви можна цілком зрозуміти лише у зв'язку з тими об'єктами, які вони називають. Власні назви – слова, які використовують в конкретній сфері й у конкретній функції.

Д. Єрмолович зазначив, що власні назви – жорсткі десигнатори об'єктів, такі, що реалізують свій відклик через прямий зв'язок із предметом за допомогою каузального ланцюга (Карпенко, 2008: 203). Власні назви мови підкоряються, наскільки це можливо, законам, що існують у ній для загальних назв. Але, оскільки джерело власних назв будь-якої мови набагато ширше за коло джерел її загальних назв, коло мовних явищ, представлених у них, є більш широким. Отже, власні назви входять у лексичну систему будь-якої мови як особливий клас слів, що має специфічні ознаки. Будучи мовним фактом, власні назви підкоряються загалом внутрішнім законам конкретної мови. Водночас на всіх рівнях мовного аналізу потрібно враховувати своєрідність цих слів як за змістом, так і за класом. Передусім вони служать засобом номінації індивідуального предмета (Калінкін, 2000).

Американський лінгвіст Дж. Алджео вважає, що визначальна особливість власної назви полягає в «акті присвоєння імені», за допомогою якого ім'я вперше приписується його носію, і що нехарактерне для загальної назви (Авакумов, 1992: 97).

В. Болотов вважає, що найсуттєвішим для власних назв є їхнє енциклопедичне значення – сума конкретної інформації про денотат імені. Головна відмінність енциклопедичного значення власної назви від лексичного значення загальної, на думку дослідника, полягає в тому, що перше виникає в мовленні й різниться від одного поля до іншого, а енциклопедичне значення, на наше переконання, виявляється лише в людському колективі (Торчинський, 2007: 98).

Отже, сучасні дослідники відзначають специфіку власної назви в її значенні. Одні вбачають у власних назвах послаблення значення, а іноді цілковиту його відсутність. Звідси виникає трактування власних назв як порожніх знаків, ярликів, етикеток, порівняння їх із числовими символічними знаками. Інші ж дослідники відзначають

специфіку власної назви з огляду на її конкретність.

У значенні власних назв можна виділити такі основні компоненти: побутовий – існування предмета; класифікуючий – віднесення предмета до якогось класу. Він несе повідомлення «Цей предмет – тварина» тощо; характеризуючий – набір ознак референта, які вказують на предмет чи особу, про яку йдеться. Так, у власній назві «Дніпро» втілене повідомлення «це найдовша річка України» (Скопненко, 2007: 278).

Формування власної назви може бути деталізоване такими визначальними атрибутами, як: індивідуальність пропріативів; ідентифікація онімами одиничних об'єктів або їх сукупностей як єдиного цілого; чітка окресленість номінованих денотатів; тісний зв'язок з іменованими об'єктами та з екстралінгвальними (передусім географічними та історичними) чинниками назвотворчого процесу; соціальна зумовленість і суспільна закріпленість онімотворення; опосередкований зв'язок пропріальних одиниць із поняттями; енциклопедичність семантики власних назв; обов'язкова мотивованість власних найменувань і водночас швидка деетимологізація їхнього змісту; довільність форми онімів; виконання онімними одиницями передусім двох функцій: номінативної (з метою диференціації однотипних денотатів) та інформаційної (з метою передачі різнопланових відомостей про об'єкт номінації); функціональна обмеженість пропріативів, нездатність самостійно утворювати тексти з повноцінним комунікативним змістом; активне побутування онімів у мові як системотвірних елементів і в мовленні як ідентифікаторів конкретних об'єктів; функціонування в ролі власних назв винятково іменників або слів, ужитих в їхньому значенні (одиничні лексеми, словосполучення або речення); значне кількісне переважання онімів над апелятивами і водночас невідомість широкому загалу абсолютної більшості пропріальних одиниць через перебування їх на лексичній периферії; наявність в онімів багатьох інших специфічних семантичних, граматичних і функціональних особливостей, які можуть бути охарактеризовані у процесі виконання комплексного аналізу власної назви (Торчинський, 2007: 230).

Власні назви позбавлені конотації та не мають самі собою значення, тобто їх не можна визначити без звертання до денотата – реального носія імені. Інакше кажучи, у власних назвах семантика – це їх вказівка на певний конкретний предмет, явище, особу. Крім того, визначальною рисою власних імен є їхня постійна, обов'язкова секундарність,

вторинність найменування, тобто власна назва – це завжди останнє найменування, останній поділ у низці родовидових ознак, як-от: жива істота → людина → чоловік → українець → робітник → чернівчанин → Іван Петренко (Скопненко, 2007: 227).

Широка представленість власних назв у мові, специфіка їх функціонування, характер їхніх витоків зумовили виокремлення досліджень власних назв в окрему мовознавчу галузь – ономастику.

За способом дослідження онімів розрізняються (Суперанская, 2012, 124):

– ономастика теоретична (встановлення загальних закономірностей розвитку і функціонування власних назв);

– ономастика описова (характеристика особливостей різновидів власних назв, що здійснюється насамперед за регіональною або ареальною методикою: такі ознаки аналізуються в конкретному регіоні або на всій території поширення мови);

– ономастика прикладна (визначення форми, наголосу, вимови, транскрипції, орфографії, відмінювання онімів, моделей відонімного творення: імен по батькові, назв мешканців за місцем проживання, прикметників від топонімів тощо).

За типом власних назв, які описуються, виокремлюються (Скляренко, 2012: 400):

– вітоніміка (дослідження найменувань живих істот), зокрема антропоніміка, етноніміка, міфоніміка, зооніміка та фітоніміка, присвячені вивченню відповідно власних особових назв, номінацій етнічних груп, міфічних істот, тварин і рослин;

– топоніміка (опис власних географічних назв), зокрема хороніміка, ойконіміка, омоніміка та гідроніміка, які вивчають власні назви відповідно територій, поселень, об'єктів рельєфу та гідрооб'єктів;

– космохіміка (студії про найменування космічних об'єктів), зокрема астроніміка й селеноніміка, де вивчаються власні назви зір і географічних об'єктів на Місяці;

– прагматоніміка (дослідження номінацій об'єктів, пов'язаних із матеріальною сферою діяльності людини), зокрема хремагоніміка і товароніміка, присвячені вивченню найменувань окремих предметів і так званих товарних знаків;

– ідеоніміка (студії про власні назви об'єктів, пов'язаних з ідеологічною сферою діяльності людей), зокрема біблїоніміка, гемероніміка, поетоніміка (або літературна чи поетична ономастика) і хрононіміка як описи номінацій писемних творів, засобів масової комунікації, онімів,

засвідчених у художніх творах, і часових відрізків;

– ергоніміка (дослідження найменувань будь-яких людських об'єднань), зокрема фірмоніміка, яка описує власні назви господарських, промислових, торговельних та інших підприємств.

Не можна не погодитись із твердженням О. Данилюк про те, що формування ономастичних знань є важливою складовою частиною в контексті виховання мовної особистості, її мовної здатності, мовотворчості, досконалого володіння мовними навичками й уміннями, сформованості в неї потреб пізнавати мовні явища (Калінкін, 2000). Натепер багато лінгвістів приділяють увагу цим лексичним одиницям. По-перше, власний іменник яскраво виділяє назву об'єкта із групи інших однотипних об'єктів. По-друге, здебільшого власне значення зникло з пам'яті, залишивши лише номінативну функцію. Наприклад, найчастіше місцевість діставала назву, похідну від ландшафту (Берегове), історичних подій чи видів людської діяльності (Смолянка – місце, де виготовляють смолу), а також на честь видатних особистостей (Катеринослав, Шевченко). Яскравішими в даному питанні є антропоніми, оскільки особисті імена людей мають більш глибоке коріння. Більшість українських імен, наприклад, походять від давньогрецьких і латинських прототипів (Наталія – давньогр. «РІДНА», Марина – лат. «МОРСЬКА»). Для класифікації власних назв можна виходити із приналежності назв до історичних періодів, конкретних мов, територій. Залежно від цього будуть різним підходи до матеріалу, методи його вивчення, глибина дослідження.

Ще одним важливим аспектом вивчення онімів є віднесення їх до реалій. «Реалія» як важливе поняття в лінгвістиці та перекладознавстві у словниках поки не зафіксоване. Однак цим питанням вже давно цікавляться багато лінгвістів, натепер існує ціла низка визначень. Згідно із С. Влаховим і С. Флоріним, реалії – це слова (і словосполучення), що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального й історичного розвитку) одного народу і чужі іншому; будучи носіями національного та / або історичного колориту, вони зазвичай не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, отже, не піддаються перекладу «на загальних підставах», потребують особливого підходу (Торчинський, 2007: 224).

Багато дослідників замість поняття «реалія» уживають поняттям «безеквівалентна лексика».

Цей термін увели Є. Верещагін і В. Костома-ров. Під безеквівалентною лексикою дослідники розуміють слова, що слугують для вираження понять, відсутні в іншій культурі і в іншій мові, слова, які стосуються окремих культурних елементів, які характерні тільки для культури А і відсутні в культурі В, а також слова, що не мають еквівалентів за межами мови, до якої вони належать. Наголошується, що характерною рисою безеквівалентних слів є те, що вони зовсім не перекладаються (Авакумов, 1992: 98). Необхідно зазначити, що власні назви відіграють важливу роль як складники поняття «реалія». Як уже говорилося вище, власні назви вивчає ономастика. Ономастика ж, у свою чергу, являє собою окрему гілку у вивченні реалій, або безеквівалентної лексики. Власні назви – це невід'ємна частина будь-якої культури, що відображає дуже багато аспектів життя того чи іншого народу. Тобто специфіка досліджуваного предмета полягає в тому, що лінгвістично у своїй основі він включає також етнографічний, історичний, географічний, соціологічний, літературознавчий компоненти (Суперанская, 2012: 119). Отже, з'ясовано, що між власною назвою і реалією справді існує дуже сильний зв'язок. Тому і розглядати власну назву далі треба, ґрунтуючись на тому, що вона є частиною концепту «реалія».

Використання запропонованих критеріїв дозволить створити науково достовірну схему характеристики будь-якого оніма, який функціонує в мові чи мовленні, і зібрати максимально повну інформацію про всі його ознаки, причому не відокремлено від інших власних назв і від реалій довкілля, а в нерозривному взаємозв'язку з ними.

Висновки. Отже, власні назви, або оніми, або пропріативи – це периферійно найбільш поширені в мові й мовленні одиниці, якими можуть бути субстантиви, що використовуються для індивідуального називання одиничних денотатів, є соціально зумовленими і суспільно закріпленими, вторинними, генетично похідними від апеллятивів; вони виконують передусім номінативну й інформаційну функції, характеризуються опосередкованим зв'язком із поняттями і мають специфічні семантичні, граматичні, функціональні й інші особливості. Пропонована нами класифікаційна схема, яка ґрунтується на вказаних особливостях власних назв, дозволяє більш чітко і послідовно структурувати онімію української мови, що дозволить упорядкувати надзвичайно розгалужений ономастичний континуум і уніфікувати визначальні типи пропріативів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авакумов О., Бучко Г., Бучко Д. Ономастика України першого тисячоліття нашої ери : монографія ; Ін-т укр. мови. Акад. наук України. Київ : Наукова думка, 1992. 283 с.
2. Калінкін В. Теоретичні основи поетичної ономастики : автореф. дис. ... докт. філол. наук: 10.02.02 ; 10.02.15. Київ, 2000. URL: contents/6271.html.
3. Карпенко Ю. Літературна ономастика : збірник статей. Одеса : Астропринт, 2008. 328 с.
4. Мала філологічна енциклопедія / уклад. : О. Скопненко, Т. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2007. 478 с.
5. Склярєнко О. Типологічна ономастика : монографія : у 5-ти кн. Одеса : Астропринт, 2012. Кн. 1 : Лексикосемантичні особливості онімного простору. 413 с.
6. Суперанская А., Подольская Н., Васильева Н. Общая терминология : вопросы теории. Москва : Книжный дом «Либроком», 2012. 248 с.
7. Торчинський М. Аналіз власних назв як специфічних мовних одиниць. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* : збірник наукових праць. Хмельницький : ХНУ, 2007. Ч. II. Вип. 3. С. 223–226.
8. Торчинський М. Українська ономастика : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2010. 238 с.

REFERENCES

1. Avakumov O. V., Buchko H. E., Buchko D. H. (1992) *Onomastyka Ukrainy pershoho tysiacholittia nashoi ery* [Ukrainian onomastics in the first millennium]. Kyiv: Naukova dumka (in Ukrainian).
2. Kalinkin V. M. (2000) *Teoretychni osnovy poetychnoi onomastyky* [Theoretical foundation of poetic onomastics]. (Extended abstract of doctor's thesis). Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv (in Ukrainian).
3. Karpenko Yu. O. (2008) *Literaturna onomastyka* [Literary onomastics]. Odesa: Astroprynt (in Ukrainian).
4. Skopnenko O.I., Tymbaliuk T.V. (Eds.) (2007) *Mala filolohichna entsyklopediia* [Minor philological encyclopedia]. Kyiv: Dovira (in Ukrainian).
5. Skliarenko O. M., Skliarenko O.O. (2012) *Leksykosemantychni osoblyvosti onimnoho prostoru* [Lexico-semantic features of the onim space]. *Typolohichna onomastyka u 5 kn.* [Typological onomastics in 5 books]. (Book 1), Odesa: Astroprynt (in Ukrainian).
6. Superanskaya A. V., Podolskaya N.V., Vasileva N.V. (2012) *Obschaya terminologiya: Voprosyi teorii* [General terminology: theory question]. Moskva: Knijnyiy dom "LIBROKOM" (in Russian).
7. Torchynskyi M. M. (2007) *Analiz vlasnykh nazv yak spetsyfychnykh movnykh odynyts* [Analysis of the names as a specific language unit]. *Topical problems of philology and translation study*. Part 2, Edition 3, pp. 223–226 (in Ukrainian).
8. Torchynskyi M. M. (2010) *Ukrainska onomastyka* [Ukrainian onomastics]. Kyiv: Milenium (in Ukrainian).

УДК 821.161.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203526>**Елена КАРПИНА,***orcid.org/0000-0002-4045-9938*

кандидат філологічних наук,

старший преподаватель кафедры мировой литературы

Горловского института иностранных языков

Донбасского государственного педагогического университета

(Бахмут, Украина) *olena.karpina@gmail.com*

ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПЕНТАЛОГИИ ВС. С. СОЛОВЬЁВА «ХРОНИКА ЧЕТЫРЁХ ПОКОЛЕНИЙ»

Статья посвящена исследованию жанрового своеобразия пенталогии Вс. Соловьёва «Хроника четырёх поколений». Сложность определения её жанровой принадлежности обусловлена существованием в мировой литературе множества близкородственных прозаических жанров, направленных на художественное решение проблем, затронутых писателем, – историсофского романа, классического исторического романа вальтер-скоттовского типа, романа-эпопеи (историческая проблематика), семейного романа, семейно-бытового романа (семейная проблематика) и др. Основным литературный труд романиста рассматривается в настоящей работе как семейная хроника. Основанием для такого заключения является наличие в ней ключевого дифференциального признака хроники – изображения излагаемых автором событий в чёткой хронологической последовательности. Актуальность исследования продиктована недостаточной разработкой жанрового своеобразия семейной хроники как особой разновидности романа в современном литературоведении. Цель статьи заключается в определении основных черт жанра семейной хроники и выявлении степени их художественной трансформации в художественном цикле Всеволода Соловьёва. В пенталогии в полной мере реализуются основные жанрообразующие признаки семейной хроники, выявленные нами в процессе анализа её жанрового своеобразия: воссоздание жизни четырёх поколений дворянского рода Горбатовых; важность для автора органичной связи между поколениями; одинаковое значение для хроникёра всех без исключения поколений рода и всех его представителей; возложение на каждое поколение рода различных функций; указание наследственной особенности и родовой черты Горбатовых; обрисовка внешнего облика представителей рода; циклическое повторение одних и тех же имён, связанное с почитанием предков; воссоздание ключевых событий, имевших место в семье Горбатовых, в их хронологической последовательности; неразрывная связь истории семьи Горбатовых с историей Российской империи; отражение переломных моментов российской и мировой истории XVIII–XIX столетий, осмысление их влияния на судьбы представителей каждого поколения рода; отведение крупным историческим событиям роли фона для изображения важных эпизодов в жизни Горбатовых; частотное использование приёма ретроспекции, направленное на углубление психологической характеристики персонажей; явное преобладание мотивов возрождения рода над мотивами его вырождения, способствующее формированию светлого и оптимистичного финала и выделяющее «Хронику четырёх поколений» Вс. Соловьёва из множества других русских и зарубежных семейных хроник.

Ключевые слова: семейная хроника, жанр, пенталогия, хронологическая последовательность, жанрообразующий признак, семья, историческое событие.

Олена КАРПИНА,*orcid.org/0000-0002-4045-9938*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри світової літератури

Горлівського інституту іноземних мов

Донбаського державного педагогічного університету

(Бахмут, Україна) *olena.karpina@gmail.com*

ЖАНРОВА СВОЄРІДНІСТЬ ПЕНТАЛОГІЇ ВС. С. СОЛОВ'ЙОВА «ХРОНІКА ЧОТИРЬОХ ПОКОЛІНЬ»

Статтю присвячено дослідженню жанрової своєрідності пенталогії Вс. Солов'йова «Хроніка чотирьох поколінь». Складність визначення її жанрової приналежності зумовлена існуванням у світовій літературі безлічі споріднених прозових жанрів, спрямованих на художнє вирішення проблем, порушених письменником, – історіософського роману, класичного історичного роману вальтер-скоттівського типу, роману-епопеї (історична проблематика), сімейного роману, сімейно-побутового роману (сімейна проблематика) та ін. Основна літературна праця романиста розглядається в даній роботі як сімейна хроніка. Підставою для такого висновку є наявність у ній

ключовой дифференциальной ознаки хроніки – зображення подій, що викладаються автором, у чіткій хронологічній послідовності. Актуальність дослідження продиктована недостатньою розробленістю жанрової своєрідності сімейної хроніки як особливого різновиду роману в сучасному літературознавстві. Мета статті полягає у визначенні основних рис жанру сімейної хроніки та виявленні ступеня їхньої художньої трансформації в художньому циклі Всеволода Соловйова. У пенталогії повною мірою реалізуються основні жанротворчі ознаки сімейної хроніки, виявлені нами у процесі аналізу її жанрової своєрідності: відтворення життя чотирьох поколінь дворянського роду Горбатових; важливість для автора органічного зв'язку між поколіннями; однакове значення для хронікера всіх без винятку поколінь роду й усіх його представників; покладання на кожне покоління роду різних функцій; зазначення повторення тих самих імен, пов'язане із шануванням предків; відтворення ключових подій, що мали місце в сім'ї Горбатових, у їхній хронологічній послідовності; нерозривний зв'язок історії родини Горбатових з історією Російської імперії; відображення переломних моментів російської та світової історії XVIII–XIX століть і осмислення їхнього впливу на долі представників кожного покоління роду; відведення великим історичним подіям ролі тла для зображення важливих епізодів у житті Горбатових; частотне використання прийому ретроспекції, спрямоване на поглиблення психологічної характеристики персонажів; явна перевага мотивів відродження роду над мотивами його виродження, що сприяє формуванню світлого й оптимістичного фіналу та виділяє «Хроніку чотирьох поколінь» Вс. Соловйова з безлічі інших російських та зарубіжних сімейних хронік.

Ключові слова: сімейна хроніка, жанр, пенталогія, хронологічна послідовність, жанротворча ознака, сім'я, історична подія.

Elena KARPINA,

orcid.org/0000-0002-4045-9938

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of World Literature

of Gorlovka Institute of Foreign Languages

Donbass State Pedagogical University

(Bakhmut, Ukraine) olena.karpina@gmail.com

GENRE PECULIARITY OF VS. S. SOLOVYOV'S PENTALOGY “THE CHRONICLE OF FOUR GENERATIONS”

The article is dedicated to the study of the genre peculiarity of Vs. Solovyov's pentalogy “The Chronicle of Four Generations”. The difficulty in defining its genre affiliation is determined by the existence in the world literature numerous related prose genres aimed at the artistic solution of the problems raised by the writer – a historiosophical novel, a classic historical novel of Walter Scott's type, an epic novel (historical issues), a family novel, a family and domestic novel (family issues), etc. The main literary work of the novelist is considered in this paper as a family chronicle. The basis for such a conclusion is the presence in it of the key differential feature of the chronicle – representation of the events depicted by the author in a clear chronological sequence. The relevance of the study is determined by the insufficient development of the genre peculiarity of the family chronicle as a special kind of novel in the modern literary studies. The purpose of the article is to define the main features of the family chronicle genre and identify the degree of their artistic transformation in Vs. Solovyov's artistic cycle. The main genre-forming signs of the family chronicle that we identified in the process of analyzing the genre peculiarity of the pentalogy are fully realized in it. They are the recreation of the life of four generations of the noble family of the Gorbatovs; the importance for the author of the organic connection between generations; the same value for the chronicler of all the generations of the family and all its representatives; imposition of various functions on each generation of the family; an indication of the hereditary feature and generic trait of the Gorbatovs; outline the appearance of the representatives of the genus; cyclic repetition of the same names associated with the veneration of the ancestors; recreation of the key events that took place in the Gorbatov family in their chronological sequence; the inextricable link between the history of the Gorbatov family and the history of the Russian Empire; reflection of the turning points of the Russian and world history of the 18–19th centuries and understanding of their influence on the fate of the representatives of each generation of the family; assignment the role of the background to major historical events for depicting important episodes in the life of the Gorbatovs; the frequent use of the retrospection technique, aimed at deepening the psychological characteristics of the characters; a clear predominance of the motives of the revival of the genus over the motives of its degeneration, contributing to the formation of the light and optimistic ending and distinguishing “The Chronicle of Four Generations” by Vs. Solovyov's from many other Russian and foreign family chronicles.

Key words: family chronicle, genre, pentalogy, chronological sequence, genre-forming attribute, family, historical event.

Постановка проблеми. По убеждению С. Калашниковой, «любое произведение, художественное целое которого формируется под влиянием авторской историсофской концепции, так

или иначе вызывает споры, связанные с определением его жанрового своеобразия, со способами воплощения этой концепции» (Калашникова, 2009: 13).

Поскольку в «Хронике четырёх поколений» философское осмысление исторического процесса не является самоцелью автора и не охватывает все уровни текста, относить её к историософскому роману нецелесообразно. Вместе с тем некоторые черты историософского нарратива в рассматриваемой пенталогии, безусловно, прослеживаются. Историософская проблематика составляет лишь один из пластов художественного цикла, значение которого актуализируется в связи с судьбами представителей рода Горбатовых. В то же время пенталогия достаточно репрезентативна с точки зрения выражения историософской концепции Вс. Соловьёва и представляет богатый материал для её исследования.

Рассмотрение пенталогии в русле классического исторического романа также необоснованно, поскольку масштаб истории существенно снижен. Применительно к «Хронике четырёх поколений», важность исторических событий определяется их значением для семьи Горбатовых.

Несмотря на то, что в центре внимания романиста находится семья, определение жанра рассматриваемого произведения как семейного романа не представляется нам возможным. В сущности, в основе всех произведений этого жанра лежит общий сюжет – драма «становящейся личности, которая, утверждая свою волю, настаивая на своей уникальности, стремится выделиться из взрастившей её среды, опровергнуть власть установленного порядка, а затем, пройдя путь «отступничества», сожалея об утраченной гармонии, преодолевая бунтарство, мучительно ищет дорогу назад, возможность примириться с прошлым и сознательно принять его законы» (Симонова, 2005: 6). Подобная конфронтация героя-бунтаря с членами своей семьи и желание вырваться за рамки своей социальной среды с последующим осознанием своих ошибок и раскаянием в тексте пенталогии не прослеживаются.

По словам Е. Никольского, «через ряд эпизодов из жизни одного человека или же через биографию не всегда возможно отобразить *полную картину социально-культурных и политических изменений в жизни общества*. Насущная необходимость в реализации этой потребности рождает в русской и мировой литературе новые жанровые формы» (курсив мой – Е. К.) (Никольский, 2011: 241).

Выполнение этой непростой художественной задачи становится возможным посредством описания судеб представителей нескольких поколений одной семьи, последовательно сменяющих друг друга в непрерывном потоке исторических

событий. В заглавие художественного цикла Всеволода Соловьёва слово «хроника» вынесено не случайно, поскольку указывает на жанровую принадлежность созданного им произведения.

В «Кратком словаре литературных терминов» хроника толкуется как «прозаический жанр литературы, изображающий общественно-исторические, военно-исторические или *семейно-бытовые события* в хронологической последовательности» (курсив мой – Е. К.) (Мещерякова, 1998: 40). Это определение хроники представляется нам наиболее приемлемым, поскольку содержит в себе её ключевой жанрообразующий признак – изображение событий в хронологической последовательности – и предполагает относительно широкий спектр изображаемого, не сводимого исключительно к исторической тематике.

Современные литературоведы выделяют несколько разновидностей жанра хроники: историческую, военную, семейную, усадебную, биографическую, автобиографическую, производственную. Пенталогия Вс. Соловьёва относится к жанру семейной хроники, в которую вплетены нити историософского повествования.

Анализ исследований. Жанровое своеобразие семейной хроники как особой разновидности романа представляет собой один из наименее разработанных аспектов современного литературоведения. Не будучи зафиксированным в литературных словарях и энциклопедиях, термин «семейная хроника» активно используется в научных работах многих отечественных и зарубежных исследователей, среди них В. Дашевский, К. Муратова, И. Видуэцкая, В. Десницкий, А. Грачёва, О. Евдокимова, Н. Николаева, О. Лагашина, М. Майоров, Н. Егорова, Л. Симонова, Т. Закаблукова, А. Сорочан, Э. Лариева, Е. Баруэлло Гонзалез, Е. Никольский, А. Назарова, Е. Самофалова, Ю. Лебедева, А. Устинов, И. Ащеулова, Н. Порохняк, И. Прилипко, В. Боренко, Е. Дудар, Д. Чик, О. Чик и др.

Цель статьи – определить основные черты жанра семейной хроники, выявить степень их художественной трансформации в художественном цикле Вс. Соловьёва.

Изложение основного материала. «Отличительной особенностью семейной хроники является движение (смена) поколений в контексте соответствующих исторических эпох» (Закаблукова, 2008а: 3). В ней «обычно действуют представители трех последних поколений, а история рода в более отдаленные времена в сжатом виде сообщается в начале. Она создает своеобразный зачин, являющийся знаком того, что перед нами семейная хроника» (Видуэцкая, 1976: 207).

В соловьёвской пенталогии воссоздана жизнь пяти поколений дворянского рода Горбатовых, однако *действуют* представители четырёх поколений, а жизнь Бориса Григорьевича и его жены очерчена предельно кратко в пятой главе первого романа цикла, озаглавленной «Борис Горбатов». Сжатый экскурс в прошлое содержит упоминание о том, что Марья Никитишна порадовала супруга рождением сына, а несколько лет спустя – дочери». Старший сын Горбатовых, Сергей, являющийся главным действующим лицом романов «Сергей Горбатов» и «Вольтерьянец», репрезентует первое поколение рода. Его младшая сестра, Елена, упоминаемая несколько раз в первом и втором романах, является персонажем второстепенным и в последующих частях пенталогии не фигурирует. Вторая генерация представлена сыновьями Сергея Борисовича и Татьяны Владимировны (урождённой княжны Пересветовой) – Борисом и Владимиром. Третья – сыновьями Владимира Сергеевича и Катерины Михайловны (урождённой графини Черновой) – Сергеем и Николаем (последний в действительности является сыном графа Казимира Щапского, однако носит фамилию Горбатов). Представителями младшей ветви рода являются дети Сергея Владимировича от первого брака – Соня, Володя, Маша, Коля и сын Николая и Мари (урождённой графини Натасовой) – Гриша.

В контексте вышеизложенного добавим, что для автора семейной хроники гораздо важнее связь родственников «не по горизонтали, а по вертикали, т.е. наличие органичных отношений между поколениями, память предков и исторических корней. Настоящая семья осмысливается не только как счастливая жизнь супружеской пары, но – в категориях рода, т.е. исторической «протяженности» семьи» (Лариева, 2009: 6).

Судьба каждого члена семьи вписана в семейную историю, новый виток которой образуют представители последующего поколения. Таким образом, семейная хроника представляет собой «комплекс биографий лиц одной семьи, изложенных в четкой хронологической последовательности» (Никольский, 2009: 318). При этом каждое поколение в равной степени важно для хроникёра, пишущего родовую летопись. Выделение одного поколения рода из других и детальное описание жизни его представителей недопустимы.

Жанровому канону семейной хроники также противоречат выделение автором одного представителя семьи и детальное описание его жизненного пути, являющиеся жанрообразующими признаками биографического романа. По сло-

вам Н. Страхова, семейная хроника – это «быль *семейная*, т.е. не похождения отдельного лица, на котором должно сосредоточиваться все внимание читателя, а события так или иначе важные для целого семейства». Все члены семьи (и шире – рода) «одинаково дороги» художнику, пишущему семейную летопись, и являются равноправными героями его творения (Страхов, 1869: 209).

Основная функция поколений рода состоит в поддержании «непрерывности и последовательности жизни семьи». Кроме того, на представителей каждого поколения могут быть возложены и иные функции – служить «напоминанием о прошлом», «утверждать устоявшиеся веками нравственные нормы и семейные традиции» и т.д. Отдельные представители того или иного поколения могут стать «антагонистами семьи» (Закаблуква, 2008b: 166). В пределах одного поколения могут сочетаться разные функции, выполняемые его представителями.

В «Хронике четырёх поколений» напоминанием о прошлом и хранителями патриархального уклада выступают Сергей Борисович и Татьяна Владимировна. Утверждать нравственные нормы и стоять на страже морали семьи призван их старший сын Борис Сергеевич. Его младший брат Владимир Сергеевич, подлый поступок которого не соответствует кодексу дворянской чести, является антагонистом семьи. Функция его старшего сына Сергея Владимировича состоит в том, чтобы спасти семью от материального обнищания, что становится возможным благодаря женитьбе на княжне Наталье Засецкой. На Владимира Сергеевича-младшего возложена ответственная миссия возрождения и обновления рода Горбатовых в новых социально-исторических условиях.

Нередко в семейных хрониках указываются «наследственная особенность» и «родовая черта», характерные для всех представителей семьи (Лариева, 2009: 7).

Наследственная особенность Горбатовых состояла в том, что их древний род «не отличался долголетием» (Соловьёв, 2009b: 12). Родовая черта – верная служба царю и отечеству. Подобно тому, как Борис Григорьевич верой и правдой служил Петру III, его сын, Сергей, был готов стать верным слугой Павла Петровича: «Он осознал, что глубоко предан этому человеку, что готов пойти за него и в огонь, и в воду, потому что он стоит этого, но было и другое <...> Сергей полунстинктивно, полусознательно чувствовал, что так относиться к цесаревичу – его долг, его священная обязанность. Это было *что-то традиционное, что-то родовое, наследованное от отца.*

Сергей так думал и чувствовал потому, что он был сыном Бориса Горбатова. Как отец любил Петра III и служил ему, так и сын теперь любил и был готов служить сыну Петра III» (курсив мой – Е. К.) (Соловьёв, 2009а: 68).

Обязательным повествовательным элементом семейных хроник является «обрисовка родового внешнего облика героев» (Лариева, 2009: 7). Присутствует он и в тексте «Хроники четырёх поколений». Полузакрытые глаза Бориса Григорьевича Горбатова унаследовали не только его старший сын Сергей Борисович и внук Владимир Сергеевич, но и незаконнорожденный правнук Михаил Иванович Бородин и его дочь Елизавета Михайловна (праправнучка Бориса Григорьевича). Обозначенная особенность внешности представителей рода Горбатовых, передающаяся как по мужской, так и по женской линии, является повторяющимся мотивом пенталогии.

Специфической особенностью семейных хроник, повествующих о жизни дворянских семей, является циклическое повторение одних и тех же имён, которые получают появляющиеся на свет члены семьи. Связана она, в первую очередь, с традицией называть детей в честь родителей или более дальних предков, которая в течение нескольких столетий существовала в аристократических семьях.

Так, сыновья Сергея Борисовича и Татьяны Владимировны дают своим сыновьям имена Борис и Владимир в честь своих отцов. Старший сын Владимира Сергеевича назван в честь деда Сергеем. Сергей Владимирович называет одного из своих сыновей Владимиром в честь отца, а одну из дочерей – Марией, как звали его прабабушку, Марью Никитишну. Нередко мужчины в семье Горбатовых именовались Николаями. Этим именем назван второй сын Сергея Владимировича, а также его младший брат. Сына Николая Владимировича и Мари «назвали Григорием, именем, часто повторявшимся в течение пяти столетий в роде Горбатовых» (Соловьёв, 2009b: 99). Именно так звали деда Сергея Борисовича.

Сюжет семейной хроники строится по принципу последовательного развития событий семейной истории. Это даёт возможность представить их динамически. Семья с происходящими в ней изменениями представляет собой своеобразный «индикатор культурно-исторических сдвигов» (Симонова, 2005: 4). Отметим, что автором воссоздаются лишь те события семейной истории, которые имеют для неё первостепенное значение.

Ключевыми событиями для семьи Горбатовых являются свадьба Сергея Борисовича и Татьяны

Владимировны, рождение сыновей, предательство Бориса Владимиром и последовавшая за ним ссылка старшего брата в Сибирь, смерть родителей, брата, жены и детей Бориса Сергеевича, возвращение «изгнанника» с каторги и его встреча с племянниками – Сергеем и Николаем, исполнение Борисом Сергеевичем предсмертной просьбы брата, изложенной в письме, и, как следствие, обретение им ещё одного племянника в лице Михаила Ивановича Бородина (незаконнорожденного сына Владимира Сергеевича Горбатова и Александры Николаевны Степановой, воспитанного приёмными родителями – Иваном Фёдоровичем и Марьей Семёновной Бородиными). Эпизоды, имевшие место между основными вехами семейной истории, изложены автором очень кратко.

Художественному циклу Вс. Соловьёва присуща такая черта темпоральной поэтики, как «соотнесение действия произведения со сменой царствований» (Никольский, 2012: 188). По мере того, как сменяли друг друга представители верховной власти – Елизавета Петровна, Пётр III, Екатерина II, Павел I, Александр I, Николай I и Александр II – линейно развивались события, имевшие место в семье Горбатовых. Соотнесение сюжета пенталогии с правлением и сменой монархов указывает на тяготение романиста к линейно-хронологической композиции, традиционной для жанра семейной хроники. Именно такой принцип построения повествования наилучшим образом позволяет проследить причинно-следственные связи между событиями не только семейной, но и российской истории.

События семейной истории соотнесены с событиями общенационального значения. Из этого следует, что «основной дифференциальной чертой» семейной хроники является «взаимосвязь между представителями семьи или рода и вызовами общества» (перевод мой – Е. К.) (Чик, 2014: 29), а ключевой для произведения, написанного в этом жанре, становится проблема «семья и эпоха» (Закаблукова, 2008а: 3).

Примечательно, что в семейной хронике всегда воссоздаётся эпоха кризисов. Действующие же лица выступают, как правило, в роли скромных свидетелей или пассивных участников эпохальных исторических событий.

В «Хронике четырёх поколений» нашли отражение переломные моменты XVIII–XIX ст., причём события российской истории умело вписаны автором в контекст истории мировой. На долю каждого поколения дворянского рода Горбатовых выпадают свои испытания, связанные с крупными

историческими событиями, которые приходится пережить его представителям. Так, Борис Григорьевич Горбатов был свидетелем дворцового переворота 28 июня 1762 г., следствием которого стало свержение императора Петра III и восхождение на престол Екатерины II. Сергей Борисович, отправившийся по велению государыни за границу, стал очевидцем Великой французской революции. Отечественная война 1812 г. нарушила размеренное течение жизни Сергея Борисовича, Татьяны Владимировны и их сыновей – Бориса и Владимира. Борис Сергеевич попал в водоворот истории по чистой случайности, будучи замеченным 14 декабря 1825 г. на Сенатской площади во время восстания декабристов и впоследствии обвинённым в причастности к его подготовке. Сыновьям Владимира – Сергею и Николаю – довелось жить накануне и во время «великих реформ», наиболее значимая из которых – отмена крепостного права. Их детям – в пореформенный период. В семье Горбатовых, словно в зеркале, отражаются значимые события российской истории, вследствие чего она становится воплощением империи в миниатюре.

Своеобразие историзма семейной хроники состоит в том, что изображение крупных исторических событий не является целью автора: они интересуют его лишь в той степени, в какой влияют на судьбы представителей конкретной семьи. «Социально-политические события теряют значимость и остроту, становятся слабым отзвуком далёкого мира. Редкие же упоминания фактов исторической действительности объясняются ретроспективным характером повествования, желанием увязать личную жизнь с общезначимыми историческими событиями, которые в настоящее время приобрели знаковый характер» (Симонова, 2005: 16).

Эта особенность семейной хроники проступает со всей очевидностью в пенталогии Вс. Соловьёва. В качестве примера укажем судьбоносную встречу Бориса Горбатова и его будущей жены Нины Ламзиной во время Отечественной войны 1812 г., описанную ретроспективно в начале романа «Старый дом». Всколыхнувшее Россию бедствие, которое не было детально воссоздано в тексте «Хроники четырёх поколений», явилось фоном для изображения столь важного события в жизни Бориса Сергеевича.

По утверждению Н. Порохняк, основной темой семейной хроники является гибель семьи,

угасание рода, которыми в обязательном порядке завершается каждое произведение, написанное в этом жанре (Порохняк, 2014: 53). Мы не можем согласиться с подобным выводом исследовательницы, поскольку данный вывод сделан на основе анализа частных прецедентов («Люборацкие» А. Свидницкого, «Сага о Форсайтах» Дж. Голсуорси, «Оплот» Т. Драйзера и др.). Относительно узкий круг рассмотренных в трудах учёного текстов мировой литературы не может служить достаточным основанием для столь категоричного заключения.

Представление о том, что мотив вырождения рода является основной типологической чертой семейных хроник, прочно утвердилось в отечественном и зарубежном литературоведении. Однако Е. Никольский опровергает данный тезис в ряде своих научных работ (диссертации, монографии и серии статей), иллюстрируя наличествующие в них суждения примерами из многочисленных текстов художественной словесности (как русской, так и зарубежной). Выводы, к которым в конечном итоге приходит исследователь, основаны на обобщении проанализированного им обширного художественного материала.

В последней части «Хроники четырёх поколений» актуализируется тема «регенерации семьи», а значит, развенчивается литературоведческий миф о том, что трагический финал семейных хроник неизбежен. Символичной является попытка восстановления Владимиром Сергеевичем Горбатовым-младшим старого горбатовского дома, долгие годы пребывавшего в запустении. По мнению Е. Никольского, такой «сюжетный ход», позволяет автору «нейтрализовать пессимистические мотивы семейных хроник и дает возможность формирования оптимистического и позитивного финала» (Никольский, 2013: 60).

Выводы. Детальное исследование жанрового своеобразия пенталогии Всеволода Соловьёва позволяет нам идентифицировать её как семейную хронику. О её принадлежности к этому жанру свидетельствует наличие в ней его основополагающих признаков, выявленных нами в процессе анализа жанровой специфики художественного цикла романиста. Отличительной чертой «Хроники четырёх поколений» Вс. Соловьёва, выделяющей её из множества других русских и зарубежных семейных хроник, является светлый и оптимистичный финал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Видуэцкая И. «Пошехонская старина» в ряду семейных хроник русской литературы. *Салтыков-Щедрин. 1826–1976. Статьи. Материалы. Библиография.* Ленинград : Наука, 1976. С. 206–218.

2. Закаблукова Т. Семейная хроника как сюжетно-типологическая основа романов «Чураевы» Г. Д. Гребенщикова и «Угрюм-река» В. Я. Шишкова : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Красноярск, 2008. 24 с.
3. Закаблукова Т. Семейная хроника как сюжетно-типологическая основа романов «Чураевы» Г. Д. Гребенщикова и «Угрюм-река» В. Я. Шишкова : дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Красноярск, 2008. 191 с.
4. Калашникова С. «Красное колесо» А. И. Солженицына в контексте русской историсофской прозы : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Волгоград, 2009. 21 с.
5. Лариева Э. Концепция семейственности и средства её художественного воплощения в прозе Л. Улицкой : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Петрозаводск, 2009. 18 с.
6. Мещерякова М. Хроника. *Краткий словарь литературных терминов* : методические рекомендации для учителя и учеников / М. Мещерякова. Москва : Мегатрон, 1998. С. 40.
7. Никольский Е. К вопросу о специфике жанра романа семейной хроники и его зарождении в русской классической литературе. *Вопросы языка и литературы в современных исследованиях* : материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. X Юбилейные Кирилло-Мефодиевские чтения», г. Москва, 12–14 мая 2009 г. Москва : Ремдер, 2009. С. 314–320.
8. Никольский Е. Семейная хроника в творчестве Всеволода Сергеевича Соловьёва : монография. Тверь : Издательство Марины Батасовой, 2012. 312 с.
9. Никольский Е. Семейная хроника: проблемы истории и теории. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2013. № 2 (6). С. 52–64.
10. Никольский Е. Формы репрезентации истории поколений в мировой литературе (к постановке вопроса). *Кормановские чтения* : статьи и материалы Межвузовской научной конференции, г. Ижевск, апрель 2011 г. Ижевск : Изд-во Удмуртск. гос. ун-та, 2011. Вып. 10. С. 238–245.
11. Порохняк Н. «Оплот» Теодора Драйзера як роман – сімейна хроніка. *Літературознавчі обрії. Праці молодих учених* : збірник наукових праць. Київ, 2014. Вип. 21. С. 52–57.
12. Симонова Л. Трилогия Э. Базена «Семья Тибо» в контексте французского семейного романа : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Москва, 2005. 22 с.
13. Соловьев Вс. Собрание сочинений : в 9-ти т. Москва : ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. Т. 4 : Хроника четырёх поколений : Вольтерьянец : исторический роман. 448 с.
14. Соловьев Вс. Собрание сочинений : в 9-ти т. Москва : ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. Т. 6 : Хроника четырёх поколений : Изгнанник : исторический роман. 400 с.
15. Страхов Н. «Война и мир»: сочинения графа Л. Н. Толстого. Статья вторая и последняя. *Заря*. 1869. № 2. С. 209–212.
16. Чик О. Романи виховання «Люборацькі» Анатолія Свидницького, «Хмари» Івана Нечуя-Левицького, «Літопис Пташиної Слободи» Вільгельма Раабе, «Еффі Бріст» Теодора Фонтане як сімейні хроніки. *Мандрівець*. Тернопіль, 2014. № 4. С. 29–33.

REFERENCES

1. Vidujeckaja I. P. «Poshehonskaja starina» v rjadu semejnyh hronik russkoj literatury [«Poshehonsky antiquity» in a series of family chronicles of Russian literature]. Saltykov-Shchedrin. 1826–1976. Articles. Materials. Bibliography. Lenin-grad: Nauka, 1976. pp. 206–218 [in Russian].
2. Zakablukova T. N. Semejnaja hronika kak sjuzhetno-tipologičeskaja osnova romanov «Churaevy» G. D. Grebenshchikova i «Ugrjum-reka» V. Ja. Shishkova [Family chronicle as the plot and typological basis of the novels «The Churaevs» by G. D. Grebenshchikov and «The Ugryum River» by V. Ya. Shishkov]. Extended abstract of PhD dissertation (Russian literature). Krasnojarsk, 2008a, 24 p. [in Russian].
3. Zakablukova T. N. Semejnaja hronika kak sjuzhetno-tipologičeskaja osnova romanov «Churaevy» G. D. Grebenshchikova i «Ugrjum-reka» V. Ja. Shishkova [Family chronicle as the plot and typological basis of the novels «The Churaevs» by G. D. Grebenshchikov and «The Ugryum River» by V. Ya. Shishkov]. PhD dissertation (Russian literature). Krasnojarsk, 2008b, 191 p. [in Russian].
4. Kalashnikova S. M. «Krasnoe koleso» A. I. Solzhenicyna v kontekste russkoj istoriosofskoj prozy [«The Red Wheel» by A. I. Solzhenitsyn in the context of the Russian historiosophical prose]. Extended abstract of PhD dissertation (Russian literature). Volgograd, 2009, 21 p. [in Russian].
5. Larieva Je. V. Koncepcija semejstvennosti i sredstva ejo hudozhestvennogo voploshhenija v proze L. Ulickoj [The conception of domesticity and the means of its artistic embodiment in the prose by L. Ulitskaya]. Extended abstract of PhD dissertation (Russian literature). Petrozavodsk, 2009, 18 p. [in Russian].
6. Meshherjakova M. I. Hronika [Chronicle]. Meshherjakova M. I. A Brief Dictionary of Literary Terms: Guidelines for Teachers and Students. Moscow: Megatron, 1998. p. 40 [in Russian].
7. Nikol'skij E. V. K voprosu o specifikе zhanra romana semejnoj hroniki i ego zarozhdenii v russkoj klassičeskoj literaturе [On the specifics of the family chronicle novel genre and its origin in the Russian classical literature]. Questions of language and literature in the modern researches: materials of the International scientific and practical conference «Slavic culture: sources, traditions, interaction. The 10th Anniversary Cyril and Methodius Readings». Moscow, 2009, pp. 314–320. [in Russian].
8. Nikol'skij E. V. Semejnaja hronika v tvorchestve Vsevoloda Sergeeviča Solov'jova [Family Chronicle among the creative works by Vsevolod Sergejevich Solovyov]. Tver: Izdatel'stvo Mariny Batasovoj, 2012. 312 p. [in Russian].
9. Nikol'skij E. V. Semejnaja hronika: problemy istorii i teorii [Family Chronicle: problems of history and theory]. Bulletin of Dnipropetrovsk University named after Alfred Nobel. Series: Philology, 2013. Nr 2 (6), pp. 52–64. [in Russian].

10. Nikol'skij E. V. Formy reprezentacii istorii pokolenij v mirovoj literature (k postanovke voprosa) [Forms of representing the history of generations in the world literature (to pose the question)]. Korman's readings: articles and materials of the Interuniversity scientific conference. Izhevsk, 2011, issue 10, pp. 238–245. [in Russian].

11. Porohnjak N. «Oplot» Teodora Drajzera jak roman-simejna hronika [«The Bulwark» by Theodore Dreiser as a family chronicle novel]. Literary horizons. The works of the young scientists, 2014, issue 21. pp. 52–57. [in Ukrainian].

12. Simonova L. A. Trilogija Je. Bazena «Sem'ja Tibo» v kontekste francuzskogo semejnogo romana [The trilogy «The Thibault Family» in E. Bazin in the context of the French family novel]. Extended abstract of PhD dissertation (Literature of Europe and America peoples). Moskow, 2005, 22 p. [in Russian].

13. Solov'ev Vs. Sobranie sochinenij v 9 tomah [Collection of works in 9 volumes]. Moskow: TERRA – Knizhnyj klub, 2009a. Vol. 4: Hronika chetyrjoh pokolenij: Vol'ter'janec [The Chronicle of Four Generations: The Voltairian]. 448 p. [in Russian].

14. Solov'ev Vs. Sobranie sochinenij v 9 tomah [Collection of works in 9 volumes]. Moskow: TERRA – Knizhnyj klub, 2009b. Vol. 6: Hronika chetyrjoh pokolenij: Izgnannik [The Chronicle of Four Generations: The Outcast]. 400 p. [in Russian].

15. Strahov N. N. «Vojna i mir»: sochinenija grafa L. N. Tolstogo. Stat'ja vtoraja i poslednjaja [«War and Peace»: the writings of Count L. N. Tolstoy]. The Dawn, 1869, Nr 2, pp. 209–212 [in Russian].

16. Chyk O. I. Romany vykhovannia «Liuboratski» Anatolii Svydnytskoho, «Khmary» Ivana Nechuia-Levytskoho, «Litopys Ptashynoi Slobody» Vilhelma Raabe, «Effi Brist» Teodora Fontane yak simeini khroniky [Educational novels «The Lyuboratsky» by Anatoly Svidnitsky, «The Clouds» by Ivan Nechuy-Levitsky, «The Chronicle of the Bird's Settlement» by Wilhelm Raabe, «Effie Brist» by Theodor Fontane as family chronicles]. The Traveler, 2014. Nr 4, pp. 29–33. [in Ukrainian].

УДК 811.111'37'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203527>**Марина КАШУБА,***orcid.org/0000-0002-0989-3250*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) marina.kashuba68@gmail.com**Елена РОЗАНОВА,***orcid.org/0000-0001-7344-3716*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) elena_rozanova@ukr.net

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ДЕЙКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ С ПЕРЕПОРУЧЕННЫМ ПОВЕСТВОВАНИЕМ ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА

Статья посвящена анализу функционирования дейктических средств в англоязычных текстах с перепорученным повествованием от первого лица. В основе исследования находится обобщенная модель литературного произведения с перепорученным повествованием, которая представляется как художественное единство фабульного и нарративного хронотопов. Художественное пространство является одним из компонентов хронотопа, и пространственные отношения пронизывают весь текст произведения, становятся очень важными элементами для понимания авторской идеи произведения. Задачей данного исследования является анализ дейктических средств, маркирующих топос в произведениях с перепорученным повествованием от первого лица. Объектом исследования послужили тексты англоязычных писателей с перепорученным повествованием от первого лица. Материалом исследования стали пространственные наречия (“here”, “there”, “inside”, “out”), указательные местоимения (“this”, “that”, “these”, “those”). При употреблении эти средства организуют пространственные отношения вокруг субъекта наррации, принятого за ориентир, и реализуют свою номинативную функцию только в данном контексте. При описании ситуации, основанной на зрительном восприятии, центром координации пространственных отношений является плоскость направления взгляда субъекта (up / down). В некоторых случаях дейктические средства, помимо пространственного значения, приобретают дополнительные коннотативные значения, которые зависят от интенции нарратора. Дейктические средства, которые употребляются в нарративном хронотопе, часто выполняют функцию создания «акта наррации», что характерно для перепорученного повествования. В нашем исследовании мы определили, что в рассмотренных примерах дейксис определяет пространственное положение субъекта, и каждое высказывание субъекта наррации соотносится с его определенным положением в пространстве; он является «мостом», объединяющим различные временные и пространственные слои (в нашем случае – нарративный и фабульный хронотопы) художественного произведения в единое целое.

Ключевые слова: дейктические слова, фабульный хронотоп, нарративный хронотоп, перепорученное повествование от первого лица.

Марина КАШУБА,*orcid.org/0000-0002-0989-3250*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) marina.kashuba68@gmail.com**Олена РОЗАНОВА,***orcid.org/0000-0001-7344-3716*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лексикології та стилістики англійської мови
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) elena_rozanova@ukr.net

ФУНКЦІОНУВАННЯ ДЕЙКСИСА В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ІЗ ПЕРЕДОРУЧЕНОЮ ОПОВІДДЮ ВІД ПЕРШОЇ ОСОБИ

Статтю присвячено аналізу функціонування дейктичних засобів в англomовних текстах із передорученою оповіддю від першої особи. В основі дослідження – узагальнена модель текстів із передорученою оповіддю від першої особи, яку можна розглянути як єдність фабульного та наративного хронотопів. Художній простір є одним із компонентів хронотопу, просторові відношення пронизують весь текст твору, стають дуже важливими елементами для розуміння авторської ідеї твору. Мета нашого дослідження полягає в огляді дейктичних засобів, які маркують художній простір у фабульному та наративному хронотопі. Матеріалом дослідження слугували твори англomовних письменників із передорученою оповіддю від першої особи. Об'єктом дослідження стали дейктичні засоби, а саме просторові прислівники (“here”, “there”, “inside”, “out”), вказівні займенники (“this”, “that”, “these”, “those”). Під час уживання ці засоби організують просторові відношення навколо суб'єкта нарації, якого взято за орієнтир, і реалізують свою номінативну функцію тільки в даному контексті. У разі зображення ситуації, яка заснована на зоровому сприйнятті, центром координації просторових відношень стає площина напрямку погляду суб'єкта (up / down). У деяких випадках дейктичні засоби позбавлені суто просторового значення, набувають додаткові конотативні значення, які залежать від інтенції наратора. Дейктичні засоби, які вживаються в наративному хронотопі, часто виконують функцію створення «акту нарації», що характерно для передорученої оповіді. У нашому дослідженні ми довели, що дейктичні засоби визначають просторове положення суб'єкта, кожне висловлювання наратора пов'язано з його конкретним розміщенням у просторі; вони виконують функцію «моста», який з'єднує різні часові та просторові шари (у нашому випадку – наративний і фабульний хронотопи) художнього твору в нерозривну єдність.

Ключові слова: дейктичні слова, фабульний хронотоп, наративний хронотоп, передоручена оповідь від першої особи.

Maryna KASHUBA,

orcid.org/0000-0002-0989-3250

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Lexicology and Stylistics

I. I. Mechnikov Odessa National University

(Odesa, Ukraine) marina.kashuba68@gmail.com

Olena ROZANOVA,

orcid.org/0000-0001-7344-3716

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Lexicology and Stylistics

I. I. Mechnikov Odessa National University

(Odesa, Ukraine) elena_rozanova@ukr.net

FUNCTIONING OF DEIXIS IN THE ENGLISH TEXTS WITH THE FIRST PERSON ENTRUSTED NARRATIVE

The article deals with the analysis of deixis in the works of English-speaking writers with the first person entrusted narrative. The investigation is based on the general model of the texts with the first person entrusted narrative which is a unity of plot and narrative chronotopes. Artistic space is one of the components of the chronotope and spatial markers are recurrent in the text; they realize the author's message of the text. The main purpose of the article is to analyze the functions of spatial deictic means in the plot and narrative chronotopes. The material of the investigation is taken from the English texts with the first person entrusted narrative. Deictic means such as adverbs of place and direction (“here”, “there”, “inside”, “out”) and demonstrative pronouns (“this”, “that”, “these”, “those”) are in the focus of the article. In the texts analyzed deictic means arrange artistic space around the narrator, who is in the centre of the chronotope, and carry out their nominative function in the given context. Deictic means are additional means of creating the authenticity of the first person narration and promote in creating the pragmatic aspect of this type of the narration. In some examples deictic means realize additional connotative meaning, which is connected with the narrator's point of view. Deixis in the narrative chronotope is aimed at creating the authenticity of “real narration” which is typical for the first person entrusted narrative. The conducted research shows that deictic means determine the spatial position of the narrator; each sentence of the narrator is connected with his definite place in the space; deixis carries out a function of a link that connects different time and spatial layers of the text (plot and narrative chronotopes) into a whole unity.

Key words: deixis, plot chronotope, narrative chronotope, first person entrusted narrative.

Постановка проблеми. Обобщенная модель литературного произведения с перепорученным повествованием представляется как художественное единство фабульного и нарративного хронотопов. Темпорально фабульный хронотоп всегда предшествует нарративному, пространственно он может быть перемещен или не перемещен по отношению к нарративному.

Художественное пространство является одним из компонентов хронотопа, пространственные отношения пронизывают всю ткань текста, создавая пространственную картину; пространство – «форма бытия идеального мира эстетической действительности, форма существования сюжета» (Тураева, 1986: 20). Под художественным пространством в данном исследовании понимается совокупность представленных в тексте пространственных ориентиров, выраженных эксплицитно или имплицитно языковыми средствами и способствующих созданию образной системы произведения.

Существуют две основные модели развития пространственных отношений в художественном тексте: линейная и нелинейная.

Линейная модель рассматривается как «нейтральная», стилистически немаркированная, для которой характерно последовательное пространственное расположение событий в пределах художественного произведения. Например: the house → the office → the bar.

Под нелинейной моделью понимают различного рода отклонения от общей линейной модели развития художественного произведения, она рассматривается как стилистически маркированная. При нелинейной модели развития пространственных отношений в тексте происходит как бы «разрыв» прямой, условно обозначающей линейную модель развития художественного произведения, и «включение» отрезков текста, события которых происходят во вновь введенных пространственных ориентирах.

К нелинейной модели пространственного построения сюжета относятся тексты с перепорученным повествованием, так как пространственно-временные координаты фабульного хронотопа обычно отличаются от соответствующих координат нарративного хронотопа, вследствие чего и происходит смена временных пластов («тогда» и «сейчас») и смена пространственных ориентиров («там» и «здесь»).

В несобственно-авторском повествовании, доверенном вымышленному персонажу, или перепорученном повествовании, изложение свершившихся событий ведется соотносительно с

пространственной позицией заявленного персонажа-нарратора. При этом пространственно-временная точка зрения повествователя не отличается стабильностью и перемещается на протяжении всего произведения

Анализ исследований. Языковые средства, вводящие художественное пространство в текстах с перепорученным повествованием, можно разделить на две группы: одни функционируют как «ярлыки», то есть осуществляют номинацию (например, слово “table”), другие выступают в роли «указателей», не называя, а только направляя наше внимание на объект. К числу таких указателей относятся личные и притяжательные местоимения, наречия места и времени, указательные местоимения. С изучением особенностей функционирования именно этих слов связано развитие учения о дейксисе.

Растущий интерес к коммуникативному аспекту языка стимулировал активный научный интерес к дейксису как прагматичному коммуникативно-семантическому явлению. Дейксис – это универсальная языковая категория, которая рассматривается в системе трех координат: субъект, время и пространство. Приводя толкования таких дейктических слов, как «этот», «тот», «здесь», «там», «сейчас», «тогда», «я», «ты», исследователи (Ю. Апресян, Г. Воронцова, А. Кравченко) используют три понятия: понятие наблюдателя, мыслимого говорящим; понятие пространства, в котором говорящий в момент речи мыслит себя или наблюдателя; понятие времени, в котором говорящий в момент речи мыслит себя или наблюдателя.

Из указательной функции слова при рассмотрении дейксиса исходит также Ч. Филмор, назвавший указательные слова «индикаторами» и выделявший индикаторы лица, пространства и времени (Fillmore, 1997).

Дейктическая индексация места обычно осуществляется с помощью местоименных наречий места и направления и указательных местоимений “this” / “these”, “that” / “those”. При введении в функции первичной номинации «они организуют пространственные отношения вокруг «субъекта», принятого за ориентир, и определяются только по отношению к единовременному акту речи, в котором они производятся» (Бенвенист, 1974: 296).

Целью статьи является анализ дейктических средств, маркирующих топос в произведениях с перепорученным повествованием от первого лица, в которых хронотоп представляется как единство фабульного (место и время основных событий) и нарративного (место и время рассказывания об этих событиях) хронотопов.

Изложение основного материала. Характер отношений, существующих между пространственными пределами, которые выступают в роли референтов слов “here” и “there”, позволяют говорить об их конечности и бесконечности, соответственно. Это значит, что если дефиницией слова “here” может быть местонахождение говорящего в момент кодирования (*When I first began to understand jay language correctly, there was a little incident happened here* (21 Great Stories, 1969: 280)), то дефиницией слова “there” не может быть прагматически заданный предел пространства, который исключает местонахождение говорящего в момент кодирования. Вместе с тем “there” обычно указывает на некоторое конечное пространство, которое, как показывает языковая практика, ассоциируется с местонахождением какого-либо объекта.

Также “there” в подавляющем большинстве случаев не просто может, а именно употребляется анафорически, что обусловлено спецификой его логического значения «в любом месте, которое не здесь»:

I went into the polished dining-room, and Mitzi brought my coffee there (Spark, 1976: 209).

Наречие “there” анафорически заменяет антецедент “the polished dining-room”.

Дейктическое употребление “this” / “that”, как известно, основано на противопоставлении близости / дальности по отношению к точке отсчета дейктического поля, которая обычно представлена “ego”. Местоимение “this” близко по значению к наречию “here”, а местоимение “that” – к наречию “there”. Как “this”, так и “here” обозначают близость к говорящему, а “that” и “there” – удаленность от него.

Эта характеристика функционирования указательных местоимений “this” / “that”, безусловно, дает весьма общее и приближенное представление о тех закономерностях, которые лежат в основе их использования в тексте, и близость / дальность понимаются весьма широко.

Следует также уточнить, что слова “here” и “there”, “now” и “then”, “this” и “that”, другие эгоцентрики, образующие лексические оппозиции, противопоставлены по общему для эгоцентрических элементов признаку «близкий / далекий» (по отношению к субъекту), который характеризует, с одной стороны, пространственные, а с другой – временные отношения. В области временных отношений признак «далекий», в свою очередь, охватывает симметричные в смысловом отношении понятия «прошлое» и «будущее», то есть в основе противопоставления про-

шлого будущему лежит дополнительный признак «предшествующий / последующий настоящему». Таким образом, анализ значения эгоцентриков должен основываться на учете трех взаимосвязанных координат – субъекта, времени и пространства.

Появление дейктических средств в начале текста неразрывно связано с модальной оценкой рассказчика в перепорученном повествовании, которая проявляется, с одной стороны, в субъективных особенностях отбора и организации языкового материала; с другой – в прагматической направленности речи повествователя, нацеленной на стимулирование читательского интереса.

Появление дейктического местоимения “that” во вводном абзаце «Ева в темноте» К. Херлбат сразу же устанавливает временную и пространственную дистанцию между временем и местом протекания событий (фабульный хронотоп) и временем и местом их описания (нарративный хронотоп):

That little marble nude was so lovely. She was the loveliest thing I had ever seen. In a corner of my grandmother’s dim, austere living room she stood on a pedestal like a small, bright ghost (21 Great Stories, 1969: 18).

В данном рассказе наблюдается начало типа “in-medias-res”, при котором повествовательница говорит об объекте – мраморной статуэтке – как о предмете, уже известном читателю.

По мнению исследователей, «в конкретных речевых ситуациях дейктические слова приобретают дополнительные коннотативные значения в соответствии с интенцией говорящего. В основном эти коннотации характеризуются экспрессивной модальностью и возникают лишь там, где основные указательные функции дейктических слов оказываются избыточными» (Кирвалидзе, 1988: 147).

Примером может послужить модально-оценочное назначение дейктика “that” в повести «Луговая арфа» Т. Капоте при описании Вирены Талбо. Эта одинокая, скупая женщина оградила себя от остальных обитателей дома непреодолимой стеной, она – чужая в собственном доме, она – “That One”, по словам Катерины:

Verena in her heart wanted, I think, to come into the kitchen and be a part of it; but she was too like a lone man in a house full of women and children, and the only way she could make contact with us was through assertive outbursts: Dolly, get rid of that kitten, you want to aggravate my asthma? Who left the water running in the bathroom? Which one of you broke my umbrella? Her ugly moods sifted through the house like a sour yellow mist. That One. Hush now, hush (Capote, 1974: 36).

Результатом употребления дейктического средства является возникающая «живость» высказывания. На первый план выдвигается отрицательно оценочная сема. Но даже и в этом случае прослеживается связь эмоционального индекса с первичным пространственным значением индексного слова – дейкис указывает на известный для участников коммуникации предмет и на его удаленность от центра речевой координации (личного пространства рассказчика).

Индексация пространственных отношений в языке не ограничивается только словами, выражающими отношение «приближенность / удаленность», но включает также выражение языковыми средствами того, как говорящий или другой участник речевой ситуации воспринимает свое положение (или положение другого объекта) в трехмерном пространстве, основные измерения которого представлены в языке единицами *up – down* (вертикаль), *front – back, left – right* (горизонталь), *in – out* (вмещенность).

При описании ситуации, основанной на зрительном восприятии, центром координации пространственных отношений является плоскость направления взгляда, совпадающая в нормальных условиях (то есть, при вертикальном положении человека) с горизонталью. Объекты восприятия, расположенные выше этой условной плоскости, характеризуются пространственными отношениями “up”, объекты, расположенные ниже этой плоскости, – пространственными отношениями “down” (Кравченко, 1992).

В следующем примере рассказчик как действующее лицо занимает промежуточное (в пространстве) положение между мистером Юниоши, находящемся на верхнем этаже дома, и Холли Голайтли, стоящей внизу у лестницы:

One night, it was long past twelve, I woke up at the sound of Mr. Junioshi calling down the stairs. Since he lived on the top floor, his voice fell through the whole house, exasperated and stern. “Miss Golightly! I must protest!”

The voice that come back, welling up from the bottom of the stairs, was silly young and self-amused (Capote, 1974: 126).

По характеру соотносительности с системой координат, точкой отсчета которых является субъект наррации или субъект наблюдения, названные пространственные отношения можно разделить на два вида: двухмерные и одномерные. Двухмерные отношения выражены парами индексальных слов, образующих лексические оппозиции *up – down*. Одномерные пространственные отношения выражены индексальными словами, не образу-

ющими таких оппозиций, например, *about, over, through*. В структуру значения слов этой группы входят дополнительные нелинейные компоненты, позволяющие уточнить индексируемые в высказывании главные пространственные измерения с учетом их взаимосвязи и взаимодействия.

Разные способы индексации пространственных отношений – дейктический, основанный на отношении «приближенность / удаленность», и недейктический, основанный на соотношении с системой координат трехмерного пространства ситуации, – дополняют друг друга, поэтому эгоцентричные и неэгоцентричные индексальные слова часто употребляются вместе: *over there, up here, down there, in here* и т.п.:

I’ve seen so many die in here that I should be afraid of dying in the open now (Spark, 1976: 168).

Помимо существительных, определенную роль в создании пространственной координаты фабульного хронотопа играют наречия места (*inside, outside, here, there, up, down, ahead* и т.д.). Последние, как и наречия времени, взаимодействуя теснейшим образом с системой временных глагольных форм, образуют вместе с ними локально-временную систему текста:

Though she hadn’t actually invited me inside, Josie ran onto the porch and held open the screen door (Spark, 1976: 73).

Линейное развертывание текста внутри описательного контекста обеспечивается начальной позицией «вводящих» дальнейшие элементы описания обстоятельств места.

Пространственные наречия могут конституировать также описания с ярко выраженной пространственной перспективой:

Ahead is darkness and a dirty sea. I do not want to get there.

И далее:

In due time we wallow through the bay with fearful rollings, and trudge through the Channel head down, overcoat buttoned, and umbrella up (Spark, 1976: 30–31).

Наречие места в постглагольной позиции, или послелог, реализует свое категориальное значение – признак признака – в виде индивидуализирующей конкретизации обозначенного глаголом процесса. Оно уточняет конкретную форму существования выраженного глаголом признака для неких данных условий, выявляет направленность развития процесса, его реактивность, результативность и пр. (Рейман, 1988). Для указанных наречий характерна общая тенденция к введению эксплицитной пространственной координаты во избежание повторного упоминания автосемантического локального сигнала:

*When I came **out** of the record store, I passed this drugstore, and I went **in*** (Salinger 1979: 127).

В данном примере наречие “in” выступает как результат семантического включения: здесь легко имплицитно подразумевается «аптека». Включающий характер наречия особенно очевиден при сопоставлении его с омонимичным пространственным предлогом:

*He was walking **in** the street, instead of on the sidewalk, but **right next** to the curb* (Salinger, 1979: 126).

Далее мы рассмотрим дейктические средства, участвующие в создании нарративного хронотопа. Необходимо учитывать тот факт, что действие связано с определенной ситуацией общения, в которой реализуется акт речеведения, и в узком смысле его (дейксис) можно назвать «относящимся к чему-то». Д. Лодж (Лодж, 1990: 275) подчеркивает, что «каждое высказывание соотносится с определенным местом и определенным временем: оно происходит в конкретной пространственно-временной ситуации». Далее исследователь утверждает, что дейктические средства управляют ориентацией в языке, что они соотносятся со временем и местом высказывания.

Так как дейктическое наречие “here” обозначает близость к говорящему, к его местонахождению в момент кодирования, то оно чаще всего употребляется в нарративном хронотопе:

*That's all I'm going to tell about. I could probably tell you what I did after I went home, and how I got sick and all, and what I get out of **here**, but I don't feel like it. I really don't. That stuff doesn't interest me too much right now.*

*A lot of people, especially this one psychoanalyst guy they have **here** <...>* (Salinger, 1979: 212).

Если учитывать предыдущую информацию (“I got pretty soaking wet, especially my neck and my pants”), упоминание о болезни (“I got sick”), обозначение процесса (“I get out”), то под “here” в приводимом отрывке имплицитно подразумевается какое-то лечебное заведение, в котором в момент наррации находится Холден Колфилд («Над пропастью во ржи» Дж. Сэлинджера).

В следующем примере “here” также имплицитно указывает место, где ныне проживает рассказчик:

*Barry and I are the same age, thirty-four. He has broad shoulders, and an attitude of unshakable confidence. A bit young, people say, but by God, he makes an impressive chief of police. Like me, he grew up **here*** (21 Great Stories, 1969: 122).

Иногда данное дейктическое наречие сопровождается неназванным, но контекстуально очевидным жестом рассказчика:

*I like that girl well enough, but I gave her a shove anyway, and she said her brother would fix my wagon, which he did: **right here** at the corner of my mouth I've still got a scar where he hit me with a Coca-Cola Bottle* (21 Great Stories, 1969: 34).

Наречие “there” также употребляется как средство локализации нарратора для создания нарративного хронотопа перепорученного повествования, оно также может подразумевать указательный жест рассказчика:

*When I first begun to understand jay language correctly, there was a little incident happened **here**. Seven years ago, the last man in this region but me moved away. **There** stands his house – been empty ever since <...>* (21 Great Stories, 1969: 280).

Исходя из контекста, “here” обозначает в данном примере место (“a lonely corner of California”), где и сейчас проживает рассказчик, а “there” предполагает указательный жест на предмет, находящийся на некотором расстоянии от рассказчика, дом, где проживал другой персонаж.

Указательное местоимение “this” также близко по значению к наречию “here”:

*Revivalists are popular in **this** town: it's the music, the chance to sing and congregate in the open air* (Spark, 1976: 85).

*I must explain that I departed **this** life nearly five years ago. But I did not altogether depart **this** world* (Spark, 1976: 182).

Сравним это со следующим примером:

*But it's the truth that within two years she'd stretched me from four feet nine to five feet seven, and I can prove it by the bread knife notches on the pantry door; when so much has gone, when there is only wind in the stove and winter in the kitchen, **those** growing-up scars are, still **there**, a testimony* (Capote, 1974: 35), где “those” указывает на временную и пространственную отдаленность от нарратора зарубок на притолоке, сделанных «тогда» и «там», хотя они существуют и «по сей день» (то есть в момент наррации).

Выводы. Очевидно, что в рассмотренных примерах указательный дейксис определяет пространственное положение субъекта, и каждое высказывание субъекта наррации соотносится с его определенным положением в пространстве, является «мостом», объединяющим различные временные и пространственные слои (в нашем случае – нарративный и фабульный хронотопы) художественного произведения в единое целое.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Пер. с фр. Москва : Прогресс, 1974. 447 с.
2. Кирвалидзе Н. Прагматический аспект дейктических средств языка (на материале современного английского языка). Филологические науки. 1988. № 6. С. 58–64.
3. Кравченко А. Вопросы теории указательности: Эгоцентричность. Дейктичность. Индексальность. Иркутск, 1992. 167 с.
4. Рейман Е. О коммуникативной значимости разной направленности семантической связи в английском языке. Дидактико-педагогические основы обучения иностранным языкам научных работников. Ленинград : Наука, 1988. С. 86–97.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
6. Тураева З. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика). Москва : Просвещение, 1986. 126 с.
7. Capote T. The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's. Moscow : Progress Publishers, 1979. 247 p.
8. Fillmore Ch. Lectures on Deixis. Stanford, California, 1997. 145 p.
9. Lodge D. After Bakhtin. Essays on Fiction and Criticism. London ; New York : Routledge, 1990. 190 p.
10. Making it All Right. Modern English Short Stories. Moscow : Progress Publishers, 1978. 458 p.
11. Salinger J. The Catcher in the Rye. Moscow : Progress Publishers, 1978. 458 p.
12. Spark Muriel. The Public Image. Stories. Moscow : Progress Publishers, 1976. 291 p.
13. 21 Great Stories. New York : The Viking Press, 1969. 352 p.

REFERENCES

1. Benvenist, E. (1974). *Obshchialingvistika: [General Linguistics]*. Per. s fr. Moscow: Progress [in Russian]
2. Kirvalidze N.G. (1988). *Pragmaticheskii aspect deikticheskikh sredstv yazyka (na materiale sovremenno-go angliiskogo yazyka) [The pragmatic aspect of deixis (on the material of the English language)]*. Philological Sciences, 6, 58–64 [in Russian]
3. Kravchenko A.V. (1992) *Voprositeorii ukazatel'nosti: Egocentrichnost. Deiktichnost. Indeksalnost. [The problems of the index theory: Egocentrism. Deixis. Indexing.]* Irkutsk [in Russian]
4. Reyman E.A. (1988). *O kommunikativno-iznachimosti raznoy napravlennoy semanticheskoy svyazi v angliiskom yazyke [About the communication meaning of the semantic connection of different direction in the English language]*. Didaktiko-pedagogicheskie osnovy obucheniya inostrannim yazykam nauchnykh rabotnikov – Didactiko-pedagogical bases of teaching foreign languages to the scientists, (pp. 86–87). Leningrad: Nauka [in Russian]
5. Selivanova, O. (2006). *Suchasna lingvistika: terminologichna entsyklopediya. [Modern linguistics. Terminological encyclopedia]*. Poltava: Dovkillya-K. [in Ukrainian]
6. Turayeva Z.Ya. (1986). *Lingvistika teksta: (Tekst: struktura i semantika. [Text linguistics: (Text: structure and semantics)]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian]
7. Capote T. *The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's*. Moscow: Progress Publishers, 1979. 247 p.
8. Fillmore Ch. J. *Lectures on Deixis.*-Stanford, California, 1997. 145 p.
9. Lodge D. *After Bakhtin. Essays on Fiction and Criticism*. London; New York: Routledge, 1990. 190 p.
10. *Making It All Right. Modern English Short Stories*. Moscow: Progress Publishers, 1978. 458 p.
11. Salinger J. *The Catcher in The Rye*. Moscow: Progress Publishers, 1978, 458 p.
12. Spark Muriel. *The Public Image. Stories*. Moscow: Progress Publishers, 1976. 291 p.
13. *21 Great Stories*. New York: The Viking Press. 1969, 352 p.

Інна КІВЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2044-5456

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри філології

Одеського національного морського університету

(Одеса, Україна) *innakivenko@gmail.com*

ПРОСОДИЧНИЙ ІМІДЖ МОВЛЕННЄВОГО АКТУ ПОДЯКИ РІЗНОГО СТУПЕНЯ ЩИРОСТІ

Представлене дослідження є спробою визначити й описати просодичний імідж мовленнєвого акту подяки різного ступеня щирості. Зазвичай інтонація подяки вивчається фрагментарно, про що свідчить робота К. Аймер. Спочатку, подяку визначено як синкретичний мовленнєвий акт, тобто такий, що реалізує кілька іллокутивних цілей водночас. Іллокутивна спрямованість кожного конкретного мовленнєвого акту подяки варіює від бажання мовця дотриматися соціального ритуалу до прагнення експлікувати своє психологічне ставлення до поведінки чи до дії іншого комуніканта. Далі мовленнєвий акт подяки диференційовано на основі критерію щирості. Встановлено, що ступінь щирості дозволяє інтерпретувати подяку як фатичну, щиру чи фальшиву. Остання, у свою чергу, поділяється на нещирю й іронічну / саркастичну подяку. Висловлювання, що виражають фатичну, щиру і фальшиву подяку, експлікуються в кінематографічному дискурсі різними інтонаційними засобами. Після цього описано методику проведення інструментального аналізу для встановлення просодичного іміджу кожного виду мовленнєвого акту подяки, виділеного на основі критерію щирості. Проаналізовано такі параметри, як частота основного тону, інтенсивність і тривалість у висловлюваннях, що виражають подяку різного ступеня щирості. У результаті проведеного інструментального аналізу встановлено, що репліки щирої подяки вирізняє вузький тональний діапазон. Фатичну подяку вирізняють найнижчі показники за всіма дослідженими просодичними параметрами, що зумовлено прагматичною нейтральністю цих фраз. Для іронічної подяки характерний найвищий тональний рівень, найширший тональний діапазон і уповільнення темпу, що вказує на наявність імпліцитного змісту в їхній семантичній структурі. Реплікам нещирої подяки властивий уповільнений темп вимовлення, зумовлений великою кількістю внутрішньосинтагмених пауз, що дають час адресантові завуалювати свою нещирість, приховати свої істинні наміри і досягти бажаного перлокутивного ефекту.

Ключові слова: інструментальний аналіз, інтенсивність, мовленнєвий акт, подяка, просодичний імідж, тривалість, ЧОТ.

Inna KIVENKO,

orcid.org/0000-0003-2044-5456

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at Philology Department

of Odessa National Maritime University

(Odessa, Ukraine) *innakivenko@gmail.com*

THE PROSODIC IMAGE OF GRATITUDE SPEECH ACT OF DIFFERENT SINCERITY DEGREE

The present research is an attempt to define and describe the prosodic image of gratitude speech act of different sincerity degree. As a rule, intonation of gratitude is studied fragmentarily which is justified by the work of K. Aijmer. Firstly, gratitude is defined as a syncretic speech act. In other words, it is a speech act that simultaneously realizes several illocutionary aims in speech. The illocutionary tendency of every specific gratitude speech act varies with the speaker's desire to follow the social ritual or the intention to express his own psychological state towards the behaviour or deeds of the other communicant. Then, differentiation of gratitude speech act according to the sincerity criterion is offered. It has been established that sincerity degree allows to interpret gratitude as phatic, sincere and false. The latter, in its turn, falls into insincere and ironic / sarcastic gratitude. The utterances that contain phatic, sincere and false gratitude are performed with different intonation means in film discourse. After that, the method of conducting the instrumental analysis for establishing the prosodic image of every kind of gratitude speech act singled out on the basis of sincerity degree is described. Such parameters as voice pitch frequency, intensity and duration of utterances containing gratitude of different degree of sincerity have been analysed. The carried out analysis has been helpful to define that the utterances which include sincere gratitude are characterized by narrow range of voice. The indices of all the investigated prosodic parameters are the lowest in phrases that contain phatic gratitude. This is due to the pragmatic neutrality of such phrases. The highest pitch level, the widest range of voice and slow tempo are typical of ironic gratitude. These features indicate some implicit meaning in the semantic structure of ironic gratitude. The utterances with insincere gratitude are pronounced quite slowly which is explained by a number of pauses between sense-groups. The pauses are meaningful as they give the speaker time to "veil" his insincerity, conceal his true intentions and achieve the desired perlocutionary effect.

Key words: duration, gratitude, instrumental analysis, intensity, prosodic image, speech act, voice pitch frequency.

Постановка проблеми. У пропонованому дослідженні здійснено спробу вивчити й окреслити просодичні особливості мовленнєвого акту (далі – МА) подяки різного ступеня ширості в англomовному кінодискурсі. **Актуальність** роботи зумовлено відсутністю праць, присвячених вивченню інтонаційної організації висловлювань подяки різного ступеня ширості. Аналіз лінгвістичної літератури показує, що методико-теоретичну базу для дослідження МА подяки складають *теорія ввічливості* (Brown, Levinson, 1987; Goffman, 1967, 1972; Leech, 1983; Kasper, 1990; Lakoff, 1973), у межах якої подяка вивчається як мовленнєва тактика, що реалізує певні стратегії ввічливості, або як етикетне кліше й очікувана норма соціальної поведінки, *теорія мовленнєвих актів* (Austin, 1962; Searle, 1969), що дозволяє визначити іллокутивні цілі та виявити перлокутивний ефект подяки, та *конверсаційний аналіз* (Tsui, 1994; Sacks, Schegloff, 1973; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), коли подяка розглядається як *комунікативний хід* із певними структурними ознаками в мовленнєвому обміні. У фокусі студіювання перебувають лексичні та граматичні засоби вираження подяки, а також контексти функціонування висловлювань *Thank you* та *Thanks* (Тягунова, 2002).

Аналіз досліджень. Однією з вагомих робіт, присвячених дослідженню інтонації подяки, вважаємо працю К. Аймер *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*. Учена стверджує, що подяка є одним із найбільш стереотипних мовленнєвих актів, отже, інтонація цього МА також має бути стереотипною. На думку дослідниці, стереотипна інтонація актуалізується в ситуаціях, коли необхідно подякувати офіціантові, водію автобуса, телефоністу за надання послуг побутового характеру або під час відповіді на запитання про здоров'я, інші знаки уваги. Тоді спостерігається висхідна або спадна плюс висхідна інтонація подяки, яка має фатичний характер. У ситуації вираження справжньої щирої подяки прийнятною є спадна інтонація (Аймер, 1996).

Уважаємо, що інтонаційне оформлення висловлювань подяки не може обмежуватися лише двома термінальними тонами: інтонаційна організація подяки включає в себе цілий спектр засобів, які допомагають диференціювати фатичну, щиру і фальшиву (нещирі й іронічну) подяку.

Гіпотезою представленого дослідження є таке припущення: висловлювання, які виражають фатичну, щиру і фальшиву (нещирі й іронічну) подяку, експлікуються в кінематографічному дискурсі різними інтонаційними засобами.

Мета статті полягає у визначенні просодичних особливостей, що допомагають диференціювати МА подяки різного ступеня ширості. **Об'єктом** дослідження слугує МА подяки, **предметом** – просодичні характеристики МА подяки різного ступеня ширості.

З поставленої мети випливають такі **завдання**:

- визначити подяку як *синкретичний* мовленнєвий акт;
- диференціювати МА подяки на основі критерію ширості;
- описати методику проведення інструментального аналізу;
- проаналізувати усереднені показники частоти основного тону (далі – ЧОТ) МА подяки різного ступеня ширості;
- вивчити усереднені показники тривалості висловлювань подяки різного ступеня ширості;
- дослідити усереднені показники інтенсивності фраз подяки різного ступеня ширості;
- окреслити просодичні іміджі щирого, фатичного та фальшивого МА подяки.

Матеріалом дослідження обрано сучасні англomовні художні фільми, з яких відібрано висловлювання подяки різного ступеня ширості. Одиницею дослідження послугували фрагменти кінодискурсу, у яких актори висловлювали щиру, фатичну та фальшиву подяку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз статусу МА подяки в таксономіях іллокутивних актів Дж. Остіна, Дж. Сьорля, Дж. Ліча й інших дозволяє стверджувати, що *бехабітивна, експресивна й етикетка* природа МА подяки проявляють себе різною мірою залежно від кожного конкретного комунікативного випадку вираження подяки. Тому МА подяки ми розуміємо як *синкретичний* мовленнєвий акт, тобто такий, що реалізує декілька іллокутивних цілей водночас. Іллокутивна спрямованість кожного конкретного МА подяки варіює від бажання мовця дотриматися соціального ритуалу до прагнення експлікувати своє психологічне ставлення до поведінки чи до дій іншого комуніканта. Фатичний чи емфатичний характер вираження подяки визначається ситуацією спілкування, відносинами між комунікантами, їхніми інтенціями (Ківенко, 2018: 64).

Головний чинник, що зумовлює тип мовленнєвого акту, до якого належить подяка в тій чи іншій ситуації, – це критерій ширості. Ступінь ширості подяки визначається екстралінгвальним контекстом, що дозволяє інтерпретувати її як *фатичну* (чи конвівіал, згідно із Дж. Лічем), *щирі* (експресив у термінології Дж. Сьорля або бехабітив у термінології Дж. Остіна) чи *фальшиву* (нещирі

й іронічну / саркастичну) подяку (Ківенко, 2018: 71).

Уважаємо, що кожному виду МА подяки, виділеному на основі критерію ширості, притаманний власний просодичний імідж. Для підтвердження цього ми звернулися до методу апаратного дослідження, що, згідно з російським ученим-лінгвістом О. Тимбай, дозволяє зібрати великий об'єм об'єктивної інформації і вивчити усне мовлення в динаміці (Тымбай, 2008).

Проведене інструментальне дослідження акторського мовлення складалося з осцилографічного й інтонографічного видів аналізу, що дозволило отримати об'єктивні дані про просодичні особливості МА подяки різного ступеня ширості.

Спочатку відібраний відеоматеріал був сегментований на аудіовідрізки необхідної тривалості за допомогою цифрового аудіоредактора *Sound Forge*, який підтримує різні аудіоформати (wav, mp3, wmv та інші). Далі цифровий аудіоматеріал був переведений у формат .wav і проаналізований засобами програмного пакету обробки мовленнєвого сигналу PRAAT 5.3.8.

Програма PRAAT дає можливість отримати зображення осцилограми й автоматично виділити параметри частоти основного тону й інтенсивності в часовій розгортці; експериментатор може одночасно переглядати зареєстрований мовленнєвий відрізок і прослухати його текст.

За допомогою цього програмного забезпечення можна отримати графічне зображення висловлювань будь-якої тривалості з докладною інформацією про характер мовленнєвого сигналу і застосувати синхронну текстову анотацію отриманих осцилограм, тональних і амплітудних контурів.

Дані, отримані під час електроакустичного аналізу, дозволяють простежити просодичні характеристики висловлювань подяки різного ступеня ширості. Для ілюстрації просодичної маркованості фраз подяки різного ступеня ширості наведемо усереднені показники ЧОТ, тривалості й інтенсивності, характерні для жіночих і чоловічих голосів у досліджених фрагментах кінодискурсу.

Отже, проведений електроакустичний аналіз дозволяє зробити низку висновків стосовно просодичних характеристик фраз подяки різного ступеня ширості.

Спочатку звернемося до усереднених показників **ЧОТ**. Найвищі показники максимальної ЧОТ спостерігаються в мовленні жінок: у фразах іронічної подяки (388 Гц) і нещирої подяки (301 Гц). Найбільш широкий діапазон також спостерігається в жіночому мовленні під час вираження іронічної подяки (300 Гц) і нещирої подяки (191 Гц).

У мовленні чоловіків простежується така ж тенденція, але з нижчими показниками: показник максимальної ЧОТ становить 237 Гц для фраз іронічної подяки і 179 Гц для фраз нещирої подяки. Найширшим діапазоном характеризуються фрази іронічної подяки (125 Гц) і нещирої подяки (92 Гц).

Показники ЧОТ першого наголошеного і ядерного складів більш високі в жіночому мовленні порівняно із чоловічим мовленням. Здебільшого в мовленні жінок ЧОТ ядерного складу вище ЧОТ першого наголошеного складу. Виняток становлять тільки фрази фатичної подяки, в яких спостерігається зворотна тенденція. Це свідчить про те, що фрази щирої, іронічної та нещирої подяки відрізняються більшою емоційністю, викликанною як позитивними (у разі щирої подяки), так і негативними почуттями (у разі іронічної та нещирої подяки). Тоді як фрази фатичної подяки позбавлені якого-небудь емоційного забарвлення через свою прагматичну нейтральність.

Найвищі показники властиві фразам іронічної подяки в жіночому виконанні: ЧОТ першого наголошеного складу становить 318 Гц, ЧОТ ядерного складу – 388 Гц. Найнижчі показники ЧОТ першого наголошеного складу і ядерного складу спостерігаються у фразах нещирої подяки: 222 Гц і 233 Гц відповідно.

У мовленні чоловіків ЧОТ ядерного складу також вище ЧОТ першого наголошеного складу. Найбільш високі показники ЧОТ першого наголошеного складу і ядерного складу зафіксовані у фразах іронічної подяки: 250 Гц і 222 Гц відповідно. Найнижчий показник ЧОТ першого наголошеного складу спостерігається у фразах фатичної подяки – 125 Гц. Найнижчий показник ЧОТ ядерного складу зафіксовано у фразах щирої подяки – 133 Гц.

Далі опишемо усереднені показники **інтенсивності**. Варто одразу зазначити, що діапазон значень інтенсивності фраз подяки різного ступеня ширості в жіночому і чоловічому виконанні досить вузький і лише трохи коливається.

Максимальне значення інтенсивності в жіночому мовленні становить 68 dB і зафіксовано у фразах щирої подяки. Значення інтенсивності у фразах нещирої подяки дорівнює 67 dB, у фразах фатичної та іронічної подяки – 66 dB. Найбільш високий показник середньої інтенсивності в жіночому мовленні характерний для фраз щирої та іронічної подяки – 65 dB. Далі йдуть фрази нещирої та фатичної подяки – 64 dB.

У мовленні чоловіків показник максимальної інтенсивності становить 75 dB для нещирої подяки. Далі йде показник максимальної інтенсив-

ності у фразах щирої й іронічної подяки – 73 dB. Показник середньої інтенсивності найбільш високий у фразах щирої і нещирої подяки – 71 dB.

У мовленні жінок інтенсивність першого наголошеного складу вища за інтенсивність ядра. Найбільш високі показники інтенсивності першого наголошеного складу і ядра становлять 67 dB і 66 dB відповідно у фразах іронічної подяки. Показники інтенсивності першого наголошеного складу і ядра в інших фразах подяки відрізняються в межах 1–2 dB.

У мовленні чоловіків спостерігається зворотна тенденція: інтенсивність першого наголошеного складу нижче інтенсивності ядерного складу у фразах щирої і фатичної подяки, тоді як у фразах іронічної та нещирої подяки інтенсивність ядра вища за інтенсивність першого наголошеного складу. Найбільш високі показники зафіксовані у фразах нещирої подяки (73 dB і 72 dB – показники інтенсивності першого наголошеного і ядерного складів відповідно).

Найбільш низькі показники інтенсивності першого наголошеного складу і ядерного складу в мовленні як жінок, так і чоловіків зафіксовані у фразах фатичної подяки. У мовленні чоловіків показник інтенсивності першого наголошеного складу дорівнює 57 dB, показник інтенсивності ядерного складу – 69 dB. У мовленні жінок ці ж показники становлять 66 dB і 65 dB відповідно.

Отже, у жіночому і чоловічому мовленні стосовно гучності на перший план виходять фрази щирої й іронічної подяки. Невеликим збільшенням інтенсивності характеризуються фрази нещирої подяки у виконанні акторів, тоді як в мовленні актрис нещира подяка відрізняється зменшенням інтенсивності.

У мовленні як чоловіків, так і жінок спостерігається схожа тенденція. Щодо інтенсивності, для фраз фатичної подяки характерне зниження цього показника, що збігається з даними аудиторського аналізу.

Проаналізуємо усереднені показники параметра *тривалості*. Репліки подяки в жіночому виконанні звучать значно довше, ніж у чоловічому. Найбільш високі характеристики зафіксовані під час вираження нещирої подяки (1 567 мс) і щирої подяки (1 008 мс). Відтак ідуть іронічна подяка (768 мс) і фатична подяка (731 мс). У чоловічому мовленні найбільшою тривалістю характеризуються фрази іронічної подяки (1 034 мс) і нещирої подяки (898 мс). Далі йдуть фрази щирої подяки (737 мс) і фатичної подяки (548 мс).

Найвищий показник середньої тривалості синтагм у жіночому мовленні властивий фра-

зам нещирої подяки (285 мс), у чоловічому мовленні – фразам іронічної подяки (296 мс). Найнижчий показник середньої тривалості синтагм у мовленні жінок становить 231 мс, у мовленні чоловіків – 211 мс у фразах щирої подяки.

Стосовно тривалості першого наголошеного складу і ядерного складу варто зазначити, що в жіночому мовленні, переважно, тривалість ядерного складу перевищує тривалість першого наголошеного складу. Найвищі показники властиві фразам нещирої подяки: тривалість першого наголошеного складу становить 292 мс, тривалість ядерного складу – 308 мс. Отже, для цих фраз є характерним деяке уповільнення темпу. Найнижчий показник тривалості першого наголошеного складу зафіксовано у фразах іронічної подяки – 92 мс. Найнижчий показник тривалості ядерного складу становить 287 мс у фразах щирої подяки.

У чоловічому мовленні тривалість ядра завжди вища за тривалість першого наголошеного складу. Найвищі показники тривалості першого наголошеного складу і ядерного складу становлять 274 мс і 322 мс відповідно у фразах іронічної подяки. Найнижчий показник тривалості першого наголошеного складу – 217 мс у фразах щирої подяки. Найнижчий показник тривалості ядерного складу – 241 мс у фразах нещирої подяки.

Висновки. Проведене електроакустичне дослідження дозволяє зробити такий висновок: висловлювання подяки різного ступеня щирості мають свої характерні риси, що дозволяє говорити про їхній *просодичний імідж*. Навіть більше, вибір того або іншого просодичного засобу визначається чинником статі мовця.

Фрази *щирої подяки* вирізняються високим тональним рівнем у мовленні жінок (найбільше значення максимального показника ЧОТ становить 275 Гц) і середнім тональним рівнем у мовленні чоловіків (найбільше значення максимального показника ЧОТ становить 150 Гц). Тональний діапазон – вузький (137 Гц у мовленні жінок і 54 Гц у мовленні чоловіків). Зазвичай щирій подяці в жіночому виконанні властива середня гучність (65 dB), тоді як у мовленні чоловіків спостерігається невелике підвищення гучності (71 dB). Темп вимовлення середній у мовленні жінок (231 мс) і трохи прискорений у мовленні чоловіків (211 мс). Отже, саме *вузький тональний діапазон* вирізняє репліки щирої подяки і допомагає адресантові передати глибину свого почуття подяки, створюючи атмосферу інтимної близькості між комунікантами.

Фразам *фатичної подяки* властивий високий тональний рівень у жінок (289 Гц) і середній тональний

рівень у чоловіків (148 Гц). Тональний діапазон – вузький (130 Гц у жінок і 54 Гц у чоловіків). Репліки фатичної подяки вирізняються найменшою інтенсивністю (64 dB у жінок і 67 dB у чоловіків). Темп вимовляння середній (253 мс у жінок і 232 мс у чоловіків). Звертає на себе увагу той факт, що *за всіма дослідженими просодичними параметрами фрази фатичної подяки вирізняють найнижчі показники*. Це зумовлено етикетним характером цих реплік і деякою недбалістю їх вимовляння, а також відсутністю будь-якого емоційного забарвлення через прагматичну нейтральність.

Фрази *іронічної подяки* характеризуються найбільш високим тональним рівнем (388 Гц у жінок і 237 Гц у чоловіків) серед усіх типів фраз подяки, а також найбільш широким тональним діапазоном (300 Гц у жінок і 125 Гц у чоловіків). Стосовно гучності в мовленні жінок відзначається нормальна гучність вимовляння іронічної подяки (65 dB), тоді як у мовленні чоловіків спостерігається збільшення гучності (70 dB). Темп вимовляння уповільнений у мовленні чоловіків і жінок (296 мс і 268 мс відповідно). Отже, фрази іронічної подяки вирізняються *найвищим тональним рівнем, найширшим тональним діапазоном і уповільненням темпу*, що забезпечує виділення в їхній семантичній структурі значення того, що співрозмовники не все сказали один одному, натяк на наявність імпліцитного змісту, на необхідність інтерпретації одержувачем висловленого повідомлення.

Фразам *нещирої подяки* властивий високий тональний рівень у жінок (301 Гц) і середній – у чоловіків (179 Гц). Тональний діапазон у мовленні жінок широкий і становить 191 Гц. У мовленні чоловіків тональний діапазон середній – 92 Гц. Спостерігається тенденція до підвищення гучності в чоловіків (71 dB). У мовленні жінок гучність вимовляння нещирої подяки нормальна (64 dB). Темп вимовляння уповільнений у мовленні жінок (285 мс), у мовленні чоловіків – нормальний (193 мс). Реплікам нещирої подяки властивий *уповільнений темп* вимовляння, зумовлений великою кількістю внутрішньосинтагмених пауз. Внутрішньосинтагмени паузи мають певне прагматичне значення: вони дають час адресантові нещирої подяки підібрати такі слова, які допоможуть завуальовати його нещирість, приховати його істинні наміри і досягти бажаного перлокутивного ефекту. Високий тональний рівень у жінок і середній тональний рівень у чоловіків у сукупності з нормальною гучністю вимовляння, характерні і для фатичної подяки, також дозволяють адресантові замаскувати свою справжню мету, видаючи свою нещирість подяку за етикетну. Водночас просодичними маркерами нещирої подяки є *широкий тональний діапазон у жінок і підвищення гучності* вимовляння в чоловіків.

Отже, приходимо до висновку, що запропонована нами гіпотеза підтверджується. *Перспективою* подальшого дослідження вбачаємо вивчення структури фрейму подяки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ківенко І. Мовленнєвий акт подяки: прагмалінгвістичний аналіз (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Одеса, 2018. 226 с.
2. Тымбай А. Современные методы проведения лингвистического анализа речи. *Филологические науки в Московском государственном институте международных отношений*. 2008. № 30. С. 151–157.
3. Тягунова Ж. Контексты функционирования и семантика выражений *Thank you* и *Thanks* (когнитивно-прагматический подход) : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2002. 169 с.
4. Aijmer K. *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*. United Kingdom : Longman Group, 1996. 251 p.
5. Austin J. *How to do things with words*. Oxford : Oxford University Press, 1962. 167 p.
6. Brown P., Levinson S. *Politeness: Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 345 p.
7. Goffman E. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York : Anchor, 1967. 288 p.
8. Goffman E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 319–346.
9. Kasper G. Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam, Netherlands : Elsevier, 1990. № 14 (2). P. 193–218.
10. Lakoff R. The logic of politeness, or, minding your p's and q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*. Chicago, 1973. P. 292–305.
11. Leech G. *Principles of Pragmatics*. London ; New York : Longman, 1983. 250 p.
12. Sacks H., Schegloff E. Opening up closing. *Semiotica*. Berlin : De Gruyter Mouton, 1973. Vol. 8. № 4. P. 289–327.
13. Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. *Language*. United States of America : University of Michigan, 1974. Vol. 50. № 4. P. 696–735.
14. Searle J. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1969. 199 p.
15. Tsui A. *English Conversation*. United Kingdom : Oxford University Press, 1994. 295 p.

REFERENCES

1. Kivenko I. O. Movlennievjiaktpodiaiky: prahmalinhvistychnyianaliz (namaterialianhliiskoimovy) [Gratitude Speech Act :Pragmatic and Linguistic Analysis (on the Basis of the English Language)]: dys. ... kand. filol. nauk: spets. 10.02.04 "Hermanskimovy"; Odeskyinatsionalnyiuniversytetimeni I. I. Mechnykova. Odesa, 2018. 226 s. [in Ukrainian].
2. Tymbaj A. A. Sovremennyemetodyprovedenijalingvisticheskogoanalizarechi [Modern Methods of Conducting Linguistic Analysis of Speech]. *Filologicheskienauki v MGIMO*. M., 2008. №30. S. 151–157 [in Russian].
3. TjagunovaZh. A. Kontekstyfunkcionirovanija i semantikavyrazhenij*Thank you* i *Thanks* (kognitivno-pragmaticsjeskijpodhod) [Contexts of Functioning and Semantics of *Thank you* and *Thanks* (cognitive and pragmatic approach)]: diss. ... kand. filol. nauk: spec. 10.02.04 "Germanskijeazyki"; Pjatilgorskijgosudarstvennyjlingvisticheskijuniversitet. Pjatilgorsk, 2002. 169 s. [in Russian].
4. Aijmer K. *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*. UK: Longman Group, 1996. 251 p.
5. Austin J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962. 167 p.
6. Brown P., Levinson S. *Politeness: UniversalsinLanguageUsage*. Cambridge: CambridgeUniversityPress, 1987. 345 p.
7. Goffman E. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor, 1967. 288 p.
8. Goffman E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 319–346.
9. Kasper G. Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of Pragmatics*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier, 1990. № 14 (2). P. 193–218.
10. Lakoff R. The logic of politeness, or, minding your p's and q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*. Chicago, 1973. P. 292–305.
11. Leech G. *Principles of Pragmatics*. London & New York: Longman, 1983. 250 p.
12. Sacks H., Schegloff E. Opening up closing. *Semiotica*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1973. Vol. 8. № 4. P. 289–327.
13. Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. A. Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. *Language*. USA: University of Michigan, 1974. Vol. 50. № 4. P. 696–735.
14. Searle J. R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 199 p.
15. Tsui A. *English Conversation*. UK: Oxford University Press, 1994. 295 p.

УДК 811.133

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203529>

Ларуса КІМ,

orcid.org/0000-0002-2432-9981

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романської філології

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) *lar.andr.kim@gmail.com*

ІНТЕР-РОЗУМІННЯ: НОВЕ ДИХАННЯ ДЛЯ РОМАНСЬКИХ МОВ МЕНШИН ТА ДІАЛЕКТІВ

Інтер-розуміння (ІР) являє собою дуже старий спосіб спілкування, коли двоє людей, які розмовляють різними мовами, можуть розуміти одне одного, не переходячи водночас на третю мову та не спілкуючись мовою, якою володіє один зі співрозмовників. Це методика, яка особливо добре працює із близькими мовами, однієї мовної сім'ї, але вона також може використовуватися між носіями більш віддалених одна від одної мов за умови, якщо один із них володіє мінімальними знаннями з мови співбесідника.

Європа – це надзвичайно бідний континент із мовного погляду Політика централізації минулого століття, що проводилася різними країнами, закріпила ідею «одна країна = одна мова». Варто лише згадати політику викорінення діалектів, яка давно проводилася у Франції. Із часів об'єднання держав багатомовність лякає, бо сприймається як загроза єдності нації.

У даний час інтер-розуміння виступає в основному питанням спеціалістів або людей, які цікавляться мовами чи працюють у сфері освіти. «Дидактизація» романської філології (мається на увазі її застосування в педагогічних цілях у викладанні мов для письмового й усного розуміння) означала б цілковитий перегляд нашого сучасного уявлення про інтер-розуміння, оскільки воно деконструє ідею про те, що на занятті можна розмовляти лише однією іноземною мовою.

Інтер-розуміння представлено як інноваційний, ефективний та корисний підхід до вивчення романських мов. Зіткнувшись зі всюдисутністю англійської мови, воно може вдихнути нове життя у викладання романських мов, які, у межах цього підходу, потрібно вивчати не окремо, а паралельно, щоб мати змогу встановити зв'язки між ними та порівняти їхні особливості. Інтер-розуміння дозволяє включити у вивчення мов меншин і діалекти, щоби ефективно використати їхнє багатство та надати їм легітимного статусу.

У статті пропонується проаналізувати переваги цього способу вивчення мов, що суперечить традиції та підтверджує актуальність використання діалектів і мов меншин із метою збагачення словникового запасу та прискорення набуття можливості вільного спілкування з носіями романських мов.

Ключові слова: інтер-розуміння, плюрлінгвізм, романські мови, латинська мова, грецька мова, навчання.

Larysa KIM,

orcid.org/0000-0002-2432-9981

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Roman Philology
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) *lar.andr.kim@gmail.com*

INTERCOMPREHENSION: A NEW BREATH FOR MINORITY ROMANCE LANGUAGES AND FOR DIALECTS

Inter-comprehension is a very old way of communicating when two people who speak different languages can understand each other without having to switch to a third language and without speaking each other's languages. It is a technique that works particularly well with close languages in the same language family, but it can also be used between native speakers of more distant languages, provided one of them has minimal knowledge of the interlocutor.

Europe is an extremely poor continent from a linguistic point of view. The policy of centralization of the past century, carried out by different countries, enshrined the idea of "one country = one language". Suffice it to mention the policy of the eradication of dialects, which has long been in France. Since the unification of states, multilingualism has been frightened because it is perceived as a threat to the unity of the nation.

Currently, inter-comprehension is mainly a question for professionals or people who are interested in languages or working in the field of education. The "didacticization" of Romance philology (meaning its pedagogical use in teaching languages for written and oral comprehension) would mean a complete revision of our modern understanding of inter-comprehension, since it deconstructs the idea that only one foreign language can be spoken in a lesson language.

Inter-comprehension is presented as an innovative, effective and useful approach for learning Romance languages. Faced with the ubiquity of English, it can breathe new life into the teaching of Romance languages, which, in the context of this approach, need to be studied not in isolation but in parallel, in order to be able to relate and compare their features. Inter-comprehension enables them to integrate minority languages and dialects into their effective use of their wealth and to give them legitimate status.

The article proposes to analyze the advantages of this method of learning languages, which is contrary to tradition and confirms the relevance of the use of dialect and minority languages in order to enrich the vocabulary and accelerate the ability to communicate freely with speakers of Romance.

Key words: *inter-comprehension, plurilingualism, Romance languages, Latin, Greek, teaching.*

Постановка проблеми. Одна мова стирається з карти нашої планети приблизно кожні два тижні. Це тривожне спостереження зроблене сьогодні багатьма лінгвістами. У даний час підраховано, що приблизно 50% мов зникнуть до кінця століття (Hagege, 2000), наша земна куля є своєрідною мовною ареною, де «великі» мови пожирають найменших – тих, у кого немає можливості бути транскрибованими або, у цифрову епоху, тих, хто не має привілею бути комп'ютеризованими. Серед європейських романських мов, перелічених ЮНЕСКО, що перебувають під загрозою зникнення, північно-окситанська, сицилійська, деякі види сардинської та корсиканської.

Чи може інтер-розуміння, зіткнувшись із глобалізацією та масовим поширенням англійської мови, бути рішенням, яке б врятувало мови, що зникають? Чи здатне воно вдихнути нове життя в романські мови, зокрема і в менш вживані, і в діалекти?

Аналіз досліджень і публікацій показав, що такі науковці, як Карін Гасслер (Hassler, 2013), Клер Бланш-Бенвеніст (Blanche-Benveniste, 1997), Поль Тесьєр (Theyssier, 2004) та ін., присвятили свою увагу різним аспектам інтер-розуміння. На дослідження цих науковців, а також на практику викладання романських мов ми будемо спиратися далі.

Мета статті – визначити, що являє собою «інтер-розуміння», його слабкі та сильні сторони, а також дослідити його вплив на романські мови меншин та їхні діалекти.

Виклад основного матеріалу. Інтер-розуміння (далі – ІР) являє собою дуже старий спосіб спілкування, коли двоє людей, які розмовляють різними мовами, можуть розуміти одне одного, не переходячи водночас на третю мову та не спілкуючись мовою, якою володіє один зі співрозмовників. Це методика, яка особливо добре працює із близькими мовами, що перебувають в одній мовній сім'ї, але вона також може використовуватися між носіями більш віддалених одна від одної мов за умови, якщо один із них володіє мінімальними знаннями з мови співбесідника. Цей дещо революційний підхід, з одного боку, видається

захоплюючим, а з іншого – іде проти навчальних моделей, які десятиліттями використовувалися у школах та вищих навчальних закладах.

Із часом носії мов тієї самої мовної сім'ї забули про походження мов, якими вони користуються. Інтер-розуміння пропонує вивести спільне походження сусідніх мов, пройти шлях у зворотному напрямі, до латинської мови, тобто певним чином повернутися до джерел. Це спосіб віднайти знайому, але давно втрачену спорідненість (особливо усну), це процес, який навіть може бути здійснений з європейськими мовами різних лінгвістичних груп, або через міжсімейний підхід (тобто за допомогою мостової мови), або через транссімейний підхід, оскільки в них є спільна індоєвропейська «бабуся».

Цей підхід має багато переваг, які ми хотіли б розвинути тут. Передусім ми повинні підкреслити загальнофінансове питання. Скільки компанії витрачають на навчання мови свого персоналу? Чи потрібно сплачувати за курси англійської мови для румунця, який повинен спілкуватися з італійськими замовниками?

Перевага, яка є не лише фінансовою: ІР також дає економію часу у плані навчання. Справді, ефективність методів ІР уже не треба демонструвати: деякі з них, призначені для дорослої аудиторії, дозволяють порівняно швидко досягти рівня В2 у письмовому й усному розумінні (уважається, що для когось, хто вже знає принаймні одну романську мову, досягти цього рівня можна приблизно за 60 годин навчання, цей показник можна покращити, якщо ви вже знаєте одну або кілька романських мов). Крім того, коли ми працюємо над письмовою мовою, ми починаємо з автентичних текстів, які не були піддані маніпулюванню з метою спрощення та були написані для носіїв мови. Вони мають привілей – мати доступ до документів, написаних мовою певного рівня складності, що має ще одну привабливість: відсутність інфантилізації. Справді, коли ми починаємо вивчати нову ідіому, ми змушені вивчати основні поняття, основні навички, але це також може здатися трохи смішним в очах студентів, оскільки ці елементарні поняття ставлять їх у дещо принижуючу

ситуацію, оскільки вони відчувають себе маленькими дітьми, дуже обмеженими у своїх можливостях висловлюватися, переживають розчарування через те, що змушені говорити. Ставлячи їх перед автентичними документами (часто друковані статті чи журнали), метод ІР ставиться до учнів як до дорослих.

Ще одна перевага: викладання методом ІР у класі зменшує латофобію (концепція, розроблена Жаном Петі у його книзі “*De l’enseignement des langues secondes à l’apprentissage des langues maternelles*” (Petit, 1985), тобто відразу до провини (ми усвідомлено вживаємо тут слово «провина», а не «помилка», оскільки почуття провини наявне в учня, відхилення від норми переживається як те, що треба виправляти, а не як крок у навчанні). З якої причини? Оскільки кожний, хто працює над текстами іноземною мовою (іноземними мовами), не виражається в такому разі мовою тексту, а просто прагне інтерпретувати те, що там написано. Страх висловитися нейтралізується, оскільки мова йде про розшифрування тексту. Тому вчитель може дозволити кожному говорити або рідною мовою (зокрема, якщо це стосується однорідної алофонної аудиторії), чи іншою робочою мовою групи (зазвичай мова, якою викладають у класі), або він / вона може запропонувати своїй аудиторії здійснити порівняння, показати зв’язок з іншими мовами, оскільки, і це ще один важливий аспект, ІР створює мости між мовами, це стосується й діалектів. Ось тут і виникає точка, яка нас цікавить. Чи можуть мови меншин, місцеві діалекти допомогти краще розуміти іноземні мови?

Звичайно, але шкода, що знання регіональної мови рідко береться до уваги. Однак для діалекту прийнято інтерпретувати значення слова іншою мовою тієї ж сім’ї. Досить подумати про певні терміни в регіональній французькій частині півдня Франції, що нагадують італійську чи іспанську, або навіть окремі італійські діалекти, що мають схожість з іншими латинськими мовами (“*naransa*” венеціанською дозволяє розуміння “*naranja*” іспанською мовою, “*lisciva*”, що раніше вживалося в Емілії-Романьї і позначає домашній миючий засіб, може допомогти зрозуміти слово “*lessive*” або “*acata* / *accatari*”, що використовується на півдні країни, яке нагадує дієслово “*acheter*”). Так само ми не повинні залишати поза увагою той факт, що рідкісні мови, як-от каталонська чи окситанська, становлять мови шлюзу в мовному романському просторі. Корсиканська і сардинська також можуть полегшити викладання італійської мови (і, очевидно, полегшити навчання тим, хто опановує одну із цих мов). Отже, це форма впливу,

оскільки вміст, набутий однією мовою, використовується на користь іншої. Ось чому важко повірити, що ми починаємо з нуля, оскільки використовуємо знання, щоб реінвестувати їх у нову мову.

Варто також згадати межі та недоліки методу інтер-розуміння. Перший момент, який ми вважаємо важливим, – це його обмежений розподіл методики ІР. Трохи розчарує те, що після більш ніж двох десятиліть досліджень і публікацій щодо цього метод не набуває більшого поширення. Сьогодні простіше знайти курс есперанто, ніж тренінг з інтер-розуміння. Є багато платформ, сайтів, теоретичних чи практичних робіт, але пошук курсу ІР в університеті чи мовній школі є проблемою.

Також обмежене поширення освіти пояснюється відсутністю підготовлених викладачів. Якщо кількість навчальних курсів в інтернеті значно збільшилася протягом десятиліття, усе-таки прикро, що ці курси проводяться більшість часу в комп’ютеризованому вигляді (зокрема, через платформи). СЛОМ, який уже був організований двічі, мав великий успіх, що говорить про те, що метод поширюється на більш широку аудиторію, ніж у спеціалістів-лінгвістів чи дидактиків.

З іншого боку, є аргумент проти ІР, який часто використовують багато людей, які розуміють, як працює такий підхід: розчарування в тому, що не можуть говорити іноземною мовою. Коли ти любиш мову і вивчаєш її, це тому, що ти маєш бажання говорити. Не можна заперечувати правильність цього аргументу, який частково впливає з нашого уявлення про опанування мови, про яке ми згадували раніше.

Розмовляти іноземною мовою – також задоволення для багатьох, задоволення, якого ІР позбавляє нас. Щоб відповісти на це заперечення, варто пам’ятати, що ІР не замінює вивчення мови. Воно подає себе як доповнення, але не замінює його.

Крім того, ІР є цікавим, коли особа, яка його практикує, не має інших потреб, ніж спілкування під час туристичної чи ділової поїздки, на професійній зустрічі чи необхідність прочитати документ, незалежно від жанру. Цей метод не дозволяє досягти високого ступеня оволодіння іноземною мовою, він не може задовольнити вимоги того, хто має потребу чи бажання володіти цією мовою на просунутому рівні.

Варто також додати, що на усному рівні процес вимагає взаємної співпраці. Наприклад, коли португальський оратор хоче зрозуміти іспаномовця, розмовляючи з ним португальською мовою, останній повинен докласти зусиль не тільки для того, щоб зрозуміти мову першого, але і щоб відповісти іспанською. Інші ставлення до нього кореняться

в наших звичках. Якщо італійський клієнт, який відвідує Бухарест, говорить італійською після приїзду в готель – факт, який може бути сприйнятий зарозумілістю, – правила ввічливості вимагають, щоб румунський порт'є відповідав мовою клієнта. Інший сценарій: людина на рецепшені, якщо вона не знає італійської мови, імовірно, відповість англійською. Відсутність співпраці двох співрозмовників, очевидно, нівелює будь-яку спробу впровадити у практику інтер-розуміння.

Нарешті, зауважте, що ІР розглядає лише мовні сім'ї, а це означає, що певні ізоляти чи невеликі групи залишаються поза увагою. Як інтегрувати латвійську чи баскську мови? Такі мови обов'язково виключаються тому, що вони не належать до жодної з великих мовних груп. Тому їх доповідачі змушені використовувати проміжну мову.

Навіть більше, ІР навряд чи можна застосувати між дуже віддаленими мовами, якщо це не з хорошою дозою навчання або під час проходження мостовою мовою. Китаєць і марокканець обов'язково повинні пройти ідіому посередництва, щоб мати змогу зрозуміти один одного.

З іншого боку, прикро, що нинішні підручники ІР романською мовою не містять ні діалектів, ні мов меншин. Навіть румунська, романська мова, трохи відокремлена від інших, важче доступна через її лексикон, пронизаний запозиченнями зі слов'янських мов, часто залишається позаду.

Нарешті, важливо уточнити, що ще немає офіційних сертифікатів у ІР. Наприклад, навички розуміння тексту чи діалогу ще не оцінені таким чином, що установа може видати сертифікат рівня. Це являє собою перешкоди в той момент, коли сертифікати зараз є частиною активів, які кожен представляє у своїх резюме. Ці офіційні документи все частіше вимагаються, і є підстави замислитися, що треба заповнити цю прогалину, хоча варто визнати, що розробляти інструменти оцінювання для такого складного методу не є легким завданням. Однак зазначимо, що зараз існує

Довідка щодо багатомовних навичок спілкування у взаєморозумінні (REFIC), розроблена мережею MIRIADI. Це нещодавній і добре продуманий інструмент, який розрізняє три рівні (усвідомлення, навчання та вдосконалення) і який враховує як текстові (письмове чи усне розуміння текстів), так і лінгвістичні (синтаксис, морфологія, фонетика) навички.

Хоча прогнозувати непросто, можна сподіватися, що ІР може сприяти побудові та допомогти забезпечити майбутнє для мов, що зникають.

Ми можемо стверджувати, що дидактичний підхід, як ІР, справді може дати значний імпульс латинським мовам і, загалом, посилити багатомовність. Це спрямовано не лише на захист португальської, італійської чи каталонської, а на зміну менталітету, надання більшої ваги всім мовам, незалежно від їхнього статусу, і на використання їхніх спільних рис, щоб уникнути відповідності вживання англійської мови, яке нам нав'язується за будь-яких обставин.

Висновки. Заохочення інтер-розуміння – це не лише спосіб допомогти іспанській, португальській чи французькій мовам, воно надає наочності та легітимності іншим мовам, пов'язаними із цим. Захищаючи ці центральні мови, простір також надається периферійним мовам, які користуються перевагою цієї інноваційної педагогіки.

Навчання за допомогою методу інтер-розуміння цінує багатомовність, мовну різноманітність, тому може включати або враховувати знання другорядної мови. Крім того, метод може дати друге життя давнім мовам, які втрачають оберти, зокрема латинській, реконструюючи втрачену філіацію між сучасними мовами та їхньою рідною мовою та скориставшись мовним спорідненням, яке об'єднує.

Отже, ми маємо розширити наше уявлення про вивчення іноземних мов, щоб мати змогу створити більше зв'язків між ними і, звичайно, мати можливість вивчати їх швидше та легше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Blanche-Benveniste Claire. L'intercompréhension : le cas des langues romanes. 1997.
2. Caddéo Sandrine, Jamet Marie-Christine. L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues, Collection F. Paris : Hachette, 2013.
3. Calvet Louis-Jean. Mondialisation, langues et politiques linguistiques, dans Plurilinguisme et écologie des langues. *Revue Synergies Chili*. Gerflint, 2005. № 1.
4. Escudé Pierre, Janin Pierre. Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. Paris : CLE International, 2010.
5. Hagege Claude. Halte à la mort des langues / Éd. Odile Jacob. Paris, 2000.
6. Hassler Carine. Fondements – Mieux maîtriser les langues vivantes grâce à l'étude du Latin et / ou du Grec. 2013.
7. Klinkenberg Jean-Marie. La langue dans la cité. Bruxelles : Les Impressions nouvelles, 2015.
8. Petit Jean. De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles. *CHAMPION – SLATKINE*. Paris ; Genève, 1985.
9. Theyssier Paul. Comprendre les langues romanes, Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain / Ed. Chandeigne. Paris, 2004.

REFERENCES

1. Blanche-Benveniste Claire. L'intercompréhension : le cas des langues romanes [Inter-comprehension: the case of Romance languages], 1997 [in French].
2. Caddéo Sandrine et Jamet Marie-Christine. L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues [Inter-comprehension: another approach for teaching languages]. Collection F, Paris, Hachette, 2013 [in French].
3. Calvet Louis-Jean. Mondialisation, langues et politiques linguistiques, dans Plurilinguisme et écologie des langues [Globalization, languages and linguistic policies, in Multilingualism and language ecology]. Revue Synergies Chili, Gerflint, №1, 2005 [in French].
4. Escudé Pierre et Janin Pierre. Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme [Focus on intercomprehension, the key to multilingualism]. Paris, CLE International, 2010 [in French].
5. Hagege Claude. Halte à la mort des langues [Stop the death of languages]. Éd. Odile Jacob, Paris, 2000 [in French].
6. Hassler Carine. Fondements – Mieux maîtriser les langues vivantes grâce à l'étude du Latin et / ou du Grec [Foundations – Better mastering modern languages through the study of Latin and / or Greek], 2013 [in French]
7. Klinkenberg Jean-Marie. La langue dans la cité [Language in the city]. Bruxelles, Les Impressions nouvelles, 2015 [in French].
8. Petit Jean. De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles [From second language teaching to mother tongue learning]. CHAMPION – SLATKINE, Paris – Genève, 1985 [in French].
9. Theyssier Paul. Comprendre les langues romanes [Understanding of Romance Languages]. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain, Paris, Ed. Chandeigne, 2004 [in French].

УДК 811.111'276.2]: 004.738
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203530>

Ганна КОВАЛЕНКО,
 orcid.org/0000-0001-6057-6923
 доцент кафедри англійської мови та методики викладання
 Криворізького державного педагогічного університету
 (Кривий Ріг, Україна) anutik7855@gmail.com

СЕМАНТИЧНІ ТА СЛОВОТВІРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖАРГОНУ АНГЛОМОВНОГО ІНТЕРНЕТУ

У статті визначено й охарактеризовано семантичні та словотвірні особливості жаргону англомовного Інтернету. Виявлено, що для мови Інтернету характерна специфічна лексика – особливий шар жаргонних неологізмів, який входить до загальної системи мови, створюється на її основі та поєднується з наявними в ній елементами лексичного та граматичного рівнів. Установлено, що в жаргоні Інтернету наявні численні лексико-фразеологічні та семантичні інновації, які відбивають вплив глобальної комп'ютерної Мережі та новітньої техніки на різні аспекти громадського й особистого життя людини, окремої спільноти, суспільства. Проведений аналіз дозволив класифікувати лексико-фразеологічні інновації в жаргоні англомовного Інтернету за семантичним принципом і виділити семантичні групи жаргонізмів: етикетні слова (GG, GL, Thnx!, tnx, thx (THX), 10x); емотивні слова, за допомогою яких виражаються емоції користувачів (Bgg, LMAO, NI, NP, OMG); вставні слова, які виражають різноманітні модальні значення (AFAIK, BTW, IMHO); слова, що характеризують дії користувачів (ASAP, BBS, BRB); комп'ютерні терміни та професіоналізми (BSoD, PM, RTFM). Лексичні одиниці всіх семантичних груп характеризуються фамільярною емоційною забарвленістю (іронічна, презирлива, груба, вульгарна тощо), яскраво вираженою оцінкою (негативна або позитивна).

Лексичний склад інтернет-жаргону постійно поповнюється завдяки створенню нових слів за продуктивними словотвірними моделями (афіксація, словоскладання, бленд, телескопія). Надзвичайного поширення набули аббревіатури різних типів, особливо акроніми (IMO – in my opinion), причому їх кількість постійно зростає.

Для вираження емоційних станів активно використовується система графічних символів метаспілкування – смайлів, які сьогодні притаманні не лише жаргону англомовного Інтернету, а мають інтернаціональний характер.

Ключові слова: жаргон, жаргонізм, мова Інтернету, жаргон Інтернету, лексико-фразеологічні інновації, семантична група, словотвірна модель, англійська мова.

Hanna KOVALENKO,
 orcid.org/0000-0001-6057-6923
 Assistant Professor of the Department of English and Methods of Teaching
 of Kryvyi Rih State Pedagogical University
 (Kryvyi Rih, Ukraine) anutik7855@gmail.com

SEMANTIC AND VOCABULARY FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE JARGON

The article identifies and characterizes the semantic and word-forming features of the English-language jargon. It is revealed that a specific vocabulary is characteristic of the Internet language – a special layer of jargon neologisms, which is a part of the general system of language. It is created on its basis and combined with the elements of the lexical and grammatical levels. It is established that in the jargon of the Internet there are numerous lexico-phraseological and semantic innovations that reflect the impact of the global computer network and the latest technology on various aspects of public and personal life of the individual, individual community, society. The analysis made it possible to classify lexical and phraseological innovations in the jargon of the English-speaking Internet according to the semantic principle and to distinguish semantic groups of jargon: label words (GG, GL, Thnx!, tnx, thx (THX), 10x); emotional words that express the emotions of users (Bgg, LMAO, NI, NP, OMG); insert words expressing various modal values (AFAIK, BTW, IMHO); words characterizing user actions (ASAP, BBS, BRB) computer terms and professionalism (BSoD, PM, RTFM). The lexical units of all the semantic groups are characterized by familiar emotional color (ironic, contemptuous, rude, vulgar, etc.), a pronounced evaluation (negative or positive).

The vocabulary of the Internet jargon is constantly being replenished by creating new words on productive word-forming models (affixation, word-building, blend, telescoping). Abbreviations of various types, especially acronyms (IMO – in my opinion), have become extremely widespread, and their number is constantly increasing.

To express emotional states, a system of graphic symbols of meta-communication – emoticons, which today are inherent not only in the jargon of the English-speaking Internet, but also have an international character, is actively used.

Key words: jargon, Internet language, Internet jargon, lexico-phraseological innovations, semantic group, word-forming model, English.

Постановка проблеми. Інформаційне суспільство, у якому ми живемо, можна розглядати як новий етап у розвитку цивілізації, принципово нове явище, що змінює сутність сучасного світу. Безперечно, значний вплив на людство загалом, на глобалізаційні процеси у світі справляє розвиток електронних засобів комунікації. Науковці підкреслюють, що Інтернет як глобальна інформаційна мережа, що потенційно поєднує людей в усьому світі, став «новим міфом – міфом загального єднання людства» (Шмидт: 6), який було породжено уявленням про те, що в ньому долаються часові та просторові обмеження, географічні, расові, національні, гендерні розмежування. «Уявляється, що саме Інтернет здатен забезпечити гармонійне співіснування тотального, всеохоплюючого соціуму й окремого, відокремленого індивідуума» (Шмидт: 6).

Не викликає сумніву, що поширення Інтернету впливає не лише геополітичні, соціально-політичні, економічні, культурні відносини у світі, але й на національні мови, на мовні картини світу. Так, на вплив науково-технічного прогресу на мову вказували видатні лінгвісти (Р. Будагов, В. Виноградов, Г. Пауль, Л. Щерба й ін.), які підкреслювали, що «науково-технічна революція, впливаючи на сучасні мови, сприяє їхньому розвитку, їхньому вдосконаленню. Але дуже бажано, щоб такий вплив контролювався людьми та спрямовувався у більш сприятливий і для мови і для мовців бік» (Будагов, 1977: 187).

Англійська мова, як і інші мови світу, не могла не відреагувати на зміни, спричинені Інтернетом, у суспільному житті мовців. Прикладом «інтернетизації» суспільства загалом є поява в англійській мові великої кількості лексико-фразеологічних інновацій: *information ecology, information food chain, information forage, information forager, information foraging; dot-com, dot-commer (dot-commie), dot-com economy, dotcom boom, dot-com revolution, dot-com era*.

Аналіз досліджень. У сучасній лінгвістиці активно розробляються питання стосовно шляхів і способів поповнення мови неологізмами (В. Березинський, Ю. Жлуктенко, В. Заботкіна, Ю. Зацний, Н. Котелова, Р. Намитокова, Л. Папко, Т. Попова, Є. Розен, А. Янков, W. Glowka, M. Quinion, W. Safire та ін.), щодо визначення продуктивних словотвірних моделей, за якими утворюються нові слова в сучасній англійській мові (О. Афоненкова, В. Беляєва, П. Каращук, О. Мешков, С. Хідекель, П. Царьов, В. Шадрін, Г. Шейдеман, С. Doyle, J. Howard та ін.). Не залишаються поза уваги дослідників і проблеми,

пов'язані із загальним вивченням жаргону як соціолекту англійської мови (Т. Беляєва, В. Вілюман, Т. Захарченко, М. Маковський, В. Хом'яков, D. Crystal, E. Patridge, L. Soudek, P. Wright та ін.) та його різновидів, зокрема й комп'ютерного сленгу (Д. Вамахметова, Н. Виноградова, А. Власко, Л. Іванов, І. Мірончиков, В. Павловцев та ін.).

Але, незважаючи на інтенсивні дослідження сучасних лінгвістів у царинах неології та жаргонної лексики, дотепер багато питань залишаються відкритими. У зв'язку із цим актуальним є дослідження щодо сучасного стану мови Інтернету загалом і англійського інтернет-жаргону зокрема.

Мета статті – визначити і схарактеризувати семантичні та словотвірні особливості жаргону англомовного Інтернету.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що з лінгвістичного погляду жаргон – це соціальний діалект (соціолект), який від літературної мови відрізняється специфічною лексикою та фразеологією, експресивністю, особливим використанням словотвірних засобів, тобто лексико-стилістичною неоднорідністю, несталістю та швидкою змінністю лексики, поширенням сучасних словотвірних моделей.

Відомо, що жаргони розвиваються в середовищі більш-менш замкнених колективів (соціальні, професійні, вікові), пов'язаних тривалим перебуванням разом або певною спільністю інтересів: школярів, студентів, спортсменів, військових, комп'ютерників, журналістів тощо, презентують особливості їхнього мовлення.

Л. Ставицька зауважує, що жаргон (сленг) як мовне середовище спілкування великої кількості людей характеризується відхиленнями, порушеннями мовної норми (Ставицька, 2000: 43).

Деякі вчені, наприклад О. Швейцер, вважають жаргон «зашифрованою мовою», незрозумілою для невтаємничених (Швейцер, 1967: 78). Інші дослідники (В. Хом'яков) вказують на те, що сьогодні, за бажання, можна знайти значення будь-якого невідомого жаргонного слова або виразу в Інтернеті або словнику, тому справжня мета вживання жаргонізмів – бажання скоротити фразу (Хом'яков, 1985: 115). Отже, скорочення фрази до одного слова допомагає зберегти час і мовця (адресанта), і слухача (адресата). Уважаємо, що обидві думки мають сенс, тому що описують процес створення жаргону та вживання жаргонізмів з різних боків – культурно-історичного та прагматичного.

Е. Патрідж виділяє низку причин уживання жаргонізмів мовцями: «для розваги»; як прояв почуття гумору; з метою підкреслити свою несхо-

жість, оригінальність; для надання мові більшої яскравості, образності; з метою здивувати; з метою уникнути кліше та багатослів'я; для збагачення власного словникового запасу; для додання конкретики абстрактним поняттям і явищам; для применшення урочистості, печалі, трагедії; з метою стати «своїм» у компанії; для створення дружньої, невимушеної атмосфери; для демонстрації приналежності до якої-небудь соціальної групи, класу, напряму моди; для переваги над співрозмовником; з метою приховування предмета комунікації (Patridge, 1968: 28).

Однак думається, що головна функція жаргону полягає в тому, щоб позначити приналежність людини до певної спільноти, полегшити спілкування в межах тем, які обговорюються цією спільнотою.

Проведений нами аналіз наукової літератури й інтернет-джерел свідчить, що для мови Інтернету характерна специфічна лексика – особливий шар жаргонних неологізмів, який входить до загальної системи мови, створюється на її основі та поєднується з наявними в ній елементами лексичного та граматичного рівнів.

Виявлені нами жаргонізми англомовного Інтернету за їхнім значенням було поділено на такі семантичні групи:

1. Етикетні слова:

BB – Bye-bye;

BRGRDS – best regards;

CU l8r – see you later;

суа – see you around, американський сленг: see ya;

FTW – for the win;

GG – good game – подяка за гарну гру, часто від того, хто програв, тому, хто виграв. Також уживається за виходу зі гри, у контексті – *thx for gg*;

GL – good luck;

Gratz, gz – Congratulations;

HF – have fun. Часто уживається разом із *GL*: *GL&HF!*;

Pleez, pliz, pls, plz – please;

STFU – shut the fuck up; грубо;

STFW – search the fucking Web;

Thnx!, tnx, thx (THX), l0x – thanks;

ttyl – talk to you later;

W8 – Wait;

WB – Welcome Back; Write Back;

WBR – With Best Regards.

2. Емотивні слова, за допомогою яких виражаються емоції користувачів:

Bgg – Bu-ga-ga – сильний регіт;

KISS – keep it simple, stupid (за принципом програмування: «не ускладнюй»);

LMAO – laughing my ass off;

LOL – laughing out loud, lots of laughing;

NI – nice one – гарний; number one – кращий;

Not book! – Notebook;

No well! – Novell;

NP – No problem;

NSFW – Not safe for work;

OMG – oh, my God (виражає здивування, невдоволення);

O RLY? – oh really?;

ROTF – rolling on the floor;

ROTFL, ROFL – rolling on the floor laughing;

ROTFLMAO, ROFLMAO – rolling on the floor laughing my ass off;

ROTFLMAOSTC – rolling on the floor laughing my ass off+ scaring the cat;

WTF – What The Fuck;

WYSIWYG – What You See Is What You Get.

3. Вставні слова, які виражають різноманітні модальні значення:

AFAIK – as far as I know;

AFAIR – as far as I remember;

BTW – by the way;

FYI – for your information;

IIRC – if I remember correctly;

IMHO – in my humble opinion;

IMO – in my opinion.

4. Слова, що характеризують дії користувачів:

AFK – away from keyboard;

ASAP – as soon as possible;

BBS – be back soon;

BRB – be right back;

FAQ – frequently asked questions.

5. Комп'ютерні терміни та професіоналізми:

Alpha-version – «каркас» програми;

Any key – «яка-небудь клавіша», Reset;

Black magic – програмний код, що працює, незрозумілого пристрою;

BSoD – Blue Screen of Death – «синій екран смерті», тобто повідомлення про помилку ядра, яку не можна відновити;

Get away! – Gateway;

Hoaxial – Coaxial cable – коаксіальний кабель;

IntL, Int'l – Intel;

Latency – час на очікування завершення будь-якого процесу;

PM – Private message;

Plug and pray – продукція низького рівня якості;

RTFM – read the following (fucking, fine) manual; Read Tutorial, Follow Manual;

Scuzzy – *SCSI* – Small Computer System Interface;

Slag – перезавантаження комп'ютерної мережі;

Slim – вид корпусу комп'ютера;

Slimware – програмне забезпечення, що міститься на одному диску.

Аналіз показує, що для лексики всіх семантичних груп характерна фамільярна емоційна забарвленість (іронічна, презирлива, груба, вульгарна тощо), яскраво виражена оцінка (негативна або позитивна).

Сучасна англійська мова постійно поповнюється новими словами, створюваними за продуктивними словотвірними моделями. Науковці, які розробляють проблеми неології, відзначають, що в лексико-семантичній системі англійської мови спостерігається «формування нових словотвірних елементів і моделей, функціонування нових розгалужених словотвірних і лексико-семантичних парадигм, що концентруються навколо найбільш важливих понять» (Зацний, 2008: 67).

Наприклад, у мові Інтернету численні складні слова (композиції), які утворилися шляхом простого приєднання однієї складової частини до іншої: *blog-book* (*blog book*), *dataveillance*, *hard-mail*, *podslurping* (*pod slurping*), *scalper-bot*, *smart-phone*, *spear-phisher*, *techno-migrant*; а також композиції, які утворилися шляхом об'єднання складових частин за допомогою інтерфікса: *blogosphere*, *fauxtography*, *post-and-pray*.

Поширені новотвори з елементами *com*, *net*, *dot* (частини адреси інтернетівських підприємств і організацій): *dot-com*, *dot-net*, *dot-biz*, *dot-info*, *dot-name*, *dot-pro*, у яких перша їхня частина (*dot*) виконує функцію афікса (суфікса або префікса): *dotbat*, *dot bomb*, *dot snot*, *hotdot*, *dot-orging*.

За допомогою бленду було утворено неологізм *blog* (*web* + *log*), який, у свою чергу, став базою для створення різних похідних: *blogger*, *blogging* (суфіксація); *blogebrity* (*blog-ebrity*) ← *blog* + *celebrity*, *blogspira* ← *blog* + *conspiracy*, *blogsploitation* ← *blog* + *exploitation*, *blogstitute* ← *blog* + *prostitute*, *blogswarm* ← *blog* + *swarm* (бленд); *flog*, *splog* (телескопія) *blogosphere*, *blog-book* (*blog book*) (словоскладання).

Активно діє у сфері інтернетівських інновацій телескопія: *celebblogger* (*celeb blogger*); *cewebtrity* (*celebrity* + *web*); *Engnet* (*English* + *net*); *e-pal* (*e-mail* + *pen-pal*); *inteln* (*intellect* + *internet*); *netizen* (*internet* + *citizen*); *netpreneur* (*internet* + *entrepreneur*); *netavailable* (*internet* + *available*); *smartoon* (*smart* + *cartoon*); *spit* (*spam* + *Internet Telephony*).

Як показує зібраний нами матеріал, у сучасній англійській мові Інтернету інтенсивно вживаються акроніми, тобто абрєвіатури, що набули статусу слів: *Matrix* (*Multistate Anti-Terrorism Information Exchange*) – комп'ютерна система,

яка забезпечує обмін інформацією у сфері безпеки між штатами; *SEVIS* (*Student and Exchange Visitor Information System*) – інформація про іноземних студентів і вчених у Сполучених Штатах Америки (для комп'ютеризованої системи контролю за ними); *spim* (*spIM*) ← *spam* + *IM* (*instant messaging*) – небажанні послання і повідомлення, надіслані через системи негайного зв'язку; *UCE* (*unsolicited commercial email*) – електронна пошта рекламного характеру; *UMPC* (*ultra-mobile personal computer*) – мініатюрний комп'ютер, який виконує майже всі ті операції, що і звичайний комп'ютер.

Розвиток торгівлі через Інтернет породив специфічний тип абрєвіатур, у яких використовується цифра «2»: *B2B* (*business-to-business*); *B2B2C* (*business-to-business-to-consumer*); *C2B2C* (*consumer-to-business-to-consumer*); *C2C* (*consumer-to-consumer*) тощо.

Але найбільшого поширення нові акроніми набули в жаргоні Інтернету – більша частина нових лексем створюється саме за цією словотвірною моделлю: *AFAIK* (*as far as I know*); *AFAIR* (*as far as I remember*); *AFK* (*away from keyboard*); *ASAP* (*as soon as possible*); *BB* (*Bye-bye*); *BBS* (*be back soon*); *BOFH* (*Bastard Operator From Hell*); *BRB* (*be right back*); *BSoD* (*Blue Screen of Death*); *BTW* (*by the way*); *FAQ* (*frequently asked questions*); *FYI* (*for your information*); *FTW* (*for the win*); *GG* (*good game*); *GL* (*good luck*); *HF* або *GL&HF!* (*have fun*); *IIRC* (*if I remember correctly*); *IMHO* (*in my humble opinion*); *IMO* (*in my opinion*); *KISS* (*keep it simple, stupid*); *LMAO* (*laughing my ass off*); *LOL* (*laughing out loud, lots of laughing*); *NSFW* (*Not safe for work*); *OMG* (*oh, my God*); *ROTF* (*rolling on the floor*); *Scuzzy* – *SCSI* (*Small Computer System Interface*); *WBR* (*With Best Regards*).

Деякі акроніми стають базою для подальших процесів словотвору, наприклад: *WiFi* (*wireless fidelity*) – спеціальна система, що уможливило приєднання електронного пристрою до Інтернету, → *WiFier* – той, хто за допомогою спеціальної системи приєднується до Інтернету.

У жаргоні англомовного Інтернету, а через нього – і в інших мовах, поширення набули графічні символи метаспілкування – смайли, за допомогою яких виражається ставлення користувачів до навколишнього світу, їхні позитивні та негативні емоційні стани. Наприклад, позитивні емоції (інтерес, радість, утіха, любов, здивування, веселощі, сміх тощо) символізують такі графічні зображення: :-) – посмішка (смайл, смайлик); <3 – Love (a sideways heart); 2U – To you; :) – щасливий; :-) – сльози радості; :))))))))) – дуже

смішно; :-/ – здивування й ін.; негативні емоції (біль, страх, страждання, презирство, сором, гнів тощо): :- (– похмурий, понурий); :/ – сум, засмучений; :(– сумний; :-< – дуже сумний, прикро вражений; >:-) – злий; :-| – хмурний; >:-< – несамовитий та ін. У сучасних електронних жанрах (вебсайт, домашня сторінка, чат, дошка оголошень, електронний лист тощо) такі символи набувають мультимедійної форми – кольору, анімації, звуку.

Висновки. У жаргоні Інтернету наявні численні лексико-фразеологічні та семантичні інновації, що відбивають вплив глобальної комп'ютерної Мережі та новітньої техніки на різні аспекти громадського й особистого життя людини, окремої спільноти, суспільства.

Проведений аналіз дозволив класифікувати лексико-фразеологічні інновації в жаргоні англomовного Інтернету за семантичним принципом і виділити семантичні групи жаргонізмів: етикетні

слова; емотивні слова, за допомогою яких виражаються емоції користувачів; вставні слова, які виражають різноманітні модальні значення; слова, що характеризують дії користувачів; комп'ютерні терміни та професіоналізми.

Лексичний склад інтернет-жargonу постійно поповнюється завдяки створенню нових слів за продуктивними словотвірними моделями (афіксація, словоскладання, бленд, телескопія). Надзвичайного поширення набули аббревіатури різних типів, особливо акроніми, причому їх кількість постійно зростає.

Активно використовується система графічного вираження емотивної лексики – смайлів, які сьогодні притаманні не лише жаргону англomовного Інтернету, а мають інтернаціональний характер.

На нашу думку, подальшого вивчення потребує мова Інтернету як відбиття сучасної мовної картини світу англomовної національної спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будагов Р. Что такое развитие и совершенствование языка? Москва : Наука, 1977. 345 с.
2. Зацний Ю., Янков А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI ст. : англо-український словник. Вінниця : Нова книга, 2008. 360 с.
3. Ставицька Л. Проблеми вивчення жаргонної лексики: Соціолінгвістичний аспект. Київ : Критика, 2000. 208 с.
4. Хомяков В. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода. Ленинград : ЛГУ, 1985. 123 с.
5. Швейцер А. Современная социолінгвистика: Теория, проблемы, методы. Москва : Высшая школа, 1967. 189 с.
6. Шмидт Э. Бестелесные радости. Проблемы тела, реальности, личности и языка в русскоязычном литературном Интернете. URL: <http://www.litera.ru/slova/schmidt/radosti.html>.
7. Patridge E. A Dictionary of the Underworld, British and American. London : The Lawbook Exchange, 1968. 822 p.

REFERENCES

1. Budagov R. A. Chto takoe razvitie i sovershenstvovanie yazyka? [What is the development and improvement of the language?] M. : Nauka, 1977. 345 p. [in Russian].
2. Zatsnyi Yu. A. & Yankov A. V. Innovatsii u slovnykovomu skladi anhliskoї movy pochatku XXI stolittia: anghlo-ukrainskyi slovnyk. [Innovation at the English-language vocabulary store at the beginning of the 21 century: English-Ukrainian dictionary]. Vinnytsia: Nova Knyha, 2008. 360 p. [in Ukrainian].
3. Stavytska L.O. Problemy vyvchennia zharhonnoi leksyky: Sotsiolinhvistychnyi aspekt. [Problems in the study of slang: Sociolinguistic aspects]. K: Criticism, 2000. 208p. [in Ukrainian].
4. Khomyakov V. A. Nestandartnaya leksika v strukture anglijskogo yazyka naczionalnogo perioda. [Non-standard vocabulary in the structure of the English language of the national period]. L.: Leningrad State University, 1985. 123 p. [in Russian].
5. Shvejczer A. D. Sovremennaya socziolinhvistika: Teoriya, problemy, metody. [Modern sociolinguistics: Theory, problem, methods]. M.: Higher School, 1967. 189p. [in Russian].
6. Shmidt E. Bestelesnye radosti. Problemy tela, realnosti, lichnosti i yazyka russkoyazychnom literaturnom Internetе. [Incorporeal joys. Problems of the body, reality, personality and language in the Russian-language literary Internet]. Retrieved from <http://www.litera.ru/slova/schmidt/radosti.html> [in Russian].
7. Patridge E. A Dictionary of the Underworld, British and American. London: The Lawbook Exchange, 1968. 822 p.

Олена КОВАЛЬОВА,
orcid.org/0000-0001-8592-180X
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та професійної мовної підготовки
Університету митної справи та фінансів
(Дніпро, Україна) chelena2076@gmail.com

ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС: СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

У статті розглядаються основні підходи до трактування поняття політичний дискурс у сучасній лінгвістичній науці. Увагу зосереджено на параметрах, які в сукупності формують системне бачення складного феномену політичного дискурсу. Такими параметрами є: дефініції, характеристики, типи, жанрова система і функції політичного дискурсу. З позицій комунікативно-дискурсивного підходу зроблено спробу узагальнюючого визначення політичного дискурсу.

Огляд найбільш науково продуктивних трактувань політичного дискурсу дозволив виокремити такі його особливості. Політичний дискурс є багатоаспектним явищем, основними компонентами якого є текст (в усній або письмовій формі), екстралінгвістичний контекст (мета, обставини, спосіб і час утворення), адресант і адресат. Базовою характеристикою політичного дискурсу є його інституційність. Необхідними умовами функціонування політичного дискурсу є взаємодія адресанта й адресата, а також взаємодія зовнішніх чинників його утворення.

Важливою рисою політичного дискурсу є його опосередкованість засобами масової інформації та засобами масової комунікації (соцмережі). Це зумовлює рухливість його меж, завдяки якій політичний дискурс взаємодіє з іншими дискурсами, насамперед із масмедійним дискурсом.

Найбільш типовими характеристиками політичного дискурсу, що розкривають його природу, є риторичність, емоційність, маніпулятивність, динамічність, ритуальність. Напрацьовані типології політичного дискурсу мають стати основою для його системного вивчення. Цьому сприятимуть такі критерії виділення типів політичного дискурсу, як мета і форма комунікації, чинники адресанта й адресата, сфера функціонування, тип комунікативної взаємодії.

Вибудовані жанрові системи залишають відкритим питання щодо меж політичного дискурсу. Натепер актуальними є два погляди: розуміння меж політичного дискурсу у вузькому та в широкому сенсі. Вузьке трактування передбачає, що політичним є дискурс, який походить тільки від політичних інституцій. У широкому розумінні політичним вважається не тільки дискурс політиків, а й дискурс журналістів, експертів, виборців тощо, який стосується політичної тематики. Основною функцією політичного дискурсу є боротьба за владу. Цій функції підпорядковані інші, зокрема інформаційна, агітаційна, консолідаційна, функція впливу.

Ключові слова: політичний дискурс, дискурс.

Olena KOVALOVA,
orcid.org/0000-0001-8592-180X
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Vocational Training
of University of Customs and Finance
(Dnipro, Ukraine) chelena2076@gmail.com

POLITICAL DISCOURSE: MODERN LINGUISTIC INTERPRETATIONS

The article examines the basic approaches to the interpretation of the concept "political discourse" in modern linguistics. Attention is focused on the parameters, which form in the aggregate the systemic vision of the complex phenomenon of political discourse. Such parameters are: definitions, characteristics, types, genre system and functions of political discourse. An attempt of generalizing definition of political discourse was made from a position of communicative-discursive approach.

An overview of the most scientifically productive interpretations of political discourse made it possible to distinguish its peculiarities. Political discourse is a multidimensional phenomenon, the main components of which are text (verbal or written), extralinguistic context (purpose, circumstances, method and time of formation), addresser and addressee. The basic characteristic of political discourse is its institutionality. Necessary conditions for the functioning of political discourse are the interaction of the addresser and the addressee, as well as the interaction of external factors of its formation.

An important feature of political discourse is its mediation with the mass media and the communication media (social networking sites). It determines the mobility of its boundaries, through which political discourse interacts with other discourses, first of all, with mass media discourse.

The most typical characteristics of the political discourse, which reveal its nature are rhetoricalness, emotionality, manipulative capability, dynamism, rituality. The elaborated typologies of political discourse should be the basis for its systematic study. Such criteria of political discourses types' selection as the purpose and the form of communication, factors of addresser and addressee, functioning sphere, type of communicative interaction will contribute to this.

Constructed genre systems leave open the question of the limits of political discourse. Two views are relevant today: understanding the boundaries of political discourse in a narrow and broad sense. Narrow interpretation implies that political discourse is a type of discourse that comes only from political institutions. In the broad sense of the political discourse is considered not only the discourse of politicians, but also the discourse of journalists, experts, electors, etc., which relates to political subject area. The main function of political discourse is the struggle for power. Other functions are subordinated to this one, including informative, agitation, consolidation and influence function.

Key words: political discourse, discourse.

Постановка проблеми. Політичний дискурс (далі – ПД) розглядається як одне із центральних понять політичної лінгвістики як галузі дискурсології. Предметом вивчення політичної лінгвістики є тексто-мовленнєві і комунікативно-риторичні характеристики ПД. У дослідженнях ПД нині немає єдиної основи, термінології та методології. Численність та різнонаспрямованість робіт у цій сфері інколи приводить дослідників до думки, що створення стрункої системи трактування ПД не є теоретично можливим. Із цим можна частково погодитись, якщо врахувати різноманітність інтерпретацій самого поняття «дискурс»: від розуміння дискурсу як конкретної комунікативної події, що фіксується у формі тексту (Чернявська, 2006: 75) до «сукупності текстів, що тематично співвідносяться між собою» (Чернявська, 2006: 76). Але це не виключає необхідності формування певного термінологічного мінімуму, який міг би сприяти систематизації подальших досліджень ПД. Кроком до напрацювання певного понятійного апарату є аналітичне узагальнення вже існуючих підходів. Час від часу здійснюються вдалі спроби таких узагальнень, зокрема, у роботах О. Шейгал (Шейгал, 2000), О. Селіванової (Селіванова, 2011), Н. Кондратенко (Кондратенко, 2007), Л. Стрій (Стрій, 2015), К. Серажим (Серажим, 2002), Т. Ващук (Ващук, 2007), О. Олексівець (Олексівець, 2012). Активні пошуки специфіки ПД досить динамічно поповнюють дослідницьку базу, отже, знову потребують систематизації й узагальнення.

Аналіз досліджень. О. Шейгал виокремлює три підходи до аналізу ПД: дескриптивний, критичний і когнітивний (Шейгал, 2000: 17–18). Дескриптивний підхід пов'язаний із вивченням мовної поведінки політиків: мовних засобів, риторичних прийомів і маніпулятивних стратегій, які використовуються політиками з метою переконання, а також з аналізом змісту політичних текстів. Критичний підхід спрямований на критичне вивчення соціальної нерівності, вираженої в мові або дискурсі. У роботах Н. Ферклоу (Fairlough, 1989), Р. Водак (Wodak, 1994), Т. ван Дейка (ван

Дейк, 1994) та інших представників критичної лінгвістики розглядається проблема використання мови як засобу влади і соціального контролю. Цей підхід трактується як заангажований і тенденційний, оскільки критичний дискурс-аналіз передбачає відкрите обстоювання дослідником позицій тих, хто позбавлений влади. Когнітивний підхід дозволяє від опису одиниць і структур дискурсу перейти до моделювання структур свідомості учасників політичної комунікації. Моделювання когнітивної бази ПД відбувається через аналіз фреймів і концептів ПД, метафоричних моделей і стереотипів, що є в основі політичних переконань, а також через аналіз зв'язку мови й ідеології (van Dijk, 1996; van Dijk, 1997a; Баранов, Казакевич, 1991; Лассан, 1995).

Н. Кондратенко виокремлює та вважає продуктивним комунікативно-дискурсивний принцип аналізу ПД, який також поділяє на три підходи: комунікативний, дискурсивний і лінгвопрагматичний. Комунікативний підхід реалізується вивченням діалогічного спілкування комунікантів у ПД, вербальних аспектів спонтанного мовлення політиків. Дискурсивний підхід пропонує виокремлення параметрів формування та функціонування політичного дискурсу (театральності, міфологізації, агональності, ритуальності тощо), а також аналіз різних типів дискурсу, що корелюють із політичним (насамперед це рекламний дискурс і дискурс засобів масової інформації (далі – ЗМІ)), вивчення особливостей мовного маніпулювання в політичному дискурсі тощо. Лінгвопрагматичний підхід, за Н. Кондратенко, передбачає вивчення мовленнєвих жанрів та комунікативних стратегій і тактик, особливостей мовленнєвої поведінки в політичному спілкуванні (Кондратенко, 2015: 144–148).

Мета статті – зробити огляд сучасних досліджень ПД за ключовими теоретичними параметрами, як-от: дефініція, характеристики, типи, жанри та функції ПД.

Виклад основного матеріалу. Дефініювання ПД залежить від двох чинників: від взятого за

основу одного із численних трактувань дискурсу та від теоретико-методологічного підходу. Узагальнене визначення ПД знаходимо в роботі К. Серажим: ПД – це «текст, зумовлений ситуацією політичного спілкування» (Серажим, 2002: 240). Це визначення корелюється із класичною дефініцією, наданою Н. Арутюновою, згідно з якою дискурсом є «мовлення, занурене в життя» (Арутюнова, 1990).

Н. Кондратенко (монографія) застосовує комунікативно-дискурсивний підхід: «ПД – це конкретний вияв політичної комунікації, що передбачає актуалізацію політичного тексту в комунікативному акті взаємодії політичного суб'єкта (політика, політичної сили, влади) та об'єкта (аудиторії, електорату, виборця)» (Кондратенко, 2007: 12).

О. Шейгал визначає ПД із семіотичних позицій: «ПД являє собою знакове утворення, що має два виміри – реальний та віртуальний, водночас у реальному вимірі він розуміється як текст у конкретній ситуації політичного спілкування, а його віртуальний вимір включає вербальні і невербальні знаки, орієнтовані на обслуговування сфери політичної комунікації, тезаурус прецедентних висловлювань, а також моделі типових мовленнєвих дій і уявлення про типові жанри спілкування в даній сфері» (Шейгал, 2000: 9).

Наведемо також визначення, сформульоване науковцями львівської лінгвістичної школи, які під політичним дискурсом розуміють зв'язний (усний чи письмовий) текст, виражений за допомогою вербальних та невербальних засобів вираження, зумовлених ситуацією політичного спілкування в сукупності із прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими факторами (Кривий, 2001: 158–162).

Т. Ващук застосовує прагматичний підхід та визначає ПД як «мовленнєві утворення (усні або письмові), що стосуються сфери політики, реалізуються вербально й екстравербально, актуалізуються в певному ситуативному контексті і спрямовані на здійснення конкретної прагматичної семантики» (Ващук, 2007: 183).

Л. Славова вважає, що ПД «може бути визначений як сукупність усіх мовленнєвих актів, а також правил публічної політики, які оформилися згідно з існуючими традиціями та отримали перевірку досвідом» (Славова, 2012: 67).

Г. Касіян оперує поняттям «суспільно-політичний дискурс» і визначає його як «сукупність усних і письмових текстів, а також традицій та досвіду суспільства, конвенційно виражених у формі мовленнєвих актів, тематика, зміст, адресант і адресат

яких належать до суспільно-політичної сфери» (Касіян, 2014: 12).

Приклади дефініцій ПД можна множити. Але за всієї різноаспектності підходів можна виділити ключові компоненти ПД, які незмінно привертають увагу дослідників. Це текст, екстралінгвістичний контекст його утворення, наявність адресанта й адресата. ПД постає як комплексний феномен, як комунікативний і ментальний процес, що приводить до утворення тексту.

У питанні характеристик ПД можна констатувати плідність наукових пошуків. Методологічна різноманітність сприяє уточненню специфіки ПД. Авторитетний французький дослідник П. Шародо (P. Charaudeau) вивчає ПД у діяльнісно-комунікативному аспекті. Розвиваючи певною мірою відому концепцію М. Бахтіна про діалогічність, П. Шародо акцентує увагу на інтеракційному характері ПД і на важливості інстанції адресата. На його думку, повноцінне функціонування ПД можливе в конкретній комунікативній ситуації, у якій визначено соціальну приналежність, соціальні ролі та цілі комунікантів. Учений постулює, що повною мірою зміст акту комунікації впливає не тільки з інтенції мовця, а із зустрічі та взаємодії інтенції мовця з інтерпретуючою діяльністю адресата. «L'acte de communication se définissant comme un acte d'échange toujours "interactionnel", lesens qui en résulte ne dépend pas de la seule intention du sujet parlant mais de la rencontre entre cette intention et celle du sujet interprétant» (Charaudeau, 2005).

У цьому ж напрямі розглядає ПД один із засновників теорії дискурс-аналізу Т. ван Дейк (T. van Dijk). Він вважає, що ПД актуалізується повною мірою за умови чітко організованої взаємодії зовнішніх чинників. Визначним чинником є тип комунікативної діяльності (прес-конференція, дебати тощо), у межах якого поєднуються просторо-часові характеристики, статус і ролі учасників, мета комунікації. За таких умов, за Т. ван Дейком, ПД може досягти своєї мети (T. van Dijk, 1997b).

В іншій своїй роботі Т. ван Дейк додає ще одну необхідну характеристику ПД: вплив політичної ідеології (T. van Dijk, 2006). Адже не тільки ситуація спілкування впливає на вибір мовленнєвих засобів для побудови ПД. У більш генералізованому, глобальному вимірі це ідеологічні переконання мовця. Дискурс тоталітарного режиму, очевидно, буде відрізнятися від демократичного дискурсу.

Низка європейських дослідників (Adam, 2005; Bourdieu, 1982; Ducrot, 1980) виділяють таку рису

ПД, як аргументативність. З позицій прагматичного підходу ПД не просто описує дійсність, не просто інформує або констатує, він створює певну репрезентацію реальності. Адресант впливає аргументацію у тканину ПД таким чином, щоб вплинути на адресата, змінити його початкові настанови, переконати у правильності репрезентованої картини реальності. Так, М. Адам (M. Adam) вважає, що ПД «має на меті вплинути на думки, ставлення або поведінку співрозмовника або аудиторії, роблячи висловлювання таким, що заслуговує на довіру та сприйняття» (Adam, 1992). Інший французький дослідник Амелі Сеньюр (Seignour, 2011: 31) дещо радикалізує цей підхід і називає ПД «волонтаристським актом впливу» (*acte volontariste d'influence*).

Особливу увагу дослідників привертає взаємодія ПД із масмедійним дискурсом. Опосередкованість ПД засобами ЗМІ розглядається як характерна риса ПД (Шейгал, 2000: 80), Т. Ващук говорить про «розчинення ПД у ЗМІ» (Ващук, 2007). О. Шейгал це пов'язує з тим, що медіа є посередниками в комунікації політиків із виборцями, отже, медіа відіграють вирішальну роль у формуванні політичних уявлень широких мас виборців. Н. Кондратенко додає, що ЗМІ «мають змогу і здатність впливати на подання інформації, у такий спосіб формуючи відповідну реакцію суспільства» (Кондратенко, 2007: 14). Засобами впливу вона називає маніпулювання часом, місцем, регулярністю подання інформації, а також використання інтерпретаційних, а не власне інформативних механізмів. Додамо: для сучасного етапу функціонування ПД усе більшої ваги набуває опосередкованість засобами масової комунікації. У пошуках контакту з виборцями та впливу на них політики вже звично звертаються до соцмереж. Деякі з них роблять дописи у провокативно-епатажній формі, яскравим прикладом є відомі твіти президента Сполучених Штатів Америки Д. Трампа. ПД соцмереж розвивається досить енергійно, набуваючи власних стилістичних ознак.

Дискусійним залишається питання щодо меж ПД. Діапазон думок фахівців варіюється від дуже вузького розуміння меж ПД до дуже широкого. Так, А. Баранов і Е. Казакевич вважають, що ПД має бути обмежений інституційними формами спілкування (Баранов, Казакевич, 1991: 6). О. Шейгал застосовує діаметрально протилежний підхід і розуміє ПД як ширший за інституційні рамки і такий, що включає будь-які мовленнєві утворення, суб'єкт, адресат або зміст яких стосуються політики (Шейгал, 2000: 35).

До ключових характеристик ПД О. Шейгал відносить: переважання масового адресата, театральність, емоційність, смислову невизначеність і пов'язані з нею фантомність, фідеїстичність, дистанційованість і авторитарність, а також динамічність (Шейгал, 2000: 131).

Н. Кондратенко уточнює і поглиблює уявлення про специфіку ПД. Основними його характеристиками дослідник вважає міфологічність, ритуальність, театральність і агональність, які реалізують ігрову природу ПД, а також сакралізацію, риторичність, маніпулятивність свідомістю реципієнтів (Кондратенко, 2007: 15), «мовну моду» (Кондратенко, 2007: 18) або модні тенденції семіотичного характеру (Кондратенко, 2007: 21).

Типи ПД вивчаються як вітчизняними, так і європейськими спеціалістами. Н. Кондратенко виокремлює типи ПД на основі таких чинників: 1) за формою: ПД усні та писемні; 2) за чинником мовця: адресантно-прямі й опосередковані; 3) за метою: інформативні (новини, повідомлення), спонукальні (агітаційні листівки, прокламації), іміджеві (буклети, телевізійні рекламні ролики), мотиваційні (тексти чорного PR), експресивні (фото, пісні, анекдоти); 4) за чинником адресата: особисто адресовані (пряме поштове листування) та масово адресовані (телевізійні повідомлення); 5) за сферою функціонування: телевізійний ПД, газетно-журнальний, радіо-ПД, рекламний або PR (Кондратенко, 2007: 12–13). До цього типу видається доцільним додати ПД, що функціонує у Всесвітній мережі, тобто *інтернет-ПД*. Можна також виокремити види ПД за типом комунікативної взаємодії: агональний (конфліктний), наприклад, дебати, та гармонізуючий (кооперативний), наприклад, новорічне вітання президента.

П. Шародо визначає типи ПД також за критерієм мети комунікації, але керується іншими міркуваннями. Він наголошує, що типи комунікативних ситуацій є більш-менш усталеними, тому вони групуються навколо чітко визначених цілей. З таких позицій учений виокремлює три типи ПД: ідеологічний ПД, ПД впливу і дискурс політичного коментаря. Ідеологічний ПД має ретранслювати ідеологічні настанови комунікантів. ПД впливу, який П. Шародо називає також риторичним дискурсом, покликаний через мовленнєві засоби впливати на думки комунікантів для встановлення між ними згоди. Це тип ПД, який конструює більшою мірою образи й ефекти, ніж ідеї. «C'est en raison de cette activité langagière communicationnelle que le discours politique peut être dit discours de la rhétorique et de l'influence, s'attachant davantage à construire

des images et des effets que des idées” (Chaudeau, 2005). Дискурс політичного коментаря походить від осіб, що не належать до політичних кіл, це дискурс, що має інтерпретувати дискурс політиків. До цього типу П. Шародо відносить журналістські коментарі щодо політичних подій, бесіди на політичні теми у дружньому або сімейному колі тощо (Chaudeau, 2005).

Жанрова система ПД перебуває на етапі активного дослідження. Н. Кондратенко за критерієм інтенціональності виокремлює такі жанри: іміджево-презентаційні (слоган, програма, біографія), інформативні (повідомлення, заява, інтерв'ю), ритуальні (промова, привітання, подяка, некролог), агітаційні (слоган-заклик, виступ, листівка) й агонально-аргументативні (дебати, ток-шоу) (Кондратенко, 2017). Такий підхід може стати ефективним засобом комплексного аналізу феномену політичного дискурсу.

О. Шейгал, розуміючи ПД у широкому сенсі, застосовує польовий підхід до жанрового поділу. Вона виокремлює інституційні жанри як первинні, тобто ті, що походять від політиків та реалізують ПД у «чистому» вигляді, та неінституційні жанри як вторинні, які, відповідно, походять не від самих політиків, а є певною інтерпретацією їхнього дискурсу. До первинних жанрів належать ті, що повною мірою реалізують основну інтенцію ПД – боротьбу за владу: дебати, публічна промова політика, гасла. Периферійні жанри перебувають на стику з іншими дискурсами, мають респонсивний характер і є реакцією на дії політиків у первинних жанрах. До них належать інтерв'ю, мемуари політиків, аналітичні статті, графіті, а також сміхові жанри (політична карикатура, пародія, анекдот) (Шейгал, 2000: 396).

Основною функцією ПД слушно вважається боротьба за владу. Адже будь-які форми усного або письмового висловлювання політиків спрямовані на вплив та позитивну самопрезентацію як засоби реалізації мети отримання або утримання влади. Н. Кондратенко виділяє три функції ПД, а саме: інформування, вплив, агітацію (Кондратенко, 2007: 14–15). Л. Нагорна виокремлює інформативну, орієнтаційну, мобілізаційну, консолідаційну й ідентифікаційну функції ПД (Нагорна, 2005: 35).

Після огляду ключових теоретичних характеристик ПД спробуємо дати визначення цього феномену, яке, звичайно, не претендує на остаточність. Отже, ПД – це комунікативна подія, складовими частинами якої є текст (у письмовій або усній формі), соціальний контекст його утворення та сприйняття, адресант і адресат висловлювання.

Визначними чинниками є обставини та ситуація, у якій перебувають учасники комунікації, зокрема: хто говорить або пише (президент, депутат, мер тощо), його політичний статус, до кого звертається (одна особа – журналіст у студії, велика аудиторія й ін.), обставини спілкування, канал передачі інформації (відео, аудіо, друковані носії, Інтернет). Взаємодія адресанта з адресатом може бути прямою (зустріч із виборцями) або опосередкованою (телебачення, соцмережі). Ефективність або неефективність комунікації може бути визначена лише після відповідної реакції адресата. Контекст і засіб взаємодії визначають відбір мовленнєвих засобів, які є типовими для різних ситуацій (дебати, звернення, гасло, агітація, допис у соцмережі тощо). Відповідно передбачаються і рецепційні моделі: у разі новорічного привітання адресат очікує на урочисто-піднесений стиль комунікації, тоді як під час інтерв'ю – на отримання конкретної інформації тощо.

Висновки. Огляд найбільш науково продуктивних трактувань політичного дискурсу дозволяє виокремити такі його особливості. ПД є багатоаспектним явищем, основними компонентами якого є текст (в усній або письмовій формі), екстралінгвістичний контекст (мета, обставини, спосіб та час утворення), адресант і адресат. Базовою характеристикою ПД є його інституційність. Необхідними умовами функціонування ПД є взаємодія адресанта й адресата, а також взаємодія зовнішніх чинників його утворення.

Важливою рисою ПД є його опосередкованість ЗМІ та засобами масової комунікації (соцмережі). Це зумовлює рухливість його меж, завдяки якій ПД взаємодіє з іншими дискурсами, насамперед із масмедійним дискурсом.

Найбільш типовими характеристиками ПД, що розкривають його природу, є риторичність, емоційність, маніпулятивність, динамічність, ритуальність. Напрацьовані типології ПД мають стати основою для його системного вивчення. Цьому сприятимуть такі критерії виділення типів ПД, як мета і форма комунікації, чинники адресанта й адресата, сфера функціонування, тип комунікативної взаємодії.

Вибудовані жанрові системи ПД залишають відкритим питання щодо його меж. Натепер актуальні два погляди: розуміння меж політичного дискурсу у вузькому та в широкому сенсі. Вузьке трактування передбачає, що політичним є дискурс, який походить тільки від політичних інституцій. У широкому розумінні політичним вважається не тільки дискурс політиків, а й дискурс журналістів, експертів, виборців тощо, який

стосується політичної тематики. Основною функцією ПД є боротьба за владу. Цій функції підпорядковані інші, зокрема інформаційна, агітаційна, консолідаційна, функція впливу.

Певні теоретичні узагальнення щодо визначення ПД, його характеристик, типології, жанрової системи і функцій можуть стати дієвим інструментом для подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексієвєць О. Історія та сучасність політичної лінгвістики. *Україна – Європа – Світ : міжнародний збірник наукових праць*. Тернопіль : ТНПУ, 2012. Вип. 9. С. 248–255.
2. Арутюнова Н. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Ярцева. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
3. Баранов А., Казакевич Е. Парламентские дебаты: традиции и новации. Москва : Знание, 1991. 42 с.
4. Ващук Т. Політичний дискурс як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2007. № 33. С. 182–185.
5. Дейк Т. ван. Принципы критического анализа дискурса. *Перевод и лингвистика текста*. Москва : ВЦП, 1994. С. 169–217.
6. Касіян Г. Мовленнєвий етикет у сучасному французькому суспільно-політичному дискурсі: лінгвокогнітивний і комунікативно-прагматичний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05. Київ, 2014. 22 с.
7. Кондратенко Н. Лінгвопрагматичні аспекти дослідження політичної комунікації в українському мовознавстві. *Вісник Одеського національного університету. Серія «Філологія»*. 2015. Т. 20. Вип. 2 (12). С. 144–150.
8. Кондратенко Н. Типологія мовленнєвих жанрів українського політичного дискурсу. *Філологічні студії*. 2017. Вип. 9. С. 18–22.
9. Кондратенко Н. Український політичний дискурс: текстуалізація реальності : монографія. Одеса : Чорномор'я, 2007. 156 с.
10. Кривий А. Дискурсний аналіз і сучасне мовознавство. *Дискурс іноземномовної комунікації*. Львів : Видавництво Львівського національного університету імені Івана Франка, 2001. С. 158–162.
11. Лассан Э. Дискурс власти и инакомыслия в СССР : когнитивно-риторический анализ. Вильнюс : Изд-во Вильнюсского ун-та, 1995. 232 с.
12. Нагорна Л. Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики. Київ : Світогляд, 2005. 315 с.
13. Селіванова О. Основи теорії мовної комунікації : підручник. Черкаси, 2011. 350 с.
14. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність : монографія. Київ : 2002. 392 с.
15. Славова Л. Мовна особистість лідера у дзеркалі політичної лінгвоперсонології : США – Україна. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 360 с.
16. Стрій Л. Ритуальні жанри українського політичного дискурсу: структурно-семантичний і лінгвопрагматичний аспекти. Одеса, 2015. 190 с.
17. Чернявская В. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. Москва : Флинта ; Наука, 2006. 136 с.
18. Шейгал Е. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000. 440 с.
19. Adam J. Les textes: types et prototypes. Paris : Nathan, 1992.
20. Bourdieu P. Ce que parler veut dire. Paris : Fayard, 1982.
21. Charaudeau P. A quoi sert d'analyser le discours politique? URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-quoi-sert-d-analyse-le-discours,161.html>.
22. Dijk T. van. Discourse, Opinion and Ideologies. *Discourse and Ideologies*. Clevedon : Multilingual Matters LTD, 1996. P. 7–37.
23. Dijk T. van. Political Discourse and Political. URL: <http://www.let.uva.nl/~teun/>.
24. Dijk T. van. Politique, Idéologie et Discours. *Semen*. URL: <http://journals.openedition.org/semes/1970>.
25. Dijk T. van. What is political discourse analysis? *Belgian Journal of Linguistics*. 1997. № 11. P. 11–52.
26. Ducrot O. Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique. Paris : Éditions Hermann, 1980.
27. Fairclough N. Language and Power. London : Longman, 1989. 259 p.
28. Seignour A. Méthode d'analyse des discours. L'exemple de l'allocution d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*. 2011/2. № 211. P. 29–45.
29. Wodak R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publ. Co., 1994. P. 30–42.

REFERENCES

1. Aleksiyevets' O. M. Istorya ta suchasnist' politychnoyi lnhvistyky. [Aleksiyevets O. M. History and Modernity of Political Linguistics] Ukraine – Europe – World: An International Collection of Scientific Papers. Ternopil: TNPU, 2012. Vol. 9. pp. 248–255 [in Ukrainian].
2. Arutyunova N. D. Diskurs. [Arutyunova N. D. Discourse] Linguistic Encyclopedic Dictionary. ch. ed. V. N. Yartsev. M.: Ows. Encyclopedia, 1990. pp. 136–137 [in Russian].
3. Baranov A. N., Kazakevich E. G. Parlamentskiyedebaty: traditsii i novatsii [Baranov A. N., Kazakevich E. G. Parliamentary debate: traditions and innovations]. M.: Knowledge, 1991. 42 p [in Russian].

4. Vashchuk T. M. Politychnyydyskurs yak ob'yektlinhvistychnohodoslidzhennya [Vashchuk T. M. Political discourse as an object of linguistic research]. Visn.Zhytomyr.state. to them. I. Franko. 2007. № 33, pp. 182–185 [in Ukrainian].
5. Deyk T.A. van. Printsipykriticheskogoanalizadiskursa [Dijk T.A. the van. Principles of critical discourse analysis]. Translation and linguistics of the text. M.: VTsP, 1994. pp. 169–217 [in Russian].
6. Kasiyan H. V. Movlennyyvyetyket u suchasnomufrantsuz'komususpil'no-politychnomudyskursi: linhvokohnityvnyy i komunikatyvnoprahamatychnyyaspekty [Kasian G. V. Speech etiquette in contemporary French socio-political discourse: linguocognitive and communicative-pragmatic aspects]. Author's abstract for the sciences. degree of Cand. philol. Sciences: 10.02.05. Romance languages. K., 2014. 22 p [in Ukrainian].
7. Kondratenko N. V. Lihvoprahamatychniaspektydoslidzhennyapolitychnoyikomunikatsiyivukrayins'komumovoznavstvi [Kondratenko N. V. Linguopragmatic Aspects of the Study of Political Communication in Ukrainian Linguistics]. Bulletin of ONU. Ser.: Philology. 2015. Vol. 20, № 2 (12). pp. 144–150 [in Ukrainian].
8. Kondratenko N. V. Typolohiyamovlennyyvykhzhanrivukrayins'kohopolitychnohodyskursu [Kondratenko N. V. Typology of speech genres of Ukrainian political discourse]. Philological studios. № 9, 2017, pp. 18–22 [in Ukrainian].
9. Kondratenko N. V. Ukrayins'kyypolitychnyydyskurs: tekstualizatsiyareal'nosti [Kondratenko N. V. Ukrainian Political Discourse: Textualization of Reality]. Odessa: Black Sea, 2007. 156 p [in Ukrainian].
10. Kryvyy A. Dyskursnyyanaliz i suchasnemovoznavstvo [Kryvy A. Discourse analysis and modern linguistics]. Discourse of foreign language communication. Lviv: Publisher of the Ivan Franko National University of Lviv, 2001. pp. 158–162 [in Ukrainian].
11. Lissan E. Diskursvlasti i inakomyслиya v SSSR: kognitivno-ritoricheskiyanaliz [Lissan E. Discourse of power and dissent in the USSR: cognitive rhetorical analysis]. Vilnius: Publishing House of Vilnius University, 1995. 232 p.
12. Nahorna L. P. Politychnamova i movnapolityka: diapazonmozhylosteypolitychnoyilinhvistyky [Nagorna L. P. Political language and linguistic politics: the range of possibilities of political linguistics]. K.: World outlook, 2005. 315 p [in Ukrainian].
13. Selivanova O. O. Osnovyteoriyimovnoyikomunikatsiyi [Selivanova O. O. Fundamentals of the theory of language communication]. Cherkasy: Yu. A. Chabanenko Publishing House, 2011. 350 p [in Ukrainian].
14. Serazhym K. Dyskurs yak sotsiolinhval'neyavyshche: metodolohiya, arkhitektonika, varyatyvnist' [Serazhim K. Discourse as a Sociolinguistic Phenomenon: Methodology, Architectonics, Variability]. K.: 2002. 392p [in Ukrainian].
15. Slavova L. L. Movnaosobystist' lidera u dzerkalipolitychnoyilinhvopersonolohiyi: SSHA – Ukrayina [Slavova L. L. The linguistic personality of a leader in the mirror of political linguistics: USA – Ukraine]. Zhytomyr: View of the ZhDU them. I. Franko, 2012. 360 p [in Ukrainian].
16. Striy L. I. Rytual'nizhanryukrayins'kohopolitychnohodyskursu: strukturno-semantychnyy i linhvoprahamatychnyy aspekty [Striy L. I. Ritual genres of Ukrainian political discourse: structural-semantic and linguopragmatic aspects]. Odessa, 2015. 190 p [in Ukrainian].
17. Chernyavskaya V. Ye. Diskursvlasti i vlast' diskursa: problemyrechevogovozdeystviya [Chernyavskaya V. Ye. Discourse of power and power of discourse: problems of speech exposure]. M.: Flint: Nauka, 2006. 136 p [in Russian].
18. Sheygal Ye. I. Semiotikapoliticheskogodiskursa [Sheygal E. I. Semiotics of Political Discourse]. Volgograd, 2000. 440p [in Russian].
19. Adam J.M. Lestextes: typesetprototypes. Paris: Nathan, 1992.
20. Bourdieu P. Cequeparlerveutdire. Paris: Fayard, 1982.
21. Charaudeau P. A quoisertd'analyserlediscourspolitique? URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/A-quoi-sert-d-analyse-le-discours,161.html>
22. Dijk T. A. van. Discourse, OpinionandIdeologies. *Discourseand Ideologies*. – Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1996. pp. 7–37.
23. a Dijk T. van. PoliticalDiscourseandPolitical. URL: <http://www.let.uva.nl/~teun/>
24. Dijk T. A. van. Politique, IdéologieetDiscours. *Semen*. URL: <http://journals.openedition.org/semen/1970>.
25. b Dijk T. A. van. Whatispoliticaldiscourseanalysis? *BelgianJournalofLinguistics*. № 11. 1997. pp. 11–52.
26. Ducrot O. Directnepasdire, principesdesémantiquelinguistique. Paris: ÉditionsHermann, 1980.
27. Fairclough N. LanguageandPower. – London: Longman, 1989. 259 p.
28. Seignour A. Méthoded'analysedesdiscours. L'exemple del'allocution d'undirigeant d'entreprisepublique. *Revuefrançaisedegestion*. 2011/2. № 211 pp. 29–45.
29. Wodak R. CriticalLinguisticsandCriticalDiscourseAnalysis. *HandbookofPragmatics*. – Amsterdam/Philadelphia: JohnBenjaminsPubl. Co., 1994. pp. 30–42.

ПЕДАГОГІКА

УДК 373.5.016:821.161.2.09]:37.091.32(091)(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203532>

Наталія ГОГОЛЬ,
orcid.org/0000-0003-0780-6237
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) natashagogol75@gmail.com

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті зазначено, що в умовах сьогодення культурологічна спрямованість шкільної літературної освіти в Україні відображає нові можливості для визначення шляхів оновлення і збагачення гуманітарної освіти на основі зіставлення її предметної структури з існуючими уявленнями про зміст культури. Зазначено, що в умовах сучасної модернізації шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах у контексті завдань Нової української школи посилюється тенденція реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури. Розкрито теоретичні та методичні засади реалізації культурологічного підходу до вивчення художньої літератури як явища культури в освітньому процесі. Доведено, що осягнення художнього твору на уроках літератури відбувається шляхом пізнання його як унікального тексту культури на основі діалогічної взаємодії суміжних видів мистецтв. Проаналізовано теоретико-методичні надбання вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття (Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанішин) з проблеми міжмистецької взаємодії у шкільній літературній освіті. Доведено, що науково-методичні погляди вчених щодо окресленої проблеми полягають у здійсненні міжпредметних і міжмистецьких зв'язків, визначенні доцільності та методичній обґрунтованості використання суміжних видів мистецтв на уроках української літератури, зокрема застосуванні форм, методів і прийомів роботи над творами музичного мистецтва з метою успішного вивчення літературних творів. Доведено, що продуктивні провідними вченими методичні настанови сприяють усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню із музичними шедеврами української та світової культури, розумінню ролі української літератури в світовому культурному процесі, поглибленню вмінь аналізувати й інтерпретувати літературні твори у мистецькому контексті, здійсненню естетичного впливу на особистість учня-читача.

Ключові слова: урок української літератури, мистецтво слова, культурологічний підхід до навчання української літератури, суміжні види мистецтв, музичне мистецтво, науково-методичні праці вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Nataliia HOHOL,
orcid.org/0000-0003-0780-6237
Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Doctoral Student at the Department of History and Philosophy of Education
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) natashagogol75@gmail.com

CULTUROLOGICAL APPROACH TO UKRAINIAN LITERATURE TEACHING IN SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORKS OF THE LATE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The study shows that the culturological orientation of school literary education in Ukraine reflects new opportunities to identify ways to improve and enrich the humanities education by comparing its subject structure with contemporary views on culture content. The culturological approach to Ukrainian literature teaching is growing in the situation of the modernization of the school literary education on a humanistic basis in the context of the New Ukrainian School's objectives. The theoretical and methodological principles of the culturological approach to studying the fiction as a phenomenon of culture in the education are considered. The author argues that the comprehension of an art work in literature lessons takes place through the knowledge of it as a unique text of culture on the dialogic interaction of related

arts basis. The theoretical and methodological achievements of scholars of the late XX – the beginning of the XXI century (N. Voloshyna, Ye. Pasichnyk, B. Stepanyshyn) on the problem of interart interaction in school literary education are analyzed. This study demonstrates that scientific and methodological scholars' views on the outlined problem consist in implementing the intersubject and interart connections, determining the expediency and methodological validity of using the related arts in Ukrainian literature lessons, in particular using the forms, methods and techniques of working on music art works in order to successfully studying the literary works. Conclusions are drawn that the methodological instructions prepared by leading scholars contribute to the students' understanding of works of fiction as an important component of art; learning musical masterpieces of Ukrainian and world culture; understanding the role of Ukrainian literature in the world cultural process; deepening the ability to analyze and interpret literary works in an art context, to influence aesthetically on the personality of the student-reader.

Key words: *Ukrainian literature lesson, art of words, culturological approach to teaching Ukrainian literature, related arts, music art, scientific and methodical works of scholars of the late XX – the beginning of the XXI century.*

Постановка проблеми. Нині в умовах модернізації шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах особливої актуальності набуває ідея реалізації культурологічного підходу до вивчення літератури, що регламентовано у низці документів – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, Концепції літературної освіти, чинних програмах з української літератури тощо. Вивчення процесу реалізації культурологічного підходу в теорії та практиці шкільної літературної освіти України у різні історичні періоди дає змогу оцінити її сучасний стан, глибше розглянути й усвідомити динаміку педагогічних явищ, актуалізувати продуктивні педагогічні та методичні надбання вчених з окресленого питання, з'ясувати особливості української методики навчання літератури як науки.

Провідними вченими (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин та інші) у кінці XX – на початку XXI століття було узагальнено й систематизовано традиційний досвід і розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Теоретико-методичні надбання вчених у контексті означеної проблеми стали визначальними для конструктивно-критичного переосмислення теорії та практики реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури у закладах загальної середньої освіти в умовах розбудови Нової української школи.

Аналіз досліджень. Конструктивно-критичне осмислення проблеми культурологічного підходу в освіті представлено у працях І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, І. Якиманської та інших учених. У літературній освіті проблема культурологічного підходу отримала свою послідовну розробку в наукових розвідках провідних вітчизняних та зарубіжних учених, серед яких: Г. Ачкасова, К. Богачов, М. Борецький, А. Вітченко, Н. Волошина, Г. Гладишев,

А. Градовський, В. Доманський, С. Жила, М. Жулинський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, Д. Наливайко, О. Ніколенко, Л. Нежива, Є. Пасічник, О. Покатілова, С. Сафарян, Н. Свіріна, О. Слоньовська, Ю. Султанов, Б. Шалагінов, З. Шевченко, В. Шуляр, Т. Яценко та інші. Наукові розвідки вчених демонструють як розмаїття окремих аспектів задекларованої теми, так і багатство сучасних підходів до її осмислення.

Фаховий інтерес для нас становлять наукові розвідки сучасних учених в аспекті висвітлення та актуалізації науково-методичного доробку провідних педагогів сучасності з проблеми реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті. Так, ученою Т. Яценко на основі визначення тенденцій розвитку предметної методики досліджено еволюцію методичних позицій провідних учених другої половини XX – початку XXI століття (П. Волинський, Т. і Ф. Бугайки, О. Бандура, Н. Волошина, С. Жила, Є. Пасічник, Б. Степанишин, С. Пультер та інші) у контексті різних підходів до їх використання у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів (Яценко, 2016). Ученою осмислено науково-методичний доробок фундаторів методики викладання української літератури як значного арсеналу цінних педагогічних ідей для сучасного освітнього процесу.

Етапи розвитку методичної думки про сучасний урок української літератури на засадах культурологічного підходу представлено у наукових дослідженнях В. Шуляра (Шуляр, 2015). Ученим актуалізовано проблему культурологічного підходу до вивчення літератури у науково-методичних працях провідних методистів, а саме: міжмистецькі зв'язки (С. Жила); взаємозв'язки української літератури і зарубіжної / світової літератури (Н. Волошина, А. Градовський); компаративне вивчення художніх творів, культурологічний контекст аналізу художнього твору (В. Гладишев); філософсько-історичні засади в українській літературі (Ю. Бондаренко); діалогічне прочитання художніх творів із екзистенціальною філософією

(Г. Токмань), формування інтерпретаційної компетенції під час вивчення драматичних творів (А. Вітченко) тощо.

Теоретико-методичні доробки провідних учених сучасності в аспекті реалізації культурологічного підходу до вивчення художньої літератури як явища культури відображені у працях О. Покатілової (Покатілова, 2013). Ученою визначено внесок педагогів і методистів сучасності (В. Гладишева, В. Доманського, С. Жили, А. Ситченка, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, О. Куцевол, Ж. Клименко, О. Ісаєвої та інших) у розвиток сучасної теорії й практики поглибленого вивчення літератури на засадах культурологічного підходу.

Проте широке проблемне коло науково-методичних ідей учених кінця ХХ – початку ХХІ століття щодо реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті України не є об'єктом системного дослідження сучасними вченими. Відтак у контексті завдань Нової української школи, компетентнісних орієнтирів шкільної літературної освіти актуальності набула об'єктивна потреба в ретроспективному аналізі, актуалізації та творчій реалізації нагромадженого прогресивного методичного досвіду в практиці навчання української літератури на культурологічних засадах.

Мета статті – розкрити теоретико-практичні основи реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури у закладах загальної середньої освіти, викладені у науково-методичних працях провідних учених кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. В умовах гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтв у процесі вивчення української літератури. Сучасні вчителі використовують різні форми, методи і прийоми роботи з літературним твором, спрямовані на перекодування літературних текстів на метамову інших видів мистецтв і навпаки. Специфіка структурно-кової побудови літературного твору потребує залучення інших видів мистецтв як своєрідних образів, знаків, кодів для осягнення мистецтва слова. Відтак суміжна образотворчість стає для художнього твору своєрідним орієнтиром, символом і допомагає розкодувати літературний текст.

Передові словесники намагаються об'єднати, синтезувати ціннісно-духовні смисли рівних видів мистецтв задля глибокого осягнення учнями літературних творів. Використання сучасних методик роботи із текстом художнього твору у єдності із

суміжними видами мистецтв позначається на формуванні оригінальних схем сприймання художніх систем, виникненні нових інтерпретацій літературних творів, їх нетрадиційних тлумачень.

Проте результативність залучення суміжних видів мистецтв на уроках української літератури залежить від умов правильного і раціонального їх використання. «Вивчення літератури в комплексі з суміжними мистецтвами, – зазначає провідний учений-методист С. Жила, – не повинно перетворюватись на випадкове електичне поєднання різножанрового і різностильового матеріалу. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль» (Жила, 2006: 6).

Література як компонент художньої культури знаходиться у постійній і складній взаємодії з іншими видами мистецтва. Формування в учнів умінь аналізу та інтерпретації літературного твору засобами різних видів мистецтва – це, – на переконання Т. Яценко, – «процес цілісного сприймання твору, що передбачає встановлення зв'язків як усередині літературного твору, так і в контексті літературного процесу, художньої культури певної доби, а головне – усвідомлення таких зв'язків як діалогу митця зі світом, читача з митцем, а через нього – з іншою культурою, з іншим буттям» (Яценко, Шевченко, 2012: 18).

Навчання літератури потребує глибокого осмислення духовної цінності та поетики літературних явищ і фактів у контексті української і світової культури, зокрема вивчення літературних творів у зв'язках із музикою та іншими видами мистецтв. У методиці літератури у кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. особливого значення надавалося використанню на уроках української літератури творів музичного мистецтва. Провідними ученими (О. Бандура, Н. Волошина, С. Жила, Є. Пасічник, Б. Степанишин та інші) було розроблено методику використання на уроках української літератури засобів наочності, звукових та аудіовізуальних посібників, визначено їх дидактичні можливості та окреслено шляхи упровадження в практику роботи школи. Учені-методисти одностайно стверджували, що включення музики у процес роботи над текстом художнього твору сприяє кращому засвоєнню дітьми літературного твору. На значущості використання на уроках української літератури музичного мистецтва як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу наголошувала О. Бандура, яка акцентувала на прослуховуванні музичних творів у грамзаписах, у процесі безпосереднього

відтворення на певному музичному інструменті чи вокального виконання (Наукові основи методики літератури, 2002). Переконаливим є твердження Є. Пасічника про те, що «без мелодії, музики важко донести до учнів неповторний колорит різноманітних пісенних жанрів, розкрити емоційне забарвлення твору. Жодне читання, яким би майстерним воно не було, не може замінити пісні в її природному звучанні» (Пасічник, 2000: 331).

Під час роботи над поетичними та прозовими творами провідні методисти радили застосовувати виразне читання вчителя або заздалегідь підготовлених учнів під музичний супровід. Практикування такого виду роботи на уроках літератури, на їхню думку, «допоможе учням повніше досягнути мотиви виучуваних поезій, краще зрозуміти настрої та переживання персонажа, стосунки з іншими дійовими особами, соціальну суть подій, сприйняти красу пейзажів тощо» (Наукові основи методики літератури, 2002: 197).

На вдалому поєднанні на уроках літератури художнього і музичного творів наголошував і Б. Степанишин, який аргументував, що літературний текст, вміло зіставлений з музикою, завжди сприймається тонше й залишає глибший слід. «В основі уроку літератури, – підкреслював учений, – має бути виразне художнє прочитання тексту і його проникливий аналіз, у єдності змісту і форми, з доречним і поміркованим залученням живописного та музичного матеріалу. Коли літературний твір став піснею – вона неодмінно має прозвучати («Заповіт», «Гаї шумлять», «Досвітні вогні») з платівки чи у виконанні учнів або вчителя» (Степанишин, 1995: 103).

Учені наполягали на продуманому використанні музики на уроках літератури, врахуванні підготовки школярів до сприймання цього виду мистецтва, визначенні місця і часу його застосування на певному етапі уроку тощо. Методисти наголошували на необхідності демонстрування твору музичного мистецтва перед вивченням літературного тексту, оскільки музика здатна викликати в учнів відповідний настрій, налаштувати їх на емоційне сприймання твору словесного мистецтва, а вдало дібраний і прослуханий після вивчення літературного твору музичний твір допоможе увиразнити його естетичну цінність (Наукові основи методики літератури, 2002: 206–207).

Водночас прослуховування окремих музичних творів перед або під час виразного читання прозових, ліричних чи драматичних творів може застосовуватись як необхідний прийом для створення на уроці відповідної емоційно-чуттєвої атмосфери.

«Слухаючи музичний твір, – наголошував Є. Пасічник, – учні вчать бачити залежність прийомів виконання, а отже, й інтонацій, темпу читання художнього твору від його змісту. Тому музична інтерпретація літературного першоджерела може використовуватись для того, щоб учні навчилися тонально виділяти окремі картини, змальовані автором» (Пасічник, 2000: 361).

Акцентуючи на важливості читання поетичних творів, поезії в прозі, уривків оповідань тощо під музичний супровід, Б. Степанишин зазначав: «Коли в одному класі літературна першооснова тільки читається, а в паралельному лине на потужних і чарівних крилах музики, то в другому варіанті ефект завжди сильніший... «До мого фортепіано» Лесі Українки естетичніше сприймається на фоні програвання елегійної музики без слів; «Шопен» М. Рильського – у парі з інструментально виконаним вальсом; «Ранок у лісі» М. Коцюбинського – в поєднанні з записаною на магнітофон музикою лісу (спів пташок, шерхіт листочків, повів вітру)» (Степанишин, 1995).

Водночас учені застерігали вчителів від використання музичних творів на уроках літератури як своєрідного засобу ілюстрації до літературного твору, «внаслідок чого засоби музичної виразності залишаються для учнів не розкритими, ігнорується специфіка мистецтва, його образна структура – звернення до музики втрачає педагогічний смисл, воно не має навчального характеру» (Пасічник, 2000: 361).

Учені наголошували на тому, що робота над музичними творами на уроках літератури передбачає дотримання певної послідовності. Відтак використання музичних грамзаписів є доцільним під час підготовки учнів до сприймання художнього твору, вивчення оглядових тем, ознайомлення школярів із фактами з біографії письменників, на етапі узагальнення та систематизації знань тощо (Пасічник, 2000). «Перед програванням пісні чи інструментального твору – вступна бесіда про жанрові особливості, прототип героя (героїв), далі йде саме програвання, після нього – бесіда на закріплення процесу сприйняття, відповіді на запитання учнів, ідейно-художній аналіз, загальний висновок» – наголошував Б. Степанишин (Степанишин, 1995: 134–135). Проте ознайомлення учнів із різними видами образотворчості в основній школі має відбуватись під керівництвом учителя. У старших класах доцільно заохочувати самих учнів до самостійної творчо-пошукової діяльності у галузі суміжних видів мистецтв, а саме: добирати необхідну мистецтвознавчу літературу, складати письмові чи усні повідомлення,

готувати доповіді про розвиток і становлення мистецтва в Україні і світі, писати відгуки на сприйнятий твір мистецтва тощо.

Учені переконували, що використання суміжних видів мистецтв на уроках літератури потребує урахування жанрової специфіки, композиційних особливостей та ідейного спрямування літературного твору. Особливо уважно провідні методисти радили підходити до вивчення народних пісень та дум, оскільки ці жанри фольклору вимагають своєрідного підходу, зумовленого жанровою своєрідністю, ритмомелодійною будовою та засобами художньої виразності. Так, під час вивчення жанрів поетичного фольклору Є. Пасічник пропонував застосовувати прослуховування народних пісень у грамзаписах чи у безпосередньому виконанні. Подібної роботи, на переконання вченого, вимагає й опрацювання дум, оскільки виконання ліро-епічних жанрів народної творчості передбачає наявність особливого музичного таланту, своєрідного стилю імпровізації. Учений радив прослуховувати народні пісні та думи у грамзаписах, порівнювати виконання народних співаків (наприклад, мистецьке виконання «Думи про козака Голоту» кобзарями Ф. Жарком та М. Полотаєм), під час аналізу жанрів усної народної творчості використовувати метод розповіді, бесіди у формі запитань з метою виявлення в учнів безпосередніх емоційних вражень, почуттів, а також розуміння ними основного змісту поетичних картин і образів (Пасічник, 2000: 331–333). Не меншої уваги, на думку вчених, потребує робота над мотивами народних пісень, майстерно вплетених у канву багатьох художніх творів українських письменників (І. Котляревського, Т. Шевченка, Марка Вовчка, Лесі Українки та інших).

Також учені нагадували учителям про музичну освіченість письменників-класиків, радили ознайомлювати учнів із їх багатограними талантами, акцентувати увагу на творчій співпраці митців словесного і музичного мистецтва (створення вокально-інструментальних композицій на вірші поетів, опер на сюжети літературних творів тощо). Так, наприклад, під час вивчення у дев'ятому класі теми «Розвиток української музичної культури у другій половині XIX століття» логічним є прослуховування фрагментів із опер С. Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм», М. Аркаса «Катерина», М. Лисенка «Тарас Бульба», «Енеїда», оперет «Чорноморці», «Різдвяна ніч», «Утоплена», пісень В. Заремби «Дивлюсь я на небо», П. Ніщинського «Закувала та сива зозуля» та інші (Пасічник, 2000: 360). Використання окремих фрагментів з оперних вистав посилюватиме

емоційне сприймання учнями мистецтва слова і музики, сприятиме розширенню загального кругозору учнів, їх естетичному вихованню. Проте робота над суміжними видами мистецтв на уроці літератури потребує урахування жанрових і композиційних особливостей кожного.

У процесі роботи над текстом художнього твору провідними вченими було виокремлено специфічні прийоми, що впливають на позитивне здійснення на уроках української літератури міжпредметних та міжмистецьких зв'язків, а саме: підготовка й виголошення учнями повідомлень історичного, мистецтвознавчого характеру; постановка запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір засвоєних учнями фактів на уроках інших предметів; читання школярами вдома визначених учителем-словесником параграфів із суміжної дисципліни або використання підручника із суміжного предмета на уроці літератури; створення проблемних ситуацій і постановка проблемних завдань, що вимагають застосування знань та умінь учнів із різних галузей наук; проведення інтегрованих уроків тощо (Наукові основи методики літератури, 2002: 199–200). Варто наголосити, що пропонувані ученими форми, методи і прийоми роботи на уроці літератури мають творчо-пошуковий характер, спонукають учнів працювати самостійно, знаходити необхідну інформацію, узагальнювати, систематизувати сприйняте.

Висунуті українськими ученими-методистами вимоги до міжпредметних зв'язків корелюють із сучасними вимогами до міжпредметної та міжкультурної комунікації, що полягає у визначенні обсягу наукової інформації та режиму навчального часу із урахуванням гуманітарної системи загалом; доцільності та методичній обґрунтованості використання суміжних видів мистецтв на уроці літератури; змістовності, системності, зв'язком із сучасністю у процесі подачі інформації із контактуючих предметів; наявності міждисциплінарних зближень; здійсненні зворотних міжпредметних зв'язків в курсах суміжних дисциплін; розвитку художньо-образного та логічно-абстрактного мислення учнів, озброєнні їх ефективними прийомами мислительної діяльності тощо (Наукові основи методики літератури, 2002: 200–201).

Висновки. У науково-методичному дискурсі вчених кінця XX – початку XXI століття проблема реалізації культурологічного підходу до навчання літератури здійснювалась в аспекті сприйняття та усвідомлення учнями літературного твору на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії. Пропонувані вченими-методистами форми,

методи і прийоми роботи на уроці української літератури на основі діалогічної взаємодії мистецтв сприяють усвідомленню учнями місця літературного твору в світовій культурі, осягненню його як унікального тексту культури, що здійснюється шляхом прочитання тем, образів, сим-

волів, виражених у творах суміжних мистецтв. Провідними ученими (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин) окреслено перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жила С. О. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль. *Всесвітня література та культура*. 2007. № 6. С. 2–11.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. для студентів вищ. закл. / За ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
4. Покатілова О. О. Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури (2013) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ. 200 с.
5. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : метод. посіб. для вчителя. Київ : РВЦ «Проза», 1995. 255 с.
6. Шуляр В. І. Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; Миколаїв. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти. Миколаїв. 2015. 464 с.
7. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : моногр. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.
8. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури : методичний посібник. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.

REFERENCES

1. Zhyla S. Slovesnyk maie nahaduvaty dosvidchenoho arkhitekтора, yakyi bezpomylko vyznachaie kozhnomu mystetstvu yedyno nalezhne dlia nioho misce i rol' [The literature teacher should resemble an experienced architect, which unmistakably determines for each art its proper place and role]. *Vsesvitnia literatura ta kultura*. 2007. No.6. S. 2–11 [in Ukrainian]
2. Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific bases of the literature methodology] : navch.-metod. posib. dlia studentiv vyshch. zakl. / Za red. d-ra ped. nauk, prof., chl.-kor. APN Ukrayiny N. Y. Voloshynoyi. Kyiv : Lenvit. 2002. 344 s. [in Ukrainian]
3. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannia ukrayins'koyi literatury v serednikh navchal'nykh zakladakh [Methods of Ukrainian literature teaching in secondary schools] : navch. posib. dlia studentiv vyshch. zakl. osvity. Kyiv : Lenvit, 2000. 384 s. [in Ukrainian]
4. Pokatilova O. O. Metodyka navchannia starshoklasnykiv kulturolohichnoho analizu na urokakh svitovoi literatury [Methods of teaching students the cultural analysis in World Literature lessons] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; Derzh. zakl. "Luhan. nac. un-t im. Tarasa Shevchenka". Luhans'k. 2013. 200 s.
5. Stepanyshyn B. I. Vykladannia ukrayins'koyi literatury v shkoli [Ukrainian Literature teaching at School] : metod. posib. dlia vchytelia. Kyiv : RVC «Proza». 1995. 255 s. [in Ukrainian]
6. Shuliar V. I. Teoretyko-metodychni zasady suchasnoho uroku ukrains'koi literatury v osnovnii i starshii shkoli [Theoretical and methodological bases of the Ukrainian literature modern lesson in the secondary school] : dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02; Mykolaiv. oblas. in-t pisliadyplom. ped. osvity. Mykolaiv. 2015. 464 s. [in Ukrainian]
7. Yacenko T. O. Tendencii rozvytku metodyky navchannia ukrains'koi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Tendencies in the development of teaching methods of Ukrainian literature in the secondary educational establishments] : monohr. Kyiv : Ped. dumka. 2016. 360 s. [in Ukrainian]
8. Yacenko T. O., Shevchenko Z. O. Khudozhnia literatura v konteksti svitovoi kultury [The fiction in the context of world culture] : metod. posib. Kyiv : Ped. dumka. 2012. 136 s. [in Ukrainian].

УДК 372.882

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203533>**Ніна ГОЛОВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-1811-8085*

кандидат педагогічних наук, доцент,

провідний науковий співробітник

Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) golovchenko-nina@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено проблемі вивчення сучасної української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах. У зв'язку з актуалізацією поняття «читацька грамотність» як розуміння, використання, оцінювання, осмислення письмових текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення світогляду, розвитку читацького потенціалу, формування готовності до активної участі в житті суспільства розглянуто повноту й доцільність включення до оновлених чинних програм з української літератури для учнів 5–9, 10–11 класів творів сучасних письменників. Крізь призму вимог до структури і змісту шкільних програм з української літератури, сформульованих методистами Н. Й. Волошиною, В. В. Сидоренко й ін., досліджено змістові та методичні аспекти чинних програм з української літератури для учнів 5–9, 10–11 класів. З'ясовано, що загалом укладачі програм пропонують до вивчення кращі зразки художньої літератури, «естетичні феномени» – шкільний канон, що українська література вивчається як мистецтво слова; кожен підрозділ чи тема програми мають достатній методичний коментар, низку обов'язкових і рекомендаційних рубрик. Проте щодо питань добору текстів сучасних українських авторів, інтерпретації їх змісту і стилю, добору сучасних текстів на актуальну тематику, використання міжпредметних зв'язків, методичного забезпечення процесу вивчення сучасної української літератури в школі виявлено низку лакун. У зв'язку з цим сформульовано рекомендації щодо напрацювання критеріїв добору творів сучасних письменників для вивчення у школі, щодо використання можливостей цифрового суспільства з метою підвищення читацької грамотності, щодо коригування переліку понять з теорії літератури у зв'язку з розвитком новітніх культурних тенденцій. Наголошено, що фаховий полілог усіх учасників процесу вивчення сучасної української літератури (учителів, письменників, літературознавців, літературних критиків, педагогів) уможливить вирішення окреслених проблем.

Ключові слова: програма для загальноосвітніх навчальних закладів, українська література, сучасна українська література, читацька грамотність.

Nina GOLOVCHENKO,*orcid.org/0000-0003-1811-8085*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Leading Researcher

of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) golovchenko-nina@ukr.net

FORMING READING LITERACY DURING THE STUDY OF MODERN UKRAINIAN LITERATURE IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of studying contemporary Ukrainian literature in secondary schools. In connection with the actualization of the “reading literacy” concept as an understanding, using, evaluating, understanding of written texts and interest in its for achieving certain goals, expanding the world-view, developing reader potential, forming readiness for active participation in society life, were considered the completeness and appropriateness of including in the updated current programs in Ukrainian literature for pupils of 5–9, 10–11 classes the works of contemporary writers. Through the prism of requirements for the structure and content of school programs in Ukrainian literature, formulated by methodologists N. Y. Voloshina, V. V. Sidorenko, etc., the content and methodical aspects of current programs in Ukrainian literature for pupils of 5–9, 10–11 classes were examined. It has been found that, as a whole, compilers offer the best examples of works to study, “aesthetic phenomena” are the school canon: Ukrainian literature is studying as the art of words; each subdivision or topic of the program has sufficient methodical commentary, mandatory and recommended sections. However, some lacunae have been found on the issues of selection of texts by contemporary Ukrainian authors, interpretation of their content and style, selection of contemporary texts on current topics, using of cross-curricular links, in methodological support for the process of studying contemporary Ukrainian literature. In this

regard, recommendations have been formulated to develop criteria for the selection of works by contemporary writers for studying at school, for using digital society opportunities to increase reading literacy and to adjust the list of literary concepts with development of recent cultural trends. It is emphasized that the professional polylogue of all participants of the process of studying contemporary Ukrainian literature (teachers, writers, literary critics, experts in literature) will be able to solve the outlined problems.

Key words: program for general education institutions, Ukrainian literature, contemporary Ukrainian literature, reading literacy.

Постановка проблеми. Серед ключових компетентностей в епоху динамічного розвитку суспільства та новацій у галузі комунікаційних засобів особливої ваги набуває поняття «читацька грамотність», що формується насамперед у навчальній діяльності. Читацька грамотність – «це розуміння, використання, оцінювання, осмислення письмових текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення свого світогляду, розвитку читацького потенціалу, формування готовності до активної участі в житті суспільства» (Мазорчук та інші, 2019: 93). Такі навички мають формуватися й застосовуватися на уроках літератури й під час вивчення творів письменників-сучасників.

Сучасна українська література (література доби незалежності) формувалася спершу за умов розпаду тоталітарної держави, атмосфери змін, творчої свободи, з одного боку, за умов активного розвитку масового псевдомистецтва, що посіло зруйновану нішу літератури соцреалізму та розваленої систему книговидавничої галузі, з іншого боку. Тому спочатку до шкільних програм не включалися епатажні твори нових письменників, а термін «сучукрліт» у певних колах літературних критиків набув навіть негативного відтінку. З часом «хворобу зростання» українські майстри слова здолали, до шкільних програм потрапили твори сучасних письменників, які не розгубили своєї значущості в епоху змін (наприклад, В. Голобородька), а також твори авторів, які підтвердили свій часом провокативний дебют низкою непересічних творів (О. Забужко, Ю. Андруховича, С. Жадана та ін.)

Однак донині на укладачів програм чигають ризики підпасти під вплив добре розпіреної посередності чи суб'єктивних смаків і не поцінувати ім'я насправді непересічного автора в царині сучасної літератури, бо станом натепер книговидавництва в Україні відновлено, є потужна конкуренція серед видавництва і письменників, є понад 20 (окрім Національної премії імені Т. Г. Шевченка) літературних премій міжнародного, державного, всеукраїнського рівнів у різних галузях літературної творчості, є також низка міських і регіональних премій тощо, але бракує фахових літературно-критичних видань і незаангажованої літературної критики.

Отже, розглянемо, чи вдалося укладачам чинних програм долучити школярів до «видатних за своїм ідейно-художнім значенням творів» (Волошина, 2002: 40) письменників-сучасників.

Аналіз досліджень. Науково-методичні питання організації процесу навчання української літератури в загальноосвітній середній школі, літературного розвитку учня-читача висвітлювалися в працях провідних українських учених-методистів: Ю. І. Бондаренка, Н. Й. Волошиної, С. О. Жили, О. М. Куцевол, В. Я. Неділька, Є. А. Пасічника, А. Ситченка, Б. І. Степанишина, Г. Л. Токмань, В. В. Уліщенко, В. І. Цимбалюк та ін. Науковці наголошували на необхідності включення до шкільних навчальних програм з української літератури творів письменників-сучасників. Так, Н. Й. Волошина ще 2002 р. з-поміж нерозв'язаних актуальних проблем, «які вимагають колективних творчих пошуків як науковців, так і вчителів практиків», виокремлювала й «удосконалення змісту літературної освіти, структури шкільного курсу літератури, шкільних програм з літератури (збагачення її творами письменників, які з відомих причин були вилучені з літературного процесу, а також здобутками сучасної літератури)» (Волошина, 2002: 34–35).

В. В. Сидоренко, акцентуючи сучасні освітні виклики в процесі вивчення української літератури в школі, зазначала: «Сучасна програма з української літератури для старшої школи не повинна бути лише переліком художніх текстів із вказівкою годин для їх опрацювання. Цей нормативний документ має ґрунтуватися на принципах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів, зреалізовувати емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну, компаративну, змістову лінії літературного компонента Державного стандарту в їх взаємозв'язку й взаємозумовленості, спиратися на сенситивні періоди вивчення старшокласниками української літератури, їхній суб'єктивний досвід, навчальні потреби й можливості, урахувати психолого-педагогічні особливості сприймання учнями творів літератури, повною мірою відобразити міжпредметні зв'язки тощо» (Сидоренко, 2015: 31).

Методисти Т. Яценко (Яценко, 2016), В. Шуляр (Шуляр, 2014) досліджували проблеми науково-

методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі, однак ґрунтовних узагальнених науково-методичних рекомендацій щодо вивчення новітньої/сучасної української літератури в школі бракує. Учителі мають змогу послуговуватися вступною статтею І. Андрусика до шкільної хрестоматії «Сучасна українська література кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст.» (Андрусик, 2006), виданої 2006 р., перевиданої 2010 р., а також доданими до неї біографічними та літературознавчими матеріалами. Проте цього замало, тим більше, що деякі твердження в зазначених матеріалах уже втратили свою актуальність. У педагогічній періодиці опубліковано конспекти уроків за творчістю Ю. Андруховича, О. Забужко, С. Жадана та ін., але учителям середньої школи не завжди вдається витлумачити на належному рівні жанрово-стильову та змістову своєрідність текстів сучасних письменників (Стрилюк, 2010). Одна з авторок епізодичних публікацій із проблем викладання сучасної літератури в школі слушно зазначає: «Давати оцінку творчості митця, не читаючи його творів, зонайменше некоректно. Тому учитель-філолог повинен у першу чергу навчити учнів працювати з текстами письменників...» (Чонка, 2016: 301). Але методичні рекомендації буде не на повноцінних художніх текстах письменника Ю. Андруховича, а на «ТСН-ках» – дописах письменника на сайті tsn.ua «Телевізійної служби новин» каналу «1+1», що видані в збірці «Тут похований фантомас», 2015 р. Очевидно, що такі тексти не є репрезентативними щодо творчості Ю. Андруховича загалом. Це коротенькі твори на межі журналістики, есеїстики та малої прози на «злобу дня», їх можна рекомендувати для додаткового читання. Але Т. Чонка прагне запровадити вивчення художнього тексту за умов, коли навчальних годин на вивчення сучасної української літератури мало, вивчати її оглядово, без опрацювання художніх текстів, не продуктивно (якщо ми ставимо завдання формувати компетентного учня-читача), а вивчати текстуально за 5 год. навчального часу в 11 класі практично неможливо.

Мета статті полягає в аналітичному розгляді змісту чинних програм з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (5–9, 10–11 класи) щодо включення до її структурних підрозділів творів письменників – представників сучасної української літератури.

Виклад основного матеріалу. Згідно з рекомендаціями науковців, до оновлених чинних програм для загальноосвітніх навчальних закладів з української літератури для 5–9 класів включено

тексти, що «репрезентують і класичні зразки, і сучасний літературний процес, здатний викликати неудавані емоції, рефлексії, спонуки до розмислів над сьогоденням» (Українська література: 12). Також «зادля осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації компетентнісного підходу запропоновано рекомендаційні рубрики», зокрема «Сучасна українська дитяча й підліткова література» (СЛ), у якій запропоновано сучасні твори, які ідейно та тематично пов'язані із запропонованими для текстуального вивчення. Учитель може використати їх задля зацікавлення учнів сучасним літературним процесом, проведення паралелей між класичним і сучасним творами (за рахунок резервних годин; на уроках позакласного читання; літератури рідного краю тощо)» (Українська література: 12).

У програмі акцентуються нові методичні підходи: «Програма передбачає подальшу модернізацію шкільного літературознавства. Вона полягає у відході від ідеологічного чи соціально заангажованого прочитання-аналізу художнього твору, від невиправданого критерію міметичності, ... що зовсім не виключає потрібного історико-літературного і соціокультурного контексту; урізноманітненні інтерпретування художнього твору, тобто розуміння його не лише згідно із задумом автора, а й із виявленням тих смислів, які твір набуває в процесі історичного функціонування; урахуванні значної ролі читача як співтворця тексту; пріоритетній ролі творчих підходів під час аналізування творів, тобто в руйнуванні усталених застарілих схем» (Українська література: 13).

Програмою передбачено текстуальне вивчення творів, які переконливо презентують жанрово-стильові надбання української літератури ХХ та межі ХХ і ХХІ ст., але раніше в школі не вивчалися: І. Калинця, Е. Андіївської, Л. Воронини, П. Глазового, В. Голобородька та ін. Пропонуються теми на вибір – вивчення пісенної творчості А. Малишка або В. Івасюка.

У рубриці СЛ до вивчення творчості Лесі Українки рекомендується вірш та пісня «Вона» Костя Москальця (Українська література: 53); до вивчення творчості Сковороди рекомендуються твори сучасних поетів С. Жадана, О. Ірванця, А. Полежаки (Українська література: 66) та ін. (Добре, якщо вчитель зуміє фахово прокоментувати такі алюзії до сучасності на тлі творів класиків української літератури).

До теми «Ми – українці» (7 клас) включено поезію «лицарів духу» Олега Ольжича та О. Теліги. Такий добір імен і творів у шкільній програмі звучить в унісон до пріоритетів,

акцентованих методистами: «Важливе завдання становить відображення вкладу письменників України в розбудову її самостійності» (Волошина, 2002: 30). Проте патріотичній темі бракує рубрики СЛ, у якій би рекомендувалися до читання чи порівняльного аналізу твори сучасних поетів (наприклад, Б. Гуменюка).

До програмових творів для учнів 8 класу за темою «Із сучасної української поезії кінця ХХ – початку ХХІ ст. (на вибір)» включено вірші В. Герасим'юка («Чоловічий танець»), І. Малковича («З янголом на плечі», «З нічних молитов»), А. Мойсієнка («Жовтень жовті жолуді»), І. Павлюка («Дівчинка», «Вертатись пізно», «Асоціації»), Г. Кирпи («Мій ангел такий маленький...», «Коли до вас темної ночі...») (Українська література: 55). А до теми «Література українського романтизму (оглядово)» у 9 кл (Українська література: 67) у рубриці СЛ рекомендовано «поезії Олесі Мамчич, Мар'яни Савки, Оксани Забужко» (Українська література: 68), «які ідейно та тематично пов'язані із запропонованими для текстурального вивчення» (Українська література: 12). Оця рекомендація щонайменше потребує обґрунтування та методичних порад фахівців, бо в рубриках «Міжпредметні зв'язки» та «Мистецький контекст» зазначаються імена митців-романтиків у зарубіжній поезії (Байрона, Гейне), музиці (Шопена, Брамса) і малярстві (Делакруа, Гойя), а також акцентується тема романтизму – «Стилі та напрями мистецтва». Але чи позиціонується поезія Мамчич, Савки й Забужко (!) як винятково романтична?..

Завершується програма переліком додаткової літератури для читання (на вибір) для учнів 5, 6, 7, 8, 9 класів (від 29 до 39 позицій), до списків якої входять і твори сучасних письменників.

Отже, загалом сучасна українська література представлена в шкільній програмі з української літератури для учнів 5–9 класів. Проте на деяких лакунах варто наголосити: бракує рекомендацій щодо сучасної патріотичної поезії; бракує фахових коментарів щодо стильових рис творчості окремих сучасних поетів; також видається доречним включення до програми творів сучасної літератури, що з'явилися останнім часом. Наприклад, у 8 класі до теми «Українські народні думи. «Маруся Богуславка». Героїчний епос українського народу» (Стрилюк, 2010: 52), чи в 7 класі до теми «Андрій Чайковський. «За сестрою» (Стрилюк, 2010: 43), чи в 6 класі до теми «Володимир Рутківський. «Джури козака Швайки» (Стрилюк, 2010: 31) у рубриці СЛ варто рекомендувати нову книгу для дітей середнього шкільного віку

(у другому циклі базової середньої освіти) «Сірка на порох» І. Андрусяка, 2020 р. – історично-пригодницьку повість про козаччину на березанській локації 1637 р.

Також деякі лакуни має методичний коментар до включеного в програму 5 класу тексту Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії». Назва казки перегукується з назвою знаменитої книги Л. Керрола «Аліса в Країні Див». Але в методичних рекомендаціях до вивчення літературної казки ні в програмі з української літератури, ні в програмі із зарубіжної літератури паралелі між текстами не передбачено. Укладачі програми з української літератури пишуть таке: «Повість-казка сучасної дитячої письменниці. Морально-етичні проблеми у творі: добро і зло, відповідальність за свої вчинки, уміння долати перешкоди на шляху до мети. Елементи незвичайного в повісті-казці. Символіка країни Недоладії та її мешканців. ТЛ: повість-казка (повторення). МК: фільм «Аліса в країні див», США, 2010 (кіномистецтво)» (Українська література: 18). У програмі з зарубіжної літератури для 5 кл зазначено: «Льюїс Керролл (1832–1898). «Аліса в Країні Див». Творча історія книжки, її зв'язок із біографією письменника та життям Англії «вікторіанської» доби. Образ Аліси, світ її уяви і захопливі пригоди. Персонажі, які оточують героїню. Особливості художньої мови твору. Організація казки як гри (гра з часом і простором, гра зі словами (назвами), гра з правилами)». У рубриках «Україна і світ» (УС) та «Елементи компаративістики» (ЕК), відповідно, зазначається «Переклади й видання книжок Льюїса Керролла») та «Елементи казки у творі» (Зарубіжна література). Чи укладачі програми не бачать паралелей між текстами, чи ці твори мають різну художню цінність?.. Чи є достатні наукові обґрунтування цієї й подібних позицій (наприклад, включення до програми 7 класу в рубриці СЛ повісті «Арсен» «фаворитки» конкурсу масової літератури «Коронація слова» Ірен Роздобудько) у шкільних програмах з літератури?

До слова, під час вивчення твору Є. Гуцала «Лось», наприклад, укладачі програми в рубриці МЗ передбачають розгляд творів «про світ природи» із зарубіжної літератури: Р. Кіплінг. «Мауглі», Е. Сетон-Томпсон. «Ведмежа Джонні» (Українська література: 23).

Так само, у зв'язку із запровадженням інклюзивного навчання та прийняттям Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», доцільно включити в шкільну програму твір,

який підніме завісу над закритою в радянські часи, складною і дразливою темою, започаткує відкритий суспільний діалог про толерантність, мультикультурність, повагу до ІНШОГО загалом, про людей з інвалідністю й про моделі спілкування з ними зокрема. (До чинної програми для додаткового читання у 7 класі включено книгу О. Радущинської «Метелики у крижаних панцирах» (Українська література: 80). Але у зв'язку зі складністю теми інклюзії/цькування та актуальністю її в українських реаліях, такі твори варто проговорювати й на уроках літератури).

Нині, як зазначається в програмі з української літератури для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, рівень стандарту, «важливо навчити старшокласників усвідомлено ставитися до читання, формувати власну естетичну траєкторію самоосвіти, розвивати художній смак» (Українська література: 2), бо за умов відкритого світу, де співіснують елітарна та масова культура, важливо навчити школярів «розрізнати якісні мистецькі об'єкти від того, що є проминальним і кон'юнктурним» (Українська література: 2).

Програма з української літератури за своїм змістовим наповненням є своєрідним шкільним каноном, що «визначає національний простір української культури загалом, закладаючи у свідомості молодій людині певні культурно-ціннісні орієнтири, які неодмінно спрацюють у її майбутньому житті» (Українська література: 8). Шкільний канон має сформувати читацьку грамотність, завдяки якій молодий українець зможе адекватно реагувати насамперед на сучасну українську літературу.

У програмі 10 класу, де вивчається «Реалістична українська проза», «Театр корифеїв», «Титан духу і думки», «Модерна українська проза», «Образне слово поетичного модернізму» («Загальнолюдське, національне, особисте»), рубрика СЛ (сучасна література) не передбачена.

У «Пояснювальній записці» зазначається: «У старшій школі навчання української літератури відбувається у форматі загального мистецького контексту (МК), у якому можна розглядати художній твір, а також міжпредметних зв'язків (МЗ): українська мова, історія, зарубіжна література, інформатика та ін. Це зроблено задля осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації її компетентнісного підходу. Ці рубрики є рекомендаційними» (Українська література: 9). Треба зазначити, що мистецький компонент у рекомендаційній рубриці представлено достатньо широко, хоча й бракує сучасних культурних аналогій, а міжпредметні зв'язки із зарубіжною

літературою прописані епізодично: згадуються сонети Петрарки, французька парнаська школа, символізм загалом.

В 11 класі програма передбачає такі тематичні підрозділи: «Розстріляне відродження» («Літературний авангард», «Поетичне самовираження», «Київські неокласики», «Прозове розмаїття», «Модерна драматургія»), «Перлини західноукраїнської літератури», «Під чужим небом», «Воєнне лихоліття», «Літературне шістдесятництво», «Митець і суспільство», «Стоїчна українська поезія», «Сучасна українська література».

На вивчення теми «Сучасна українська література» наприкінці навчального року передбачено 5 годин і рекомендовано твори окремих авторів: Поезія: І. Римарук, Ю. Андрухович, О. Забужко, О. Ірванець, С. Жадан; Проза, есеїстика: Г. Пагутяк, Ю. Андрухович, В. Діброва, Я. Мельник. Програма орієнтує також і щодо змісту роботи, а саме: «... Найвагоміші здобутки сучасної літератури. Стильове розмаїття, експериментаторство, пошуки нових форм і тем. Література елітарна, вишукана, високохудожня. Література масова, популярна (її інтенсивний розвиток). Постмодернізм як один із художніх напрямів мистецтва 1990-х років, його риси» (Українська література: 38). Також додано 2 години на тему «Література рідного краю». У розділі «Для додаткового (самостійного) читання» рекомендовано твори понад 80 письменників ХХ–ХХІ ст.

Очевидно, що умовних 5 годин в 11 класі для опанування всього розмаїття сучасного літературного процесу замало, бо наприкінці навчального року вчитель ще мусить підвести підсумки навчального року, скоординувати підготовку випускників до ЗНО. Учитель повинен мати більше часу, щоб зосередитися на декількох ґрунтовних аналітичних студіях, які дадуть змогу учням застосувати «культурно-ціннісні орієнтири», закладені під час вивчення «шкільного канону» до розгляду художніх текстів сучасних українських авторів. Важливо, як наголошує О. Забужко, «щоб елементарно випускник середньої школи, громадянин України знав, що література не скінчилася в СРСР, що література продовжує творитися сьогодні, що в країні існують книжки, видавництва, що це живий процес, який триває, що українська література є частиною європейської» (Забужко: 11).

Також перелік імен сучасних письменників у шкільній програмі, очевидно, має періодично оновлюватися, коригуватися, урахувати новітні історичні, соціальні, жанрово-стильові тощо тенденції. Наприклад, від 2014 року Україна

потерпає від збройної агресії Російської Федерації (РФ) (офіційна назва з 14.04.2014 до 30.04.2018 – Антитерористична операція на сході України (АТО); від 30.04.2018 – Операція об'єднаних сил (ООС)), є ціла низка поетичних, прозових творів (наприклад, Б. Гуменюка, С. Гридїна, С. Жадана, Артема Чеха та ін.), які уможливають фахову розмову зі школярами на актуальну й надважливу тему. Ці тексти мають також потужний мистецький контекст – театральні постановки, документальне й художнє кіно, наприклад: спектакль «Блокпост Україна», театр української традиції «Дзеркало», режисер В. Петранюк; художній фільм «Кіборги», режисер А. Сеїтаблаєв; документальні фільми «Невидимий батальйон», режисерки: С. Ліщинська, А. Горлова та І. Цілик, «Земля блакитна, ніби апельсин», режисерка І. Цілик та ін.; пісенну поезію, наприклад, «Повертайся живим» у виконанні дуету «ТЕЛЬНЮК: сестри» (на вірші І. Цілик) тощо. У цьому контексті важливо долучити до вивчення в 11 класі вибрані тексти зі збірки публіцистичних творів О. Забужко «І знову я влізаю в танк...», яка відзначена Національною премією України ім. Т. Г. Шевченка 2019 року. А також «Літопис самовидців: Дев'ять місяців українського спротиву» (2014, автор проекту О. Забужко, упорядник Т. Терен; передмова С. Алексієвич), де у своєрідний документальний спосіб (нон-фікшн) зафіксовано події 2013–2014 рр. – Євромайдан, Революцію Гідності, анексію Криму та початок збройної агресії РФ. Також у цьому контексті на часі є опанування й уведення до активного словника школярів нових термінів з теорії літератури – «нон-фікшн» і «постпостмодернізм».

Важливо також допомогти вчителю оцінювати й проаналізувати новітні літературні явища, підказати методичну палітру, щоб він зумів фахово проговорити актуальні теми з учнями, бо, спираючись на літературну критику й науково-методичні студії, учитель може дати геніальний урок. Натомість самостійно оцінювати художню якість твору чи дібрати такий твір (за умов, коли «рг-технології можуть створити подію з того, що не має високої естетичної вартості» (Українська література: 1–2)) шкільний учитель не завжди спроможний.

У програмі наголошується, що предмет «Українська література» «вивчає кращі зразки художньої літератури як мистецтва слова», формує читацьку культуру учнів, розвиває естетичний смак, а також покликаний змінити застарілий імідж української літератури на цілісній карті світової літератури і утвердити ставлення до української літератури як повноцінного оригінального мистецтва. І отут,

у контексті тиражованих останнім часом у ЗМІ висловлювань продюсерок рейтингових телеканалів про те, що «українська мова годиться для комедій, але не драм» (На 1+1 вважають), важливо ретельно добирати до програми чи до рекомендаційних рубрик СЛ чи МЗ, УС, ЕК **високохудожні твори** авторів сучасної української літератури. Наприклад, під час вивчення літератури модернізму (імпресіонізму, символізму, поезії французьких символістів) варто ілюструвати сугестивну доміанту таких творів не лише на рівні перекладів М. Лукаша й Д. Павличка, а й оригінальними віршами сучасних українських поетів, які сповідують такий стиль письма. Так, у збірці віршів «Містерії: поезії» (2019) С. Короненко представлено розлогу палітру навіювання смислів, відчуттів і переживань. Більше того, у власній поетичній концепції природи творчості вона близька до Бодлерівського розуміння амбівалентного первня Краси і Слова. Ця збірка дає широкий спектр для порівняльних студій й увиразнення довершеності українського слова в поетичному мовленні. Водночас важливо наголосити, що творчість С. Короненко свого часу високо поцінували І. Драч і Л. Костенко, аналітичні студії щодо її поезії здійснили поважні науковці (Т. Салига, В. Гужва, М. Сіробаба та ін.), і це дає підстави для рекомендації її творів до шкільної програми. До слова, нове творче піднесення поетеса покоління «вісімдесятників» пережила з початком російсько-української війни 2014–2020 рр., що триває.

Саме тому видається актуальним фаховий полілог на тему розроблення критеріїв добору творів сучасних українських письменників до шкільних програм, а також підготовки комплексу методичних матеріалів для вивчення сучасної української літератури в школі.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що чинні програми з української літератури для загальноосвітньої школи загалом приділяють увагу сучасній українській літературі, але потребують коригування в аспекті включення до програми, до рекомендаційних рубрик і списків літератури для додаткового читання найбільш значущих творів сучасних українських письменників.

Укладачі програм повинні спиратися на чіткі критерії, за якими твори сучасної української літератури можуть рекомендуватися до вивчення в школі. Ці критерії спільними зусиллями мають напрацювати учителі та науковці – літературознавці, літературні критики й педагоги.

З огляду на новітні суспільно-історичні обставини, варто обговорити доцільність включення

до програм творів українських письменників про російсько-українську війну (АТО, ООС) 2014–2020 рр., творів про культуру толерантного сприймання іншого.

Програмам з української літератури загалом бракує рекомендаційного переліку інтернет-ресурсів (електронних книг, довідників, аудіо- та відеоканалів, буктрейлерів тощо), якими доцільно скористатися й учителям, й учням. (Наприклад, відеодобіркою Українського інституту книги «Живі письменники» (Український інститут

книги)). За часів усеохопної діджиталізації такі лакуни є неприпустимими.

Потребує доповнення перелік понять із теорії літератури, що мають опановуватися в школі: нон-фікшн, постпостмодернізм.

Також важливо допомогти шкільному вчителю фаховими науково-методичними рекомендаціями щодо принципів, методів і прийомів вивчення сучасної української літератури загалом, щодо вивчення творчості конкретних письменників зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошина Н. Й. Наукове обґрунтування змісту предмета, характеристика навчальної програми. *Наукові основи методики літератури* : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. С. 39–47.
2. Волошина Н. Й. Наукові і прикладні функції методики літератури. *Наукові основи методики літератури* : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. С. 29–35.
3. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи. URL: <https://bit.ly/37eEEpb>.
4. На 1+1 вважають, що українська мова годиться для комедій, а не драм. *Читомо*. 06.02.2020. URL: <https://bit.ly/39iEdM6>.
5. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакулєнко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
6. Оксана Забужко: Зеленьський тут на гастролях. Він не знає країни і не відчуває її. *ESPRESO.TV*. 11.07.2019. URL: <https://bit.ly/2UIdfTi>.
7. Сидоренко В. Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старшій школі: освітні виклики, сучасний стан і перспективи на майбутнє. *Українська мова і література в школі*. Київ, 2015. № 3. С. 26–35.
8. Стрилюк О. М. Письменники-постмодерністи рубежу ХХ–ХХІ століть (до перспективи шкільного вивчення). Луцьк, 2010. 59 с.
9. Сучасна українська література кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. : для ст. шк. віку / упорядк. І. М. Андруссяка. Київ : Школа, 2006. 464 с.
10. Український інститут книги. Живі письменники. URL: <https://bit.ly/37eETk5>.
11. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://bit.ly/31LudZl>.
12. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту). URL: <https://bit.ly/3bwV7Iy>.
13. Чонка Т. До проблеми викладання сучасної літератури в школі: буденно про головне у ТСН-ках Юрія Андруховича. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія»*. 2016. Вип. 2. С. 300–304.
14. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія. Миколаїв : Іліон, 2014. 553 с.
15. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.

REFERENCES

1. Voloshyna N. Y. Naukove obgruntuвання зміstu predmeta, kharakterystyka navchalnoi prohramy [Scientific substantiation of the content of the subject, characteristics of the educational program] / *Naukovi osnovy metodyky literatury. Navchalno-metodychnyi posibnyk* / Za red. N. Y. Voloshynoi. K.: Lenvit, 2002. pp. 39–47 [in Ukrainian].
2. Voloshyna N. Y. Naukovi i prykladni funktsii metodyky literatury [Scientific and applied functions of literature methodology] / *Naukovi osnovy metodyky literatury. Navchalno-metodychnyi posibnyk* / Za red. N. Y. Voloshynoi. K.: Lenvit, 2002. pp. 29–35 [in Ukrainian].
3. Zarubizhna literatura. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5–9 klasy. [WORLD LITERATURE. The program for general education institutes. Grades 5–9]. URL: <https://bit.ly/37eEEpb> [in Ukrainian].
4. Na 1+1 vvazhaiut, sheho ukrainska mova hodytsia dlia komedii, a ne dram [At 1+1, they think that the Ukrainian language is for comedies, not dramas] // *Chytomo*. 06.02.2020. URL: <https://bit.ly/39iEdM6> [in Ukrainian].
5. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National Report on the Results of the International Education Quality Survey PISA-2018] / kol. avt. : M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in. Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv: UTsOIAO, 2019. 439 p. [in Ukrainian].
6. Oksana Zabuzhko: Zelenskyi tut na hastroliakh. Vin ne znaie krainy i ne vidchuvaie yii [Zelensky is on tour here. He doesn't know the country and doesn't feel it] // *ESPRESO.TV*. 11.07.2019. URL: <https://bit.ly/2UIdfTi> [in Ukrainian].
7. Sydorenko V. Naukovo-metodychne zabezpechennia navchannia ukrainskoi literatury v starshii shkoli: osvritni vyklyky, suchasnyi stan i perspektvyv na maibutnie [Scientific and methodological support of teaching Ukrainian literature

in high school: educational challenges, current state, and prospects for the future] // *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. Kyiv, 2015. № 3. pp. 26–35 [in Ukrainian].

8. Stryliuk O. M. Pysmennyky-postmodernisty rubezhu XX – XXI stolit (do perspektyvy shkilnoho vyvchennia) [Postmodern writers of the turn of the XX–XXI centuries (to the prospect of school studying)]. Lutsk, 2010. 59 p. [in Ukrainian].

9. Suchasna ukrainska literatury kintsia XX st. – pochatku XXI st.: [Contemporary Ukrainian literature of the late XX century — beginning of the XXI century:] [Dlia st. shk. viku]: / Uporiadk. I. M. Andrusiaka. K.: Shkola, 2006. 464 p. [in Ukrainian].

10. Ukrainyskyi instytut knyhy. Zhyvi pysmennyky [Ukrainian Book Institute. Living writers] // URL: <https://bit.ly/37eETk5> [in Ukrainian].

11. Ukrainska literatura. 5–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [UKRAINIAN LITERATURE. Grades 5–9. The program for general education institutes]. URL: <https://bit.ly/31LudZl> [in Ukrainian].

12. Ukrainska literatura. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 10–11 klasy (riven standartu). [UKRAINIAN LITERATURE. The program for general education institutes. Grades 10–11 (standard level)]. URL: <https://bit.ly/3bwV7ly> [in Ukrainian].

13. Chonka T. Do problemy vykladannia suchasnoi literatury v shkoli: budenno pro holovne u TSN-kakh Yuriiia Andrukhovycha [On the problem of teaching contemporary literature at school: ordinarily about the main things in TSN by Yuri Andrukhovych] // *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia : Filolohiia*. 2016. Vyp. 2. pp. 300–304 [in Ukrainian].

14. Shuliar V. I. Suchasnyi urok ukrainskoi literatury: monohrafiia. [Modern lesson in Ukrainian literature: monograph]. Mykolaiv: Ilion, 2014. 553 p. [in Ukrainian].

15. Yatsenko T. O. Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia): monohrafiia. [Trends in development of teaching methods of Ukrainian literature in general education institutions (second half of XX — beginning of XXI century): monograph]. Kyiv : Ped. dumka, 2016. 360 p. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'243:371
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203534>

Оксана ГОРДА,
orcid.org/0000-0001-8120-9591
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) hordaoksana@gmail.com

МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ «ЧИТАННЯ ІЗ ЗУПИНКАМИ»: ІДЕЇ ЗАСТОСУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті описано методику роботи над українськомовним текстом в іномовній аудиторії. Проаналізовано дослідження, в яких започатковано пошук і розробку ефективних методів читання та розуміння тексту.

Актуальність порушеної у розвідці теми викликана недостатньою кількістю розробок прикладного характеру, що розкривають різні методики проведення занять з української мови як іноземної, базовані на роботі з текстом.

Автор апелює до думки лінгводидактів про необхідність урахування категорії членованості тексту під час роботи з ним на занятті з іноземної мови та вважає, що ефективним у процесі членування тексту може стати застосування методичного прийому «читання із зупинками».

Мета статті – запропонувати ідеї застосування цього прийому під час вивчення української мови в іномовній аудиторії на рівні B2.

На підставі аналізу науково-методичних праць з'ясовано, які чинники впливають на процес читання в аудиторії загалом та в чому полягає методичний прийом «читання із зупинками». Визначено його переваги: утримання уваги студентів протягом усього читання, краще розуміння тексту, зосередження на деталях, зацікавлення процесом читання, виокремлення проблем для обговорення та дискусії, необхідність думати та аналізувати, тренування зорової пам'яті.

Продемонстровано ідеї застосування цієї дидактичної технології на прикладі тексту краєзнавчої тематики про одне з найдавніших українських міст – Чернігів. Розділено текст на логічно завершені фрагменти, подано перелік запитань до одного з них і варіанти післятекстових завдань, призначені для роботи в парах і групі.

Зроблено висновки, що описана методика роботи над текстом краєзнавчої тематики із застосуванням методичного прийому «читання із зупинками» може стати моделлю для розробки технології опрацювання текстів іншої тематики та різних стилів і жанрів, які використовують у навчальній практиці української мови як іноземної.

Ключові слова: лінгводидактика, українська мова як іноземна, іномовна аудиторія, методичний прийом «читання із зупинками», текст для читання.

Oksana HORDA,
orcid.org/0000-0001-8120-9591
Candidate of Philological Sciences,
Senior Research Fellow at the
International Institute of Education, Culture and Relations with the Diaspora
of National University "Lviv Polytechnic"
(Lviv, Ukraine) hordaoksana@gmail.com

THE METHOD OF "READING WITH STOPS": IDEAS OF ITS APPLICATION IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article offers the ways of working with the Ukrainian language text in a foreign language classroom. It analyzes the studies which initiated the development of effective methods of reading and understanding texts.

The relevance of the topic is conditioned by an insufficient number of applied methods of conducting lessons in Ukrainian as a foreign language based on the text.

The author appeals to the opinion of linguistic didactitions about the need to consider the category of a text division while working with it in a foreign language classroom and believes that the method of "reading with stops" can be effective in the process of text division.

The purpose of the article is to offer ideas for applying this method when studying Ukrainian in a foreign language classroom at B2 level.

Based on the analysis of scholarly and methodological works, we have discovered what factors influence the reading process in the classroom in general and what is the method of “reading with stops”. Its advantages are determined: retaining students’ attention throughout the reading, better understanding of the text, focusing on details, interest in the reading process, highlighting problems for discussion, the need to think and analyze, visual memory training.

The paper suggests the ideas of applying this didactic method based on the example of the text related to area studies about one of the oldest Ukrainian cities – Chernihiv. The text is divided into logically completed fragments, a list of questions for one of them and options for post-text assignments for pair and group work.

It is concluded that the described methodology of working on the texts related to area studies using the method “reading with stops” can become a model for developing the technology for processing texts on other subjects and different styles and genres that are used in the educational practice of Ukrainian as a foreign language.

Key words: *linguodidactics, Ukrainian as foreign language, foreign language audience, technique “reading with stop”, text for reading.*

Постановка проблеми. Основою мовленнєвої діяльності у лінгводидактиці вважають текст, аргументуючи це тим, що він «виявляє свою дію на всіх етапах навчання і є обов’язковим для всіх елементів системи навчання» (Швець, 2015: 148). Саме тому у різних практиках викладання мови педагоги чи не найчастіше застосовують текстоцентричний підхід.

Аналіз досліджень. Одне із актуальних завдань фахівців, задіяних у площині викладання української мови як іноземної (УМІ), – пошук і розробка ефективних методів роботи з навчальним текстом. Вирішення цього завдання вже започатковано в низці наукових розвідок з методики УМІ, зокрема у працях Н. Станкевич (виокремлено основні етапи роботи над художнім текстом в іншомовній аудиторії (передчитання, читання та післячитання) в межах стратегії його розуміння; зосереджено увагу на дотекстових завданнях, які формують цю стратегію) (Станкевич, 2009: 202–210), М. Єлісової (проаналізовано особливості вивчення української народної казки в іншомовній аудиторії та запропоновано план заняття, базованого на тексті такого жанру) (Єлісова, 2011: 190–195), Г. Швець (розкрито зміст і структуру дисципліни «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» та окреслено методичний алгоритм опанування системи роботи з художнім текстом у процесі навчання іншомовців) (Швець, 2013: 208–212) та інше. Однак ще недостатньо є розробок прикладного характеру, що розкривають різні методики проведення занять з УМІ, базовані на роботі з текстом. Це свідчить про актуальність порушеної у статті теми.

На нашу думку, ефективним у процесі членування тексту може стати паралельне застосування методичного прийому «читання із зупинками», а тому **мета статті** – запропонувати ідеї його застосування під час вивчення української мови з іншомовною аудиторією на рівні В2.

Виклад основного матеріалу. Лінгводидакти наголошують на необхідності й у процесі підготовки навчальних текстів, і під час роботи з ними в іншомовній аудиторії враховувати кате-

горію членованості тексту, і, залежно від рівня володіння мовою тих, кого навчають, «вдаватися до різних видів прагматичного текстового членування» (поділ тексту на частини, розділи, абзаци тощо). Застосування такого методичного прийому значно полегшує сприйняття інформації (Дерба, 2018: 128; Швець, 2014: 181).

У чому ж полягає «читання із зупинками» та які його переваги? Цей методичний прийом допомагає утримувати увагу студентів протягом усього періоду читання, дає змогу краще зрозуміти текст, зосереджуючись на деталях, робить читання цікавим і захопливим, «підказує» проблеми до обговорення та дискусії, заставляє думати та аналізувати, тренує зорову пам’ять тощо.

«Читання із зупинками» більш ефективно на заняттях із невеликими групами. Його можна застосовувати під час роботи як з художніми, так і з нехудожніми текстами (Read, Stop, Think, 2019). Текст читають фрагментарно. Якщо щось незрозуміло, фрагмент можна прочитати ще раз. Викладач має заздалегідь поділити запропонований текст на логічно завершені частини та підготувати перелік запитань або навіть завдань, спрямованих на перевірку розуміння змісту кожної з них.

Апелюючи до думки С. Карпенко, вважаємо, що читання тексту і розуміння запитання – це окремі завдання. Важливою ознакою розуміння змісту тексту є відповіді на запитання. Реакція іншомовця на запитання певного типу має бути доведена до автоматизму. Акцентувати увагу треба на питальних словах: як, коли, хто, що, скільки, чому та інших (Карпенко, 2019: 28).

Розробники стратегії активного читання радять підготувати таблички чи інші предмети з написом «СТОП» і піднімати їх у відповідний момент, коли треба зупинити процес читання (Read, Stop, Think, 2019). Важливо під час роботи над текстом, щоб «заняття мало кооперативний характер, дискусійний, з чіткою мотивацією до навчання» (Карпенко, 2019: 28).

Наш досвід показує: якщо група має достатній рівень володіння мовою, студенти чи учні можуть

самостійно виконувати певні дії: визначати місця зупинок у тексті, формулювати запитання відразу ж після прочитаного фрагмента та ставити їх своїм однокласникам (однокласникам). Це зробіть навчальний процес інтерактивним.

Має значення й урахування зовнішніх (вторинних) чинників, що теж впливають на якість і ефективність процесу читання, зокрема розташування учасників навчального процесу. Найкраще, якщо воно має форму кола, тобто той, хто навчає, і ті, кого навчають, сидять, наприклад, за круглим столом. Саме тоді викладач і студенти почуваються рівноправними партнерами, а заняття стає «місцем для дружнього спілкування» (Карпенко, 2019: 29).

Продемонструємо застосування методичного прийому «читання із зупинками» на прикладі тексту краєзнавчої тематики про одне із найдавніших міст України – Чернігів. Обсяг тексту – до 700 слів, що допустимо «Стандартизованими вимогами...» на рівні володіння УМІ В2 (Мазурик та інші, 2020: 62). Такий обсяг дасть змогу повніше розкрити застосування згаданої технології.

Перед початком роботи над текстом необхідно опрацювати малознайому лексику, що трапляється у ньому. Для цих потреб подаємо словник, його лексичне наповнення можна розширити відповідно до комунікативної компетенції конкретної аудиторії.

Словник

бáня – опуклий дах, що має форму півкулі; купол

воєво́дство – велика адміністративно-територіальна одиниця в Речі Посполитій

Десна́ – річка, що протікає через Сумську, Чернігівську та Київську області

дити́нець – центральна укріплена частина міста в Київській Русі

звита́га – перемога в бою, героїчний подвиг, досягнення, успіх

іконоста́с – сукупність ікон

кам'яни́ця – кам'яна будівля; мурований будинок

карбува́ти – робити позначку на чому-небудь; добре запам'ятати

красни́й – *тут*: гарний

курга́н – насип над стародавньою могилою

монумента́льне мистецтво – архітектурні та скульптурні монументи й пам'ятники на площах і вулицях, настінні розписи тощо

поса́д – торговельна частина міста за міською стіною в Київській Русі

Річ Посполі́та – назва об'єднаної держави Королівства Польського і Великого князівства Литовського в XVI – XVIII століттях

торг (*заст.*) – ринок, базар

усніпа́льниця – споруда (склеп, гробниця, мавзолей тощо) для поховання членів одного роду чи сім'ї, видатних діячів тощо

фрéска – зображення, написане фарбами по свіжій вогкій штукатурці

шеде́вр – зразковий витвір, що є найвищим досягненням мистецтва, майстерності

Наступний крок – робота над текстом. Місця, де робитимемо зупинки, нумеруємо (див. текст для читання).

Текст для читання

Місто шести епох

Нині про Чернігів можна сказати, що це місто, яке дихає тисячолітньою історією, а його мури, вали, собори, кам'яниці, пам'ятки, сквери беруть безліч легенд. За понад 1300 років у літописі міста закарбовано події часів Київської Русі і давнього Чернігівського князівства, звияти гетьманів і українського козацтва, духовні скарби та безцінні фрагменти історії української культури.

Як міське поселення Чернігів відомий з IX століття й відтоді пережив шість епох. Спочатку він був столицею великого князівства, згодом – центром воєводства у складі Речі Посполитої, козацького полку Гетьманської держави, губернії у складі Російської імперії та області у радянські часи, а нині його знають як гарне стародавнє місто з великим історико-культурним потенціалом.

Зупинка 1

Тут жили, навчалися, працювали, творили святий Антоній Печерський, великий князь Київської Русі Володимир Мономах, «поет краси природи та краси людської душі» Михайло Коцюбінський, композитор і диригент Григорій Верьовка.

Славна земля Чернігівщини дала світові знаного бджоляра, засновника першої в Європі школи пасічництва та винахідника рамкового вулика Петра Прокоповича. Звідси походить знаменитий скульптор Іван Мартос. Тут народилися легендарна українська акторка Марія Заньковецька та всесвітньо відомий кінорежисер і письменник Олександр Довженко.

Зупинка 2

Візит до Чернігова – чудова нагода помандрувати в часі та відчути подих минулого. Шанувальників монументального мистецтва місто вабить давньою архітектурою. Але з якої б пам'ятки ви не розпочали своє знайомство з Черніговом, цікавість і дороги приведуть на Вал – туди, де народилося це древнє місто. Тут у центрі дитинця височіє один із давніх українських кам'яних храмів, який краєзнавці називають «старим князем» сакральних споруд – Спасо-Преображенський собор XI століття. Кажуть, що його будували одночасно з Софією Київською, однак історики доводять, що собор у Києві Ярослав Мудрий заклав кілька років потому. В інтер'єрі собору збереглися фрагменти фресок часів Київської Русі та унікальний іконостас XVIII століття. У давнину храм був усипальницею для князівських родів.

Поряд зі Спасо-Преображенським собором милує око Борисоглібський, збудований у XII столітті на честь перших руських святих Борйса та Гліба.

Зупинка 3

На високому пагорбі неподалік від дитинця заглядає золотими банями в небо Церква святої Катеріни – зразок храму українського бароко кінця XVII – початку XVIII століть. У 1933 році Катерининську церкву закрили. Тут діяв архів. Нині вона знову функціонує як храм.

У сквері поблизу центру Чернігова – Красної площі – розташована П'ятницька церква. Вона зведена наприкінці XII – початку XIII століть на чернігівському посаді біля торгу, тому й названа на честь святої *Параскєви-П'ятниці* – покровительки торгівлі та сільського господарства, цілительки душевних і тілесних хвороб. На початку XX століття ця церква була духовно-просвітницьким центром Чернігова. Під час Другої світової війни її зруйнували, згодом – відродили.

Зупинка 4

Привертає увагу Чернігів і світськими пам'ятками. У вже згаданому дитинці варто оглянути кам'яницю полковника Якова Лизогуба. У цій будівлі колись був колегіум – перший навчальний заклад вищого типу на Лівобережній Україні, а згодом – Чернігівська ратуша. Вважають, що меценатом колегіуму був гетьман Іван Мазєпа. Чернігів та його околиці вражають і мальовничими картинами, написаними природою. У місті досі росте столітній дуб, під яким відпочивав Тарас Шевченко. Чернігівщина була для Кобзаря джерелом натхнення. Він створив тут понад 300 полотен і малюнків.

На правому березі Десни простягаються Болдині гори, усіяні стародавніми курганами-могилами. На площі 1,2 гектара вчені нарахували до 230 таких могил, серед яких і два кургани давніх часів. У різних куточках цих гір поховані знатні люди.

Окрасою гір є ансамблі Іллінського та Успенського монастирів. Із них видно всю панораму Чернігова та околиць. Минуло більше ніж тисячоліття, а древнє місто над Десною досі не втратило особливої духовної енергетики та шарму.

<https://chor.gov.ua/nash-kray/vidatni-osobistosti>

https://wiki.cuspu.edu.ua/index.php/Мій_рідний_Чернігів

<http://www.primetour.ua/uk/excursions/weekend/K-sokrovisham-CHernigova.html>

https://ua.igotoworld.com/ua/article/663_chernigov-kuda-poyti-chto-posmotret.htm

На етапі «Зупинка 1» можна поставити такі запитання:

1. Чому про Чернігів кажуть, що він «дихає тисячолітньою історією»?

2. У якому значенні (прямому чи переносному) вжито слово «дихає»?

3. Які слова для вас не знайомі у цьому фрагменті тексту?

4. Скільки років має це місто?

5. Що таке, на вашу думку, «духовні скарби»?

6. У якому столітті Чернігів став відомий як міське поселення?

7. Скільки епох пережило це місто? Які це епохи?

Кількість і зміст запитань моделює викладач, залежно від комунікативних потреб аудиторії. За подібною схемою працюємо з іншими фрагментами тексту. Можна також ускладнити завдання. Наприклад, на етапі «Зупинка 2» пропонуємо студентам пригадати імена відомих діячів Чернігова та Чернігівщини і поміркувати, що б вони зобразили на їхніх гербах.

На завершальному етапі прочитання тексту логічно запропонувати студентам виконати післятекстові вправи на його розуміння загалом. Доречними також є завдання для роботи в парах чи групі. Наприклад:

Завдання для роботи в парах. Зателефонуйте в туристичну агенцію та розпитайте в менеджера, які туристичні маршрути Черніговом вони можуть вам запропонувати. Роль менеджера запропонуйте другові.

Завдання для роботи у групі. Зіграйте з друзями в «живу бібліотеку». Кожен із них має вигадати та розповісти іншим історію про цікаву чи загадкову постать або архітектурну пам'ятку Чернігова.

Висновки. Описана методика роботи над текстом краєзнавчої тематики із застосуванням методичного прийому «читання із зупинками» може стати моделлю для розробки технології опрацювання текстів іншої тематики та різних стилів і жанрів, які використовують у навчальній практиці УМІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дерба С. М. Текст як основний засіб у процесі навчання української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2018. № 1, ч. 1. С. 128–130. URL: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Nznuoaf_2018_1\(1\)_37%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Nznuoaf_2018_1(1)_37%20(1).pdf) (дата звернення: 13.01.2020).
2. Єлісова М. Особливості роботи над текстом української народної казки в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2011. Вип. 6. С. 190–195.
3. Карпенко С. Д. Формування навички читання та розуміння україномовного тексту у студентів-іноземців. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 19 квітня. Білоцерківський НАУ*. 2019. С. 27–30.
4. Мазурик Д., Антонів О., Синчак О., Бойко Г. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1 – С2. Зразки сертифікаційних завдань : посібник. Київ : ІНКОС, 2020. 186 с.
5. Станкевич Н. І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2009. Вип. 14. С. 202–210. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/100.pdf> (дата звернення: 14.01.2020).
6. Швець Г. Д. Дисципліна «Художній текст у системі навчання української мови як іноземної» та її місце у фаховій підготовці викладачів-філологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 208–212. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_53 (дата звернення: 13.12.2019).
7. Швець Г. Д. Навчальна дисципліна «Лінгвостилістичний аналіз тексту в курсі викладання української мови як іноземної» та її місце в системі фахової підготовки викладача-філолога. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 179–186.
8. Швець Г. Принцип текстоцентризму в навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2015. Вип. 11. С. 142–149.
9. Read, Stop, Think! – A Strategy for Active Reading. URL: <https://msjordanreads.com/2019/03/26/read-stop-think-a-strategy-for-active-reading/> (дата звернення: 22.01.2020).

REFERENCES

1. Derba S. Tekst yak osnovnyi zasib u protsesi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Text as the main means in the process of studying the ukrainian language as a foreign language]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": seriia «Filolohiia»*. 2018. № 1, ch. 1. S.128–130. URL: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Nznuoaf_2018_1\(1\)_37%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Nznuoaf_2018_1(1)_37%20(1).pdf) [in Ukrainian].
2. Yelisova M. Osoblyvosti roboty nad tekstem ukrainskoi narodnoi kazky v inshomovnij audytorii [Study of ukrainian folktales with foreign students]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2011. Vyp. 6. S. 190–195 [in Ukrainian].
3. Karpenko S. D. Formuvannia navychky chytannia ta rozuminnia ukrainomovnoho tekstu u studentiv-inozemtsiv [The formation of reading and comprehension skills in Ukrainian-language text by foreign students]. *Aktualni problemy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 19 kvitnia. Bilotserkivskiyi NAU*. 2019. S. 27–30 [in Ukrainian].
4. Mazuryk D., Antoniv O., Synchak O., Boiko H. Standartyzovani vymohy: rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1– S2. Zrazky sertyfikatsiinykh zavdan [Standardized requirements: levels of proficiency in Ukrainian as a foreign A1 – C2. Examples tasks for certification]. K.: INKOS, 2020. 186 s [in Ukrainian].
5. Stankevych N. I. Khudozhnij tekst dlya chytannia v inshomovnij audytorii: vyroblennya stratehiyi rozuminnia [Literary text for reading in a foreign language audience: developing a comprehension strategy]. *Vykladannia mov u vyshchikh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*. 2009. Vyp. 14. S. 202–210. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/100.pdf> [in Ukrainian].
6. Shvets H. D. Dystsyplina "Khudozhnij tekst u systemi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi" ta yii mistse u fakhovii pidhotovtsi vykladachiv-filolohiv [The discipline "Literary text in the system of teaching Ukrainian as a foreign language" and its place in the professional training of philological teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 16: Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. 2013. Vyp. 20. S. 208–212. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_53 [in Ukrainian].
7. Shvets H. D. Navchalna dystsyplina "Linhvostylistychnyi analiz tekstu v kursu vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi" ta yii mistse v systemi fakhovoi pidhotovky vykladacha-filoloha [The discipline "Linguostylistic analysis of the text in a course of teaching Ukrainian as a foreign language" and its place in the professional training of a teacher-philologist]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2014. Vyp. 10. S.179–186 [in Ukrainian].
8. Shvets H. Pryntsyp tekstotsentryzmu v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [The principle of the text-based learning in teaching ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2014. Vyp. 10. S. 142–149 [in Ukrainian].
9. Read, Stop, Think! – A Strategy for Active Reading. URL: <https://msjordanreads.com/2019/03/26/read-stop-think-a-strategy-for-active-reading/> [in English].

Наталія ГРЕЧАНИК,

orcid.org/0000-0003-3300-3198

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти,

докторант

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

(Глухів, Сумська область, Україна) NGrech@i.ua

РЕФЛЕКСІЯ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мета статті включає такі позиції: здійснення аналізу понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «рефлексивні вміння»; обґрунтування рефлексивного складника культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті відповідного критерію цього педагогічного явища; визначення ролі й місця «рефлексії» у сформованості досліджуваного феномена. Для вирішення завдання дослідження використовувалися загальнологічні методи і прийоми дослідження, а саме: аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення, індукція, дедукція, аналогія, порівняння.

Вивчення наукової літератури дало змогу виокремити змістові складники рефлексивних процесів майбутніх учителів початкової школи в культурологічному вимірі, а саме: рефлексивні знання, уміння, навички. У цьому розумінні рефлексивний критерій є важливим наскрізним елементом культурологічної компетентності особистості, її актуалізації через самоспонування мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій, що в процесі самопізнання, самокореляції, самовизначення в культурологічній діяльності стають особистісно значущими.

Обґрунтування «рефлексії» в структурі діяльній сфері особистості майбутніх учителів початкової школи дало змогу означити роль «культурологічної рефлексії» як значущого рушійного компонента у визначенні культурологічної стратегії та шляхів її реалізації в єдності з мотиваційно-потребовими механізмами. Схарактеризована «культурологічна рефлексія» майбутніх учителів початкової школи як складне психологічне явище, головним аспектом прояву якого є здатність вивчати власну культурологічну спрямованість, готовність до реалізації культурологічного потенціалу, культурологічну діяльність з метою аналізу й оцінювання вищевказаних елементів на засадах критичного осмислення для особистісного саморозвитку.

З вищезазначеного сформульовано висновок, що вчитель початкової школи, який володіє культурологічною компетентністю, здатен до рефлексії й саморозвитку, до оцінювання власних результатів культурологічної діяльності тощо.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні вміння, рефлексивний критерій, педагогічна рефлексія, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Nataliya HRECHANYK,

orcid.org/0000-0003-3300-3198

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor of Pedagogy and of the Psychology of Primary Education,

Doctoral Student

at the Hlukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko

(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) NGrech@i.ua

REFLEXION IN SHAPING THE CULTOROLOGY COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The aim of the article includes the following positions: to analyze the terms of “reflexion”, “pedagogical reflexion”, “reflexive skills”; to substantiate the reflexive component of cultorology competence of future primary school teachers in the context of the corresponding criterion of this pedagogical phenomenon; to determine the role and place of “reflexion” in the formation of the phenomenon under study. To solve the problem of research, we used general logical methods and techniques of research, namely: analysis, synthesis, abstraction, idealization, generalization, induction, deduction, analogy, and comparison.

The study of scientific literature made it possible to identify the content of the components of reflexive processes of future primary school teachers in the cultorology dimension, namely: reflexive knowledge, skills, and abilities. In this sense, the reflexive criterion is an important transversal element of an individual's cultorology competence, its actualization through the self-assessment of motives, needs, and value orientations, in the process of self-knowledge, self-correlation, and self-determination in cultorology activity become personally significant.

The substantiation of “reflection” in the structure of the activity sphere of the future primary school teachers personality made it possible to designate the role of “culturological reflection” as a significant driving component in defining the culturological strategy and ways of its implementation in unity with the motivational and demand mechanisms. The “culturological reflection” of the future primary school teachers was described as a complex psychological phenomenon, the main aspect of manifestation of which is the ability to study one's own culturological orientation, readiness for realization of culturological potential, culturological activity with the purpose of analysis and evaluation of the above elements on the basis of critical reflection for personal self-development.

From the aforesaid the conclusion is formulated that a primary school teacher who has cultural competence is capable of reflection and self-development, of assessing own results of cultural activity and the like.

Key words: *reflexion, reflexive skills, reflexive criterion, pedagogical reflection, culturology competence of future primary school teachers.*

Постановка проблеми. Гуманістичні засади в освіті визначаються тим, що пріоритетним завданням є виховання особистості, здатної до саморозвитку, самокерування, що має слугувати засобом повноцінної самореалізації молоді людини в розбудові власної ефективної життєдіяльності за вимогами сучасного суспільства. Така зорієнтованість навчально-виховного процесу повинна допомогти студентам стати рівноправними суб'єктами соціальних процесів передусім через формування в них рефлексивних навичок і вмінь. Проблеми рефлексивного характеру часто виникають у майбутніх фахівців під час виконання навчальних завдань і свідчать про відсутність мотиваційно-потребових механізмів самопізнання, умінь самоаналізу діяльності, навичок об'єктивного оцінювання власного потенціалу, що негативно впливає на процес навчання та його результат.

Проблема визначення ролі й місця явища рефлексії в культурологічній компетентності майбутніх учителів початкової школи вимагає поглибленого вивчення, оскільки існує суперечність між соціальним запитом на фахівця з високим рівнем готовності до «навчання протягом життя» на засадах системного й неперервного самоаналізу й критичного осмислення власного професійно-особистісного потенціалу та недостатньою теоретичною розробленістю й методичною забезпеченістю процесу формування цієї властивості в межах фахової підготовки майбутніх спеціалістів. У літературі більш досконало досліджується рефлексивний компонент педагогічної діяльності практикуючих і майбутніх фахівців і майже не досліджено взаємозв'язок рефлексії як рівнозначно-дієвого складника з рівнем сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз досліджень. Дослідження рефлексії є пріоритетним у працях видатних психологів: Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна; має продовження в наукових розвідках Н. Гуткіної, І. Семенова, С. Степанова, Р. Чумичевої, Г. Щедровицького та ін. Філософ-

ські аспекти рефлексії представлені в дослідженнях А. Арсеньєва, Е. Ільєнкова, В. Лекторського та інших; із позиції комунікації вивченням цього феномена займаються М. Алексєєв, І. Кон, В. Рубцов та ін.; у контексті процесів виховання й самовиховання особистості рефлексію досліджують І. Бех, В. Зарецький, А. Захарова, Л. Карамушка, В. Моляко, О. Новікова, Н. Пов'якель, Р. Павелків, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман, Н. Чепелева та ін. У межах педагогічного контексту рефлексія вивчається М. Боришевським, С. Васьківською, К. Вербовою, І. Ісаєвим, І. Казімірською, Б. Ковалевим, С. Кондратьєвою, В. Кривошеєвим, Ю. Кулюткіним, С. Максименко, Л. Перміною, Є. Петрушихіною, В. Сластьоніним, Г. Сухобською, В. Юрченко, Т. Яценко та ін. Проблема професійної рефлексії є предметом дослідження таких психологів: Е. Берн, А. Деркач, В. Демський, А. Зак, А. Карпов, Н. Кузьміна, С. Максименко, Ю. Овчаренко, Є. Потапчук, О. Сафін, М. Томчук, В. Ягупова й ін.

Мета статті – здійснити аналіз понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «рефлексивні вміння» з метою обґрунтування рефлексивного складника культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті відповідного критерію цього педагогічного явища.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що однією із сутнісних характеристик професійного становлення майбутнього педагога передусім є розвиток його особистості, так як це стимулювальний фактор фахового зростання, який дає змогу розширити й поглибити зміст дидактично-методичних закономірностей і принципів і їх вплив на формування професійної компетентності. У свою чергу, особистісні зміни в майбутніх спеціалістів, безумовно, характеризуються динамікою, що є наслідком критичного усвідомлення й рефлексивного переосмислення власних ціннісних орієнтирів і набутого досвіду. У зв'язку з цим ефективним шляхом формування професійної компетентності майбутніх учителів ми вважаємо використання рефлексивного підходу, який

передбачає розвиток здатності до педагогічної рефлексії. Цей підхід є поширеним у системі зарубіжної професійної освіти як шлях формування навичок безперервної освіти, удосконалення професійної вправності, а також розвитку критичного мислення й адекватного оцінення власної професійно-педагогічної діяльності. Цей підхід у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів визначається як процес аналітичного повернення до власного досвіду, його осмислення й критичного оцінювання певної педагогічної мети (Дж. Річардс); він являє собою самоаналіз вчинків, оцінку результатів і зіставлення їх з метою отримання кращих здобутків у майбутньому (С. Козлова, Т. Куликова).

Як відомо, поняття «рефлексія» (лат. reflexio – «звернення назад»; англ. to reflect upon – «розмірковувати над») – це усвідомлення людиною власної діяльності й поведінки, самоаналіз власних думок, своїх психічних переживань, усвідомлень пережитих; форма інтелект-діяльності людини із самоаналізу своїх вчинків, дій; самопізнання, що веде до розкриття духовного світу людини (Разина, 2003).

Цікаво, що з позицій системи «рефлексію» трактують як багатокомплексне утворення, яке водночас є психічним процесом, властивістю й суб'єктивним станом (О. Карпов); згідно з філософською природою мислення, поняття «рефлексія» є віддзеркаленням і формою теоретичної активності людини в соціумі (О. Донських); «рефлексія» як механізм саморозвитку особистості, який виводить людину з «безпосереднього потоку життя». (С. Рубінштейн); як структура вчинків і механізм динаміки діяльності (Н. Алексєєв і Г. Щедровицький); як здатність особистості, яка зростає і навчається, усвідомлювати свої особливості (О. Кононко); рефлексія є «механізмом, завдяки якому особистість отримує здатність до самоорганізації» (М. Заброцький).

Рефлексивність як психічна здатність є інтегративною гранню психічної реальності, яка зумовлюється рефлексією загалом. Поряд із цим наступним важливим її сегментом є процесуальна рефлексія й рефлектування як особливий психічний стан. Ці три фази взаємопов'язані й детермінують одна з однією, синтезуючи якісну своєрідність, яка й визначає поняття «рефлексія» (Карпов, 2003).

На нашу думку, наведені вище трактування рефлексії мають спільність у баченні вченими важливої ролі рефлексивних процесів і їх впливу на саморозвиток особистості. Очевидно, що розвиток рефлексивних здібностей взаємопов'язаний

із розвитком особистості, вони є тими, що забезпечують передумови для самокореляції, впливають на становлення відносин особистості з навколишнім світом. У цьому контексті Т. Разіна обґрунтовує рефлексію як один із основних механізмів суб'єктного розвитку людини, що забезпечує здатність людини генерувати й аналізувати власну думку та підпорядковувати її для досягнення мети; перспективу розв'язання ситуації з обраною раніше як оптимальної; пошук нового знання для себе, що забезпечує процес самопізнання; аналіз процесу мислення й контроль за розумовими стратегіями розмежування та диференціацію явищ, причини яких лежать усередині й поза суб'єктом (Разина, 2003). Поряд із цим існують такі базові підходи до вивчення питань рефлексії: педагогічний (О. Анісімов, О. Зак, А. Найн, А. Захарова), особистісний (Ф. Василюк, О. Лазурський, М. Гінзбург), діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонт'єв), акмеологічний (К. Альбуханова-Славська, А. Бодальов).

У дослідженнях визначення аспекту рефлексії А. Зак поставлено наголос на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно із цим, рефлексія є особистісною якістю, що зумовлює самоорганізацію особистості в різних умовах її існування, у тому числі в особливих та екстремальних. Рефлексія виступає як процес осмислення особистісної сутності (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який призводить до їх поступових змін і породжує новоутворення особистості в різних умовах її існування. Рефлексія як особистісна якість широко досліджується також у роботах із саморегулювання особистості (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Ю. Кулюткін та ін.), коли індивід щодо самого себе водночас виступає і як об'єкт рефлексії, і як її суб'єкт, що корегує власні дії та вчинки (Семенов, 1984). Базові властивості рефлексивного складника особистості ідентифікуються в особливостях рефлексивних умінь. О. Герасимова вирізняє рефлексивні вміння: здатність людини до аналізу, осмислення й переосмислення власних відносин з навколишнім світом; вміння свідомо врегулювати власну поведінку й усвідомлювати її вплив на інших людей; вміння сприяти динамізму внутрішнього життя людини й позитивно впливати на міжособистісні стосунки.

Рефлексія є властивістю людини, функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану та спрямована на його самовдосконалення, тому слугує механізмом розвитку особистості, сприяючи усвідомленому виконанню всіх видів діяльності. Особливістю цього механізму в процесі навчання

майбутніх учителів є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації).

Зазначимо, що питання професійної рефлексії майбутніх фахівців учені вивчали з різних позицій. Так, С. Кондратьєва зацентрувала увагу на значущості переосмислення, перевірки своїх уявлень щодо власного розвитку особистості майбутніх фахівців (соціально-перцептивний вид), А. Бізяєв розуміє професійну рефлексію як основу для формування комунікативних здібностей фахівця й елемент розвитку його самосвідомості; Є. Боброва розглядає рефлексію як психологічний механізм професійного самопізнання; В. Кривошеєвим обґрунтований взаємозв'язок інтелектуального й емоційного в професійній рефлексії тощо.

Поряд із цим Г. Коджаспірова зазначає, що коли предметом рефлексії є суб'єкти педагогічної взаємодії, то це – педагогічна рефлексія. Також науковець, вивчаючи проблему педагогічної самоосвіти, звертає увагу на особистісну природу рефлексії й інтерпретує її як усвідомлення, критичний аналіз та окреслення шляхів продуктивного саморозвитку в практичній сфері (Коджаспірова, 1994).

Рефлексивні вміння за умови їх детермінації в професійну рису вчителя й набуття нею педагогічно спрямованого характеру стають рефлексивно-педагогічними вміннями. На думку Ф. Гоноболіна, Л. Кондрашової, В. Сластьоніна, вони наповнюються педагогічним змістом і визначаються особливостями вчительської праці. За А. Марковою, рефлексія вчителя – це здатність подумки уявити собі в учневі картину ситуації й на цій основі уточнити уявлення про себе (Маркова, 1997). У такому трактуванні простежується очевидне акцентування автора на здатності педагога змінювати свою діяльність, спираючись на думку учнів («я очима інших»).

Спираючись на перцептивно-рефлексивні властивості вчителя, Н. Кузьміна розкриває зміст рефлексивних умінь як відчуття об'єкта, пов'язаного із симпатією й оцінюванням, співвідношення потреб учнів до вимог (відчуття тих об'єктів навколишньої дійсності, які викликають в учнів найбільший емоційний відгук); відчуття міри чи такту (відчуття тих змін, які відбуваються в особистості під дією педагогічного впливу) і відчуття причетності (відчуття недоліків і переваг власної діяльності, які виявляються у взаєминах з учнями) (Кузьміна, 1990).

Також Л. Мітіна обґрунтовує рефлексію, спираючись на структуру особистості учителя в

межах моделі «діяльність – спілкування – особистість». За таким підходом та ознакою самоаналізу рефлексія – це самоаналіз діяльності вчителя, який ґрунтується на загальновідомих принципах педагогічної діяльності (Мітіна, 1998). Продовжує цю думку Л. Гапоненко, яка вважає рефлексію психологічним механізмом корегування професійних дій у педагогічному спілкуванні й здатністю до критичного переосмислення власного досвіду. Такий же зміст вкладає в поняття «рефлексивні вміння» М. Вислогузова (Вислогузова, 1993).

Ми погоджуємося з таким баченням і вирізняємо рефлексивні вміння як базові й необхідні для вчителів початкової школи. Уміння рефлексувати проявляється через вміння оцінювати й контролювати свої дії, помічати протиріччя, які є причиною руху думки (А. Коржуєв). На засадах рефлексивного підходу здатність до рефлексії в педагогічній діяльності включає в себе онтологічну діяльність фахівця в поєднанні зі змістом професійних знань і суб'єктивним сприйманням цієї діяльності. У зв'язку з цим педагогічна рефлексія – складне психологічне явище, головним критерієм прояву якого є здатність учителя досліджувати свою діяльність і себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, усвідомлення й оцінювання її ефективності для розвитку особистості вихованця. Тож рефлексивні вміння вчителя є особистісно-інтегрованим утворенням, яке містить комплекс знань, умінь, здібностей, що актуалізуються спеціальними діями, спрямованими на виявлення, аналіз та узагальнення суттєвих ознак педагогічного процесу з метою здійснення його якісних змін (Маркова, 1997; Мітіна, 1998). Ці складні процеси вимагають від майбутніх учителів системної роботи, як самостійної, так і спеціально організованої, у процесі професійної підготовки щодо формування й розвитку рефлексивних знань, умінь, навичок тощо.

Педагогіка Німеччини в період 80-х рр. ХХ ст. характеризується суб'єктивними теоріями навчання, основою яких є «саморефлексивне навчання». Це поняття широко застосовується в дослідженнях професійного розвитку та вдосконалення вчителів, сутністю якого є усвідомлення й зіставлення своїх уявлень про себе з науковими теоріями з метою збагачення та вдосконалення власного досвіду. Відзначимо, що Е. Терхарт пов'язує саморефлексивне навчання з особистісним розвитком, роллю й місцем професійного досвіду в процесі саморозвитку.

Близьким за значенням до поняття «саморефлексивне навчання» є термін «рефлексивна

практика», сутнісною характеристикою якого є такий суб'єкт діяльності, який володіє здатністю аналізу й самоаналізу професійної діяльності. Суттєвими ознаками цього психолого-педагогічного феномена є зв'язок із професійною біографією; усвідомлення суб'єктивних теорій як умови навчання; порівняння наукових теорій із власними; рефлексивний аналіз навчального процесу інших учителів; емоційне сприйняття; переосмислення власного досвіду з метою самовдосконалення (Martschinke, 2007: 9).

Порівнявши поняття «рефлексія» та «само-рефлексивне навчання», ми дійшли висновку, що вони за своєю сутністю є спорідненими в ключових позиціях. Ми розуміємо рефлексію як уміння об'єктивно аналізувати та оцінювати власні дії з метою усунення недоліків у роботі й поглиблення рівня власної професійної компетентності. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів є основою розвитку професійної майстерності.

З метою уточнення змісту й сутнісної характеристики рефлексивних процесів у майбутніх учителів початкової школи в контексті їхньої культурологічної компетентності звернемо увагу, що ознаки педагогічної рефлексії вчені розглядають під різними кутами зору. Представимо ті позиції, які, на нашу думку, є прямо дотичними до досліджуваної проблеми та розкривають явище педагогічної рефлексії як глибину, проблемність і критичність мислення, готовність до діалогу, відкритість до пошуку альтернативних шляхів розв'язання педагогічних проблем, варіативність комунікативних дій, особистісну активність у прийнятті відповідальних рішень (за М. Марусинець); вираженість через образ «Я» (минулого, сьогоденного, майбутнього), експансивність (у сфері професійно-педагогічних якостей), активність образу «Я» в точності рефлексії, оперативність рефлексивного стилю, здатність до особистої децентрації (за С. Михайловою); рух рефлексії за етапами – вивчення ситуації, виявлення проблем у діяльності, визначення причин, критичне осмислення «старих норм», вироблення «нової норми» (за Г. Щедровицьким); зупинення «дорефлексивної» діяльності, здійснення послідовних дій, вивчення алгоритму дій з урахуванням їх ефективності відповідно до поставлених завдань, формування результатів рефлексії (ідей, пропозицій, закономірностей, відповідей на запитання) і способів рефлексивної діяльності, визначення гіпотез щодо майбутніх дій, апробація висунутих ідей і гіпотез на практиці (за А. Хуторським); слідування функціям – «пізнавальній» (відтворення перебігу дії, що передували рефлексії), «критич-

ній» (відтворення реальних чи можливих причин утруднень), «нормативній» (конструювання або коригування дії) (за О. Анісімовим); наявність уявлень про рефлексивні життєві та професійні орієнтири, мотивація в усвідомленні й особистісних і професійних орієнтирів, генерування рефлексивної стратегії й тактики професійної та життєвої діяльності; рефлексія статусної динаміки в особистісно-професійному вимірах, потреба в особистісній і професійній ідентифікації; реалізація власної рефлексивної стратегії особистісно-професійного саморозвитку (за В. Сластьоніним); теоретичні знання з рефлексії, рефлексивні вміння, здібності до рефлексивної діяльності, наявність мотивації рефлексивної діяльності (за Т. Бондаренко).

Отже, рефлексія вчителя повинна містити усвідомлення себе самого як дієвого й ефективного суб'єкта діяльності (чітка зорієнтованість дій на означені цілі, компоненти діяльності, оптимальних шляхів підвищення ефективності праці), що базується на власній специфічній природі, здібностях, аналізі комунікативних процесів в освітньому середовищі (учні, колеги, батьки, керівництво).

З огляду на вищезазначене й специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, їх рефлексивні вміння набувають своєї актуалізації: у робочих колективних і групових ситуаціях; у прогнозуваннях перспективних дій, оцінюванні власної позиції, умінні оцінювати оптимальність означеного плану; в умінні адекватно сприймати і приймати себе, аналізувати чинників і факторів своїх вчинків, усвідомленні результатів, у тому числі й помилок; у здатності прийняти позицію іншого, прояві емпатії, усвідомленні причин діяльності інших суб'єктів педагогічної взаємодії, аналізі ситуацій стосовно власних дій щодо інших, оціненні своїх характеристик у динаміці, прогнозуванні подальших стратегій.

Цінним культурним надбанням людини є здатність управління емоціями, яка розвинулася в прагненні привести власну емоційну поведінку у відповідність до культурних норм. Таке вміння впливу на емоційну стійкість та адекватність часто пов'язується з рефлексією (П. Блонський, В. Верховинець, Л. Масол, Г. Побережна). Окремі дослідники розглядали рефлексію як механізм взаєморозуміння, осмислення особистістю того, якими засобами й чому вона справила те або інше враження на іншу особистість. Отже, цей феномен можна вважати спрямованістю суб'єкта на самого себе та власну діяльність. Рефлексія управляє емоційною поведінкою індивіда, що дає йому

змогу свідомо впливати на цей процес, усвідомлювати, як він сприймається іншими (Горбенко, 2015: 250).

Отже, рефлексія перебуває в тісній взаємозалежності з такими особистісними властивостями, як емоції, почуття, мислення, сприймання, пізнання, воля й дія. Розвинена рефлексія проявляється як самопізнання, ставлення до себе, самовиховання, саморегуляція діяльності й поведінки. Як показують дослідження О. Киричука, С. Науменка, В. Слободчикова та ін., особистості з високим рівнем рефлексії показують відповідно й високий рівень творчого сприйняття мистецтва, культури загалом. Згідно з позицією Л. Виготського, таке сприймання творів мистецтв завжди є суб'єктивним, тому для адекватного сприйняття й емоційного відгуку на спілкування з мистецтвом необхідно самоідентифікувати власні почуття з почуттями, які закладені у творах.

В. Раскалінос, досліджуючи рефлексивну компетентність майбутніх соціальних педагогів, вирізняє низку компонентів: мотиваційно-аксіологічний (розвиненість, якість, стійкість, соціально-педагогічну забарвленість, системність мотивів рефлексії в професійній діяльності, а також осмисленість і стійкість ціннісного ставлення до рефлексивної компетентності); змістово-процесуальний (повнота, цілісність, міцність, наповнюваність, використання психолого-педагогічних знань про рефлексію, усвідомлення рефлексії, а також діалектичність професійної рефлексії); організаційно-діяльнісний (якість, комплексність, міцність професійної рефлексії та систематичність, оригінальність, самостійність рефлексивних дій); професійно-творчий (якість, глибина, ступінь використання рефлексії як особистісної характеристики; надситуативність, соціально-педагогічна забарвленість, діалектичність рефлексії в професійній творчості) (Раскалінос, 2017).

Очевидно, що процес «самозанурення» ініціюється певними особистісними механізмами, які слугують так званими імпульсами: мотивами й потребами, знаннями й розумінням значущості рефлексії й безпосередньо відповідними діями.

Отже, для здійснення повноцінної рефлексії людина має володіти прийомами самопізнання (самоконтроль, самооцінка, самоаналіз тощо), ефективність яких буде пов'язана з якістю імпульсів (мотивів, цінностей тощо). У площині дослідження рефлексивний складник культурологічної компетентності є складним процесом усвідомлення себе активним суб'єктом культурологічної діяльності, що виражається в прагненні й здат-

ності до самооцінювання, самоаналізу, самокореляції всього культурологічного інструментарію й культурологічного матеріалу, а також умінні адекватно оцінювати рівень власної культурологічної компетентності.

Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному розвитку педагога. Удаючись до рефлексії, педагог аналізує набутий досвід, робить висновки й будує плани на майбутнє. Рефлексія допомагає майбутньому чи практикуючому педагогу проявляти більшу мобільність у плануванні дій з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що реалізує взаємодію вчителя й учня із «суб'єкт-об'єктного» рівня на «суб'єкт-суб'єктний». Тому формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів є важливим завданням закладів вищої освіти, яке дає змогу перевести зміст професійної підготовки здобувачів освіти як їхню особистісну проекцію, тобто з об'єкта пасивного сприймання в позицію активного суб'єкта педагогічного взаємовпливу.

У зв'язку з цим можемо схарактеризувати *«культурологічну рефлексію» майбутніх учителів початкової школи як складне психологічне явище, головним аспектом прояву якого є здатність вивчати власну культурологічну спрямованість, готовність до реалізації культурологічного потенціалу, культурологічну діяльність з метою аналізу й оцінювання вищевказаних елементів на засадах критичного осмислення для особистісного саморозвитку.*

З метою розвитку культурологічної рефлексії як рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі формування культурологічної компетентності можемо зазначити такий алгоритм програми: здійснювати аналіз власних вчинків (дії в межах навчально-виховної діяльності, аналіз нестандартних ситуацій різного рівня складності, прийняття важливих рішень); самооцінювати себе з боку (як я діяв, як я виглядав в очах інших, чи була можливість діяти ефективніше, чи позитивний досвід, що мені знадобиться в майбутній роботі); проводити аналіз кожного навчального дня (зосереджувати увагу на негативних епізодах та оцінювати їх із позицій зовнішнього експерта; перевіряти й уточнювати, коригувати свої уявлення про інших; аналізувати самому й делегувати іншим працівникам можливість оцінити дії всіх суб'єктів взаємодії, ситуації поразок, невдач під час виконання роботи з метою зрозуміти колегіальними зусиллями, чому отримано саме такий результат (незалежно від того, є він позитивним чи негативним)).

Висновки. Отже, у цьому розумінні рефлексивний критерій є важливим наскрізним елементом культурологічної компетентності особистості в її актуалізації через самоспонування механізмів внутрішньої активності (вольових дій), мотивів, потреб і цінностей, які в процесі культурологічної діяльності стають особистісно значущими.

За рефлексивним критерієм сформованість культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначається такими показниками, як уміння оцінювати й аналізувати власні культурологічні знання, уміння й навички; здатність здійснювати самодіагностику власної культурологічної діяльності; здатність корегувати власні недоліки в межах культурологічної компетентності; прагнення до розвитку культурологічного потенціалу; здатність

до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

Узагальнюючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що вчитель початкової школи, який володіє культурологічною компетентністю, повинен реалізовувати рефлексивні вміння в таких напрямках: по-перше, у самокорекції й саморозвитку емоційно-вольової сфери; по-друге, в оволодінні системою ціннісних орієнтацій і позитивним мотиваційно-потребовим інструментарієм професійно-особистісних характеристик; по-третє, в усвідомленні значущості й шляхів опанування професійно-фаховим і культурологічно-знанцевим потенціалом і досвідом; по-четверте, у формуванні здатності самореалізовуватися в умовах культуроосвітнього середовища; по-п'яте, у здатності до самовизначення, самооцінення, самоконтролю власних результатів культурологічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вислогузова М. А. Подготовка учителя к творческой деятельности. Москва : Прометей, 1993. 70 с.
2. Герасимова О. І. Рефлексивні уміння як форма теоретичної діяльності майбутнього вчителя, спрямованого на самопізнання. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/iew/175>.
3. Горбенко С. С. Развитие идей гуманистического воспитания учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.) : монографія. Київ : Кафедра, 2015. 407 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. Москва : Издательский центр «Академия», 1994. 147 с.
6. Климов Е. А. Психологическая подготовка к профессии, специальности. *Энциклопедия профессионального образования* / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Ассоциация «Профессиональное образование» РАО, 1999. Т. 2. С. 432–437.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. школа, 1990. 117 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1997. 308 с.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 236 с.
10. Martschinke S., Kopp B., Hallitzky M. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende. *Paradigma*. 2007. № 1. S. 6–15. URL: http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf.
11. Проблемы психологического изучения рефлексии. *Исследование речи, мысли и рефлексии. Серия «Психология»*. Алма-Ата, 1979. Вып. X. С. 6–13.
12. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении, психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. Москва : Институт психологии. РАН, 2003. С. 233–282.
13. Раскалінос В. Критерії, показники та рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Педагогічні науки*. Вип. 121 (11). С. 306–310.
14. Семенов И. Н. Рефлексия в организации теоретического мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 169–171.

REFERENCES

1. Vyslohzova M. F. Podhotovka uchytelia k tvorcheskoi deiatelnosti [Preparation of teacher for creative activity] Margarita Vyslohzova. – Moscow: Prometheus, 1993. – 70 p. [in Russian].
2. Herasymova O.I. Refleksyvnii uminnia yak forma teoretichnoi diialnosti maibutnoho vchytelia, spriamovanoi na samopiznannia [Reflexive skills as a form of theoretical activity of the future teacher aimed at self-knowledge]. – [Electronic resource] : <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/iew/175> [in Ukraine].
3. Horbenko S. S. Rozvytok idei humanistychnoho vykhovannia uchniv zasobamy muzyky (XX – poch. XXI st.) [Development of ideas of humanistic education of students through music (XX – Beginning of XXI century)]: Monograph. – К. .: Department, 2015. – 407 [in Ukraine].
4. Karpov A. V. Refleksyvnost kak psykhycheskoe svoistvo i metodyka ee diahnostiki [Reflexivity as a Mental Property and Methodology of its Diagnosis] *Psychological Journal*, 2003. – T. 24. – № 5. – P. 45–57] [in Russian].

5. Kojaspyrova, G.M. Kultura professionalnogo samoobrazovaniia pedahoha [Culture of the professional self-education of a teacher / Galina Kojaspyrova]. – Moscow: Academia Publishing Centre, 1994. – 147 p.
6. Klimov E. A. Psykholohycheskaia podhotovka k professii, spetsyalnosti [Psychological preparation for a profession, specialty / E. A. Klimov] Encyclopedia of professional education / edited by S. S. Klimov. Я. Batysheva.-M. : Association «Vocational Education» RAO, 1999. – VOL. 2. – P. 432–437].
7. Kuzmina N. V. Professyonalizm lychnosti prepodavatel'ia i mastera proyzvodstvennogo obucheniiia [Professionalism of a Teacher and Master of Industrial Training] Nina V. Kuzmina. – Moscow: Higher School, 1990. – 117 p. [in Russian].
8. Markova A. K. Psykholohyia professyonalizma [Psychology of Professionalism] Aelita Kapitonovna Markova. – Moscow: Knowledge, 1997. – 308 p. [in Russian].
9. Mitina L.M. Psykholohiia professyonalnogo razvytiia uchytel'ia [Psychology of Professional Development of a Teacher] Larisa Maksimovna Mitina. – Moscow: Flint, 1998. – 236 p. [in Russian].
10. Martschinke S. Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende [Electronic resource] S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky // Paradigma. – 2007. – № 1. – S. 6–15. – Access mode: http://www.zlf.unipassau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf с. 9) [in Germany].
11. Problemi psikhologicheskogo izucheniia refleksii [Problems of Psychological Study of Reflexion] Research of Speech, Thought, and Reflexion : [Psychology Series]. – Alma-Ata, 1979. – Op. X. – P. 6–13 [in Kazakhstan].
12. Razina T. V. Refleksiiia v pedahohycheskom mishlenii, psikholohiia professionalnogo pedahohicheskogo mishleniia [Reflexion in pedagogical thinking, psychology of professional pedagogical thinking] by Ed. M. M. Kashapova. – M.: Institute of Psychology. RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES, 2003. – p. 233–282 [in Russian].
13. Rakkalinos V. Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti refleksyvnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Criteria, Showcases and Equal Forms of Reflexive Competence and Maybutnastic Social Pedagogues] Series: Pedagogical Sciences. Issue 121 (11) p. 306–310 [in Ukraine].
14. Semenev I.N. Refleksiiia v orhanizatsii teoreticheskogo mishleniia i samorazvittii lichnosti [Reflexion in the Organization of Theoretical Thinking and Selfdevelopment of the Individual] Voprosi psikhologii. – 1984. – № 5. – P. 169–171) [in Ukraine].

Ніна ГРИБОК,

orcid.org/0000-0002-8746-2800

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *ilnitskaya832010@gmail.com*

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА БІОЛОГІЧНИЙ ВІК СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті здійснено оцінку стану здоров'я студентів першого курсу шляхом визначення біологічного віку індивіда за методикою В. П. Войтенка. Основна увага зосереджена на виявленні достовірності відмінностей між календарним та біологічним віком студентів під дією занять з фізичного виховання. У дослідженні прийняли участь 30 юнаків та 30 дівчат у віці від 17 до 20 років, які за станом здоров'я були віднесені до основної та спеціальної медичної групи та не мали протипоказань до занять з фізичного виховання. Проведено розрахунок біологічного віку студентів. Розглянуто співвідношення біологічного та календарного віку юнаків та дівчат. Наведено невідповідність між фактичними та розрахунковими віковими даними. Встановлено, що біологічний вік студентів, що беруть участь у дослідженні, випереджає хронологічний вік. Показано, що юнаки у період навчання мають вищі темпи старіння. Встановлено, що регулярні заняття з фізичного виховання протягом трьох місяців (що включають лекції з питань формування культури здоров'я та практичні заняття з вивчення оздоровчих технологій й застосування їх на практиці, як в рамках самого практичного заняття, так і в повсякденному житті) сприяють підвищенню мотивації студентів до подальшого ведення здорового способу життя. Отримані результати підтверджують, що під дією занять з фізичного виховання параметри біологічного віку зближуються з календарним. Відбувалося поступове зниження біологічного віку у всіх учасників експерименту протягом всього періоду спостереження. На початку дослідження календарний вік студентів склав $18,1 \pm 0,4$ року (середній календарний вік серед дівчат-студенток склав 17,7 року, юнаків-студентів – 18,9 року). По закінченню дослідження календарний вік збільшився до $18,8 \pm 0,5$ року. Біологічний вік у дівчат на початку дослідження визначався як $22,7 \pm 0,7$ року, тоді як після експерименту він склав $21,6 \pm 0,5$ року. У юнаків біологічний вік початково визначався $24,5 \pm 0,8$ року, тоді як після закінчення дослідження він відповідав $22,7 \pm 0,3$ року.

Ключові слова: біологічний вік, здоров'я, календарний вік, методика В. П. Войтенка, старіння, студенти педагогічного університету.

Nina HRYBOK,

orcid.org/0000-0002-8746-2800

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Ergotherapy
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *ilnitskaya832010@gmail.com*

INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BIOLOGICAL AGE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article assesses the health status of first year students by determining the biological age of the individual by the method of V.P. Voytenko. The main focus is on identifying the differences between calendar and biological age of students under the influence of physical education classes. The study involved 30 boys and 30 girls between the ages of 17 and 20 who were referred to a primary and special medical group for health reasons and had no contraindications to physical education classes. The biological age of the students has been calculated. The relationship between biological and calendar age of boys and girls is considered. There is a discrepancy between actual and estimated age data. It was found that the biological age of the students participating in the study is ahead of the chronological age. It is shown that adolescents have a higher rate of aging during the training period. It has been found that regular physical education classes over a three-month period (which include lectures on health culture formation and practical training in the study of wellness technologies and their application in practice, both within the practice itself and in daily life) enhancing students' motivation to pursue a healthy lifestyle. The results obtained confirm that under the influence of physical education classes the parameters of biological age converge with the calendar. There was a gradual decrease in biological age in all participants in the experiment throughout the observation period. At the beginning of the study, the calendar age of the students was 18.1 ± 0.4 years (the average calendar age among female students was 17.7 years, the student boys - 18.9 years). At the end of the study, the calendar age increased to 18.8 ± 0.5 years. The biological age of girls at the beginning of the study was defined as 22.7 ± 0.7 years, whereas after the experiment it was 21.6 ± 0.5 years. In adolescents, the biological age was initially determined to be 24.5 ± 0.8 years, whereas at the end of the study it was 22.7 ± 0.3 years.

Key words: biological age, health, calendar age, the method of V. P. Voitenko, aging, students of the Pedagogical University.

Постановка проблеми. У сучасному світі соціальний прогрес невинно виснажує біологічні та функціональні резерви людини. Порушуються процеси адаптації, розвивається дезадаптаційний синдром, у результаті розвиваються різноманітні патології органів і систем. Це призводить до більш раннього розвитку вікових змін і випередження фізіологічного старіння. Усе частіше молодим людям ставлять діагнози (атеросклероз, ішемічна, гіпертонічна хвороби і так далі), які були характерні лише для осіб похилого віку. Будь-яке старіння організму супроводжується зниженням його функціональних резервів і веде до скорочення тривалості життя (Лошицька, 2010).

Загальновідомо, що показники стану здоров'я осіб молодого віку, зокрема студентів, протягом останнього десятиріччя різко погіршилися. Це зумовлено поглибленням соціально-економічної, екологічної та демографічної криз (Леонтєва, 2016).

Фізичне виховання студентів на етапі навчання в університеті набуває важливого значення, оскільки сприяє фізичному розвитку організму, формуванню культури здоров'я, навичок здорового способу життя, удосконаленню культури рухової активності і забезпечує психологічну та фізичну підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Стан здоров'я та рівень фізичної підготовленості студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка останніми роками має тенденцію до погіршення, що проявляється у зниженні фізичної працездатності, погіршенні морфо-функціональних показників, зростанні захворюваності в процесі професійної підготовки (Грибок, 2017а, Кухар, 2019).

Одним з інтегральних показників рівня індивідуального здоров'я людини є біологічний вік (БВ).

Біологічний вік відображає ступінь морфофізіологічного розвитку організму, особливості його вікових змін та пристосувальних можливостей (Белозьорова, 2002; Белозьорова, 2006; Anisimov, 2008; Jankowski, 2008).

Він дозволяє оцінити ступінь відповідності біологічного стану організму календарному віку (КВ) людини. Розбіжності між біологічним та календарним віком визначають інтенсивність старіння і функціональні можливості індивіда (Ахаладзе, 2007; Войтенко, 1989; Маркіна, 2001).

Аналіз досліджень. Вивчення та аналіз літератури свідчить про те, що до теперішнього часу для визначення біологічного віку людини різними групами вітчизняних і зарубіжних дослідників

запропоновано велику кількість тестів і методик, які використовують морфологічні, фізіологічні, патологічні, нервово-психічні, біохімічні та інші показники організму (Ахаладзе, 2007; Белозьорова, 2002; Белозьорова, 2006; Войтенко, 1989), проте у наукових виданнях представлено мало робіт, присвячених проблемі корекції біологічного віку студентської молоді засобами фізичної культури.

Мета статті – виявлення достовірності відмінностей між календарним та біологічним віком під дією занять з фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь 60 студентів перших курсів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка факультету психології, педагогіки і соціальної роботи та інституту іноземних мов, які за станом здоров'я були віднесені до основної та спеціальної медичної групи. Всі учасники дали добровільні письмові згоди на майбутнє обстеження. Хронологічний (календарний) вік учасників-студентів обчислювався від 17 до 20 років, середній вік склав $18,1 \pm 0,4$ року, відповідно до авторських методик (Белозьорова, 2006), трактувалося як початковий період зрілого віку. Усі учасники експерименту не були спортсменами. Із шістдесяти учасників тридцять було представлено дівчатами, тридцять – юнаками.

Середній вік серед дівчат склав 17,7 року, середній вік юнаків – 18,9 року. Усі студенти відвідували заняття з фізичного виховання згідно з навчальною програмою університету.

Основним завданням нашого дослідження було виявлення достовірності відмінностей між календарним та біологічним віком під дією занять з фізичного виховання.

Фахівці у галузі фізичної культури зазначають, що методи фізичної активності, включаючи і заняття фізичною культурою, й різні модифікації методів оздоровлення, які в основному застосовуються у спеціальних медичних групах, активізують периферичний і центральний кровообіг. Активізація мікроциркуляції відбувається під дією будь-яких фізичних навантажень, навіть у малих і щадних обсягах, що застосовуються на практичних заняттях з фізичного виховання зі студентами спеціальних медичних груп. Як наслідок, активізуються обмінні процеси, які перебігають в організмі досліджуваного і знижують його біологічний вік (Леготкін, 2016).

Раніше було зафіксовано зниження біологічного віку у студентів, що складають і основну, і спеціальну медичну групу для занять фізичним вихованням (Грибок, 2016; Грибок, 2019).

Дослідження біологічного віку у студентів відбувалося протягом трьох місяців, що приблизно дорівнює тривалості навчального семестру, протягом якого студенти відвідували заняття з фізичного виховання.

Для розрахунку біологічного віку студентів використовувалася методика В. П. Войтенка (Маркіна, 2001). Ця методика не вимагає використання будь-якого діагностичного обладнання і може бути реалізована в будь-яких умовах, досить інформативна, проста і зрозуміла в інтерпретації.

Методика Войтенка передбачає розрахунки дійсного значення (фактичного) біологічного віку (БВ) за сумою клініко-біологічних показників та належного значення БВ по календарному (паспортному) віку (КВ або ПВ). Після цього порівнюються дійсна і належна величини БВ. Оцінка різниці між ними дозволяє встановити, на скільки років обстежуваний випереджає чи відстає від однолітків за темпами старіння.

Для розрахунку фактичного біологічного віку (ФБВ) ми використовували такі формули:

Хлопці / чоловіки: $BV = 44,3 + 0,68 \times CO_3 + 0,40 \times AT_c - 0,22 \times AT_d - 0,11 \times Z_{двд} + 0,08 \times Z_{двид} - 0,13 \times CB$;

Дівчата / жінки: $BV = 17,4 + 0,82 \times CO_3 - 0,005 \times AT_c + 0,16 \times AT_d + 0,35 \times AT_p - 0,04 \times Z_{двд} - 0,06 \times Z_{двид} - 0,11 \times CB$,

де AT_c та AT_d – систолічний та діастолічний артеріальний тиск, мм рт. ст., які вимірювали методом Короткова за допомогою тонометра на правій руці, в положенні сидячи, тричі з інтервалом у 5 хвилин. Враховували найменший результат. На підставі різниці між AT_c та AT_d визначали пульсовий артеріальний тиск (ПАТ);

$Z_{двд}$ – тривалість затримки дихання після глибокого вдиху (проба Штанге); $Z_{двид}$ – тривалість затримки дихання після глибокого видиху (проба Генча). Показники вимірювалися тричі з інтервалом через 5 хвилин за допомогою секундоміра. Обиралась найбільша величина обох показників;

CB – статичне балансування (проба Озерецького) вимірювалось у положенні стоячи досліджуваного на лівій нозі без взуття, очі закриті, руки опущені вздовж тулуба, без попереднього тренування. Враховувався найкращий результат із трьох спроб з інтервалами між ними в 5 хвилин.

Індекс самооцінки здоров'я (CO_3) – визначався за спеціальною анкетною, яка передбачала відповіді на 29 запитань.

На початку дослідження проводилось анкетування, яке дозволило визначити самооцінку здоров'я за запропонованим опитувальником. Далі було проведено ряд фізіометричних вимірю-

вань. Отримані дані обчислювались за формулою. Здійснювалось порівняння паспортного та біологічного віку досліджуваних, оцінювалась невідповідність. Визначалась різниця між біологічним віком юнаків та дівчат.

Для проведення статистичного аналізу користувалися пакетом програм "Microsoft Excel 2007". Результати проведеного дослідження показали, що регулярні заняття з фізичного виховання упродовж трьох місяців, протягом яких студенти відвідували лекції з питань формування культури здоров'я та практичні заняття, на котрих розбиралися теми лекційних занять, а також вивчалися методики оздоровчих технологій; застосування їх на практиці (як в рамках самого практичного заняття, так і в повсякденному житті) сприяли підвищенню мотивації студентів до подальшого ведення здорового способу життя та у підсумку дали позитивні результати. Відбувалося поступове зниження біологічного віку у всіх досліджуваних юнаків та дівчат протягом всього періоду спостереження. На початку дослідження календарний вік учасників обчислювався від 17 до 20 років, середній (календарний) вік склав $18,1 \pm 0,4$ року, по закінченню дослідження календарний вік збільшився до $18,8 \pm 0,5$ року.

Середній календарний вік серед дівчат-студенток склав 17,7 року, біологічний визначався як $22,7 \pm 0,7$ року, тоді як після експерименту біологічний вік склав $21,6 \pm 0,5$ року. Середній календарний вік у юнаків-студентів склав 18,9 року; біологічний початково визначався $24,5 \pm 0,8$ року, тоді як після закінчення дослідження він відповідав $22,7 \pm 0,3$ року.

Різниця між календарним і біологічним віком у такому віці у бік підвищення біологічного віку, порівняно з календарним, неодноразово визначалася в дослідженнях (Ахаладзе, 2007; Грибок, 2017b; Леонтьєва, 2016; Лошицька, 2010; Anisimov, 2008; Jankowski, 2008), що пояснюється гормональними перебудовами, які відбуваються в організмі студентів під дією біологічних аспектів, що стимулюють їх до розвитку; психологічних факторів (перехід від стану учня середньої школи в стан студента, що сприяє становленню соціального статусу молодої людини) (Леготкін, 2016).

Різниця між біологічним віком, що обчислюється серед дівчат та юнаків, також закономірна при проведених раніше дослідженнях [Грибок, 2017b] і пояснюється різницею в адаптивності і здатності до пристосування між жіночим і чоловічим організмом.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що програма занять фізичною культурою упродовж трьох місяців, протягом

яких студенти відвідували лекції з питань формування культури здоров'я, практичні заняття, на яких розбиралися теми лекційних занять, а також вивчалися методики оздоровчих технологій, застосування їх на практиці, як в рамках самого практичного заняття, так і в повсякденному житті студентів, що передбачало підвищення мотивації студентів до ведення здорового способу життя, є

оптимально-мінімальним терміном проведення курсу систематичних занять з фізичного виховання, який дозволяє знизити біологічний вік студентів. Зниження біологічного віку в осіб молодого віку свідчить про гармонізацію адаптивних і захисно-приспосувальних структур організму студентів, що сприяє більш гармонійному розвитку їх особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахаладзе М. Г. Оцінка темпу старіння, стану здоров'я й життєздатності людини на основі визначення біологічного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мед. наук. Київ, 2007. 46 с.
2. Белозерова Л. М. Методология изучения возрастных изменений. *Клиническая геронтология*. 2002. Т. 8. № 12. С. 3–7.
3. Белозерова Л. М. и др. Метод определения биологического возраста по спирографии. *Клиническая геронтология*. 2006. Т. 12. № 3. С. 53–56.
4. Войтенко В. П. и др. Методика определения биологического возраста. *Вопросы геронтологии*. 1989. № 11. С. 9–16.
5. Грибок Н. М. і ін. Біологічний вік як інтегральний показник рівня індивідуального здоров'я студента. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт» зб. наукових праць*. За ред. О. В. Тимошенка. К. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 5 К (113) 19. С. 84–89.
6. Грибок Н. М. і ін. Моніторинг сформованості культури здоров'я студентів педагогічного університету. *Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2, "Health and Environment", by Nadiya Skotna. Drohobych: Posvit, 2017. С. 348–359.*
7. Грибок Н. М., Проць Р. О. Порівняльний аналіз біологічного віку студентів педагогічного університету. *Здоров'я, спорт, реабілітація: научний журнал по проблемам фізичного виховання, спорту, реабілітація і рекреації*. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. 2017. № 3. С. 3–10.
8. Кухар М. М. і ін. Аналіз наукових досліджень щодо морфо-функціонального стану студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 5 К (113). С. 188–193.
9. Леготкин А. Н., Лопатина А. Б. Влияние занятий физической культурой на биологический возраст студентов высших учебных заведений. *Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]*. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25194> (дата обращения: 15.02.2020).
10. Леонтьева З. Р. Біологічний вік та темпи старіння. *Буковинський медичний вісник*. 2016. Т. 20. № 3. С. 107–109.
11. Лошицька Т. І. Біологічний вік та темпи старіння організму студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 7. С. 50–52.
12. Маркина Л. Д. Определение биологического возраста человека методом В.П. Войтенко : учеб. пособие для самостоятельной работы студентов-медиков и психологов, Владивосток, 2001. 29 с.
13. Anisimov V.N. *Molecular and Physiological Mechanisms of Aging*. 2 vol. 2nd ed. 1. St. Petersburg: Publishing house Nauka, 2008. Vol. 1. 481 p.
14. Jankowski M. Cardiorespiratory fitness in children: a simple screening test for population studies. *Pediatric Cardiology*. 2015. 36 (1). 27–32.

REFERENCES

1. Akhaladze M. H. Otsinka tempu starinnia, stanu zdorovia y zhyttiezdatnosti liudyny na osnovi vyznachennia biolohichnoho viku [Estimation of the rate of aging, health status and human viability based on biological age determination] Extended abstract of candidate thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Belozerova L. M. Metodologiya izucheniya vozrastnykh izmeneniy [Methodology for studying age-related changes]. *Klinicheskaya gerontologiya*. 2002. T. 8. № 12. S. 3–7. [in Russian].
3. Belozerova L. M. i dr. Metod opredeleniya biologicheskogo vozrasta po spirografii [Method of determining biological age by spirometry] *Klinicheskaya gerontologiya*. 2006. T. 12. № 3. S. 53–56. [in Russian].
4. Voytenko V. P. i dr. Metodika opredeleniya biologicheskogo vozrasta [Methods for determining biological age]. *Voprosy gerontologii*. 1989. № 11. S. 9 – 16. [in Russian].
5. Hrybok N. M. i in. Biolohichniy vik yak intehralnyi pokaznyk ravnia indyvidualnoho zdorovia studenta [Biological age as an integral indicator of a student's level of individual health] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya № 15. "Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury / fizychna kultura i sport"* zb. naukovykh prats. Za red. O. V. Tymoshenka. K. Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2019. Vypusk 5 K (113) 19. S. 84 – 89. [in Ukrainian].
6. Hrybok N. M. i in. Monitorynh sformovanosti kultury zdorovia studentiv pedahohichnoho universytetu [Monitoring the development of the health culture of the students of a pedagogical university] *Human health: realities and prospects. Monographic series. Volume 2, "Health and Environment", by Nadiya Skotna. Drohobych : Posvit, 2017. S. 348–359.* [in Ukrainian].

7. Hrybok N. M., Prots R. O. Porivnialnyi analiz biolohichnoho viku studentiv pedahohichnoho universytetu [Comparative analysis of the biological age of students of the Pedagogical University] *Zdorove, sport, reabylytatsiya: nauchnyi zhurnal po problemam fizycheskoho vospytania, sporta, reabylytatsiya y rekreatsyy*. Kharkiv : Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody. 2017. № 3. S. 3–10. [in Ukrainian].
8. Kukhar M. M. i in. Analiz naukovykh doslidzhen shchodo morfo-funktsionalnoho stanu studentiv [Analysis of scientific researches concerning morpho-functional state of students] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15 : Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) : zb. nauk. prats*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. Vyp. 5 K (113). S. 188–193. [in Ukrainian].
9. Legotkin A.N., Lopatina A.B. Vliyanie zanyatiy fizicheskoy kulturoy na biologicheskiy vozrast studentov vysshih uchebnykh zavedeniy [The influence of physical education on the biological age of students of higher education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Elektronnyy resurs]*. 2016. № 5. Retrieved from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25194> (date of application 15.02.2020). [in Russian].
10. Leontieva Z. R. Biolohichniy vik ta tempy starinnia [Biological age and rate of aging Bukovynskiy medychnyi visnyk]. 2016. T. 20. № 3. S. 107–109. [in Ukrainian].
11. Loshitska T. I. Biologichniy vIk ta tempi starInnya organIzmu studentiv [Students' biological age and aging rate] *PedagogIka, psihologIya ta mediko-bIologIchnI problemi fIzichnogo vihovannya I sportu*. 2010. № 7. S. 50–52. [in Ukrainian].
12. Markyna L.D. Opredelenye byolohycheskoho vozrasta cheloveka metodom V.P. Voitenko [Determination of biological age of a person by the method of V. P. Voitenko: textbook. manual for independent work of medical students and psychologists] : ucheb. posobyе dlia samostoiatelnoi rabotu studentov-medykov y psykhologov, Vladyvostok, 2001. 29 s. [in Russian].
13. Anisimov V. N. *Molecular and Physiological Mechanisms of Aging*. 2 vol. 2nd ed. 1. St. Petersburg: Publishing house Nauka, 2008. Vol. 1. 481 p.
14. Jankowski M. Cardiorespiratory fitness in children: a simple screening test for population studies. *Pediatric Cardiology*. 2015. 36 (1). 27–32.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203541>**Олена ГРИГОРОВИЧ,***orcid.org/0000-0001-7015-015X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іспанської філології

факультету романско-германської філології

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) *elenavarenik@hotmail.com*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ІСПАНІЇ

У статті розкривається місце та значення проектної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії. Вивчення наукових джерел дає змогу стверджувати, що команда або групова форма роботи є однією з провідних в організації професійної підготовки та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів.

У контексті проектної роботи принципова увага науковців звертається на актуалізацію й розширення професійно важливих знань студентів, а також формування їхніх педагогічних, методичних, дослідницьких умінь (наприклад, прийоми педагогічного впливу на особистість учня, інноваційні засоби навчання мови та літератури, методи діагностики індивідуальних особливостей школяра тощо).

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії (зокрема в Автономному університеті в Мадриді, Валенсійському університеті, Севільському університеті, університеті Паленсії, університеті Саламанки, університеті Сарагоси, університеті в Уельві) свідчить, що викладач сприяв автономії студентів, яка протягом організації науково-дослідної діяльності забезпечувалася ним поетапно. Перед плануванням проекту викладач аналізував можливості залучення студентів до розроблення певного проекту; пропонував систему орієнтувальних завдань, що давало можливість диференціювати засоби організації науково-дослідної діяльності. Керівники цієї діяльності планували проекти так, щоб включити в них елементи попередніх проектів (тих, які виявилися найбільш ефективними). Вони пов'язували зміст проекту з матеріалом іншої дисципліни, чим сприяли реалізації міждисциплінарного підходу; давали можливість студентам самостійно планувати деякі частини проектів; включали такі види діяльності, за яких майбутні вчителі-філологи самі планували стратегію для досягнення певних цілей проекту, ці стратегії обговорювалися та зазнавали конструктивної критики рештою учасників проектної роботи; передбачали можливість надання допомоги з боку інших людей, тих, що не мають стосунку до навчального проекту.

Проведене дослідження дало змогу окреслити можливості творчого використання іспанського досвіду організації проектної діяльності у вищій освіті України в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів:

– *оптимізація проектної роботи майбутніх учителів як засобу оволодіння дослідницькими вміннями через впровадження системи орієнтувальних завдань, що активізують критичне, рефлексивне, аналітичне мислення, допомагають також систематизувати й синтезувати знання з різних фахових дисциплін, дають можливість для впровадження дискусійних форм навчання (обговорень, дебатів, диспутів тощо);*

– *впровадження дидактичної підтримки студента з боку викладачів, тьюторів, коучів протягом його проектної роботи, а саме попереднє та поточне інструктування щодо її організації, аналіз стратегій дослідження й дій, які мають бути виконані, забезпечення систематичного надання відгуків як від керівника, однокурсників, так і від інших осіб задля об'єктивного оцінювання результатів цієї діяльності.*

Ключові слова: *проектна діяльність, формування, організація роботи, професійна підготовка, майбутні вчителі-філологи.*

Olena GRYGOROVYCH,*orcid.org/0000-0001-7015-015X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Spanish Philology

of the Faculty of Romance-Germanic Philology

of Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odesa, Ukraine) *elenavarenik@hotmail.com*

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES OF FUTURE PHILOLOGISTS TEACHERS AT UNIVERSITIES OF SPAIN

The article reveals the place and importance of project activity in the process of professional training of future teachers-philologists at universities in Spain. The study of scientific sources suggests that the team or group form of work is one of the leading in the organization of professional training and research activities of future teachers-philologists.

In the context of the project work, the principal attention of scientists is focused on updating and expanding students' professionally important knowledge, as well as the formation of their pedagogical, methodological, research skills (for example, methods of pedagogical influence on the student's personality, innovative means of teaching language and literature, methods of diagnostics of individual features of the student, etc.).

The analysis of the training experience of future philology teachers at Spanish universities (in particular, the Autonomous University of Madrid, the University of Seville, the University of Palencia, the University of Salamanca, the University of Zaragoza, the University of Huelva) shows that the teacher promoted the student autonomy, which during the organization of research activities was provided in stages. Before planning the project, the teacher analyzed the possibilities of involving students to develop a specific project; proposed a system of orienting tasks, which allowed to differentiate the means of organizing research activities. The managers of these activities planned projects to include elements of previous projects (the ones that were most effective). They linked the content of the project with the material of another discipline, which facilitated the implementation of an interdisciplinary approach; provided students with the opportunity to plan some parts of the projects independently; included activities in which future philological teachers themselves planned a strategy to achieve certain project goals, these strategies were discussed and constructively criticized by other project participants; provided for the possibility of providing assistance from other people not related to the educational project.

The research made it possible to outline the possibilities of creative use of the Spanish experience in the organization of project activities in higher education of Ukraine in the process of professional training of future teachers-philologists:

– optimization of the project work of future teachers as a means of mastering research skills through the introduction of a system of orienting tasks that activate critical, reflective, analytical thinking, also allow to systematize and synthesize knowledge from different professional disciplines, provide opportunities for discussion forms of learning (debates, discussions, etc.);

– introduction of didactic support of the student by teachers, tutors, coaches during his project work, namely preliminary and current instruction on its organization, analysis of research strategies and actions to be implemented, ensuring systematic feedback from the supervisor, classmates, and from others to evaluate objectively the results of this activity.

Key words: *project activity, formation, organization of work, professional training, future teachers-philologists.*

Постановка проблеми. Реформування та модернізація системи вищої освіти в Україні вимагає створення умов для ефективної реалізації концепції методичної системи підготовки кваліфікованих фахівців, з метою формування й повноцінного продуктивного розвитку в них професійно значущих знань і вмінь та особистісного інтелектуального і творчого потенціалу.

Актуальність і доцільність теми дослідження зумовлені пріоритетністю формування інформаційного суспільства й інтеграції української системи вищої освіти у світовий освітній простір, розвитку вмінь організовувати самостійну дослідницьку діяльність, компетентно використовуючи наукові ресурси та здібності до творчості, про що підкреслюється в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

Варто зазначити, що *проектна робота* порівняно з іншими методами набуває пріоритетного значення в організації науково-дослідної діяльності та професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії. Вона передбачає таке навчання, в умовах якого студенти беруть на себе найбільшу відповідальність за цей процес і застосовують у реальних ситуаціях уміння та знання, набуті в аудиторії. У проектній роботі студентам пропонуються саме такі ситуа-

ції, у яких вони мають згадати, зрозуміти й ужити ті засоби, які раніше подавалися як інструменти вирішення проблем.

Аналіз досліджень. В іспанській науковій думці (А. Ернандес, М. де Мігель, А. Фернандес та інші) у проєкції на професійну підготовку майбутніх учителів філологічних спеціальностей склалися такі підходи до визначення сутності проектної роботи:

– засіб оволодіння досвідом навчально-професійної діяльності, котрий дає змогу майбутнім учителям-філологам брати участь у більш складних програмах, у контексті яких поглиблюються професійно зорієнтовані знання та розширюється педагогічний досвід (Hernández, 2009);

– стратегія, яка передбачає активний розвиток у студентів у процесі навчання здібностей виконувати елементи професійно-педагогічної роботи з навчання мови й літератури (de Miguel, 2005);

– процес, у якому результати навчання студентів є зумовленими або повністю прогнозованими. Такий вид навчання вимагає від студентів уміння користуватися великою кількістю тих джерел інформації, які є необхідними, щоб вирішувати проблеми або давати відповіді на професійно важливі запитання. Цей процес навчає користуватися такими ресурсами, як час і матеріали, а також допомагає розвивати академічні, соціальні й особистісні якості. Проектна робота передбачає впровадження реального результату (наприклад,

розроблених уроків з мови або літератури, програми позакласного виховного заходу, дидактичних матеріалів для унаочнення артикуляційних, граматикичних правил тощо) у ході позааудиторної діяльності, у якій з'являється можливість співпрацювати з учителями-практиками (Fernández, 2008);

– метод, у контексті якого забезпечуються актуалізація провідних концепцій і принципів певної навчальної дисципліни, залучення студентів до вирішення важливих завдань, автономія майбутніх учителів-філологів у розробленні індивідуально відповідної системи навчання й отримання реальних результатів (Hernández, 2009).

Аналіз досвіду організації науково-досвідної діяльності в університетах Іспанії (Автономний університет у Мадриді, Валенсійський університет, Севільський університет, університет Кадіса, університет Комплутенсе в Мадриді, університет Овієдо, університет Паленсії, університет Саламанки, університет Сарагоси, університет в Уельві) свідчить, що проектна робота змінює взаємини між викладачами та студентами, знижує рівень суперництва між студентами й дає їм змогу активно співпрацювати. Окрім цього, проекти оновлюють також підхід до навчання: від простого запам'ятовування фактів до дослідження ідей.

Метою статті є розгляд аспектів проектною діяльності, її організації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів виник у 20-ті роки минулого століття в США, ідея його включення в освітній процес запропонована американським філософом і педагогом Джоном Дьюї.

Метод проектів набув поширення та популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних проблем дійсності в спільній роботі студентів у процесі професійної підготовки та науково-дослідної діяльності під час навчання в університеті.

Коли проектна робота використовується як стратегія, у студентів активізуються вже сформовані навички, уміння й розвиваються нові. Проявляється внутрішня мотивація (зокрема цінність пізнання, любов до навчання), почуття відповідальності й старанності, а також розуміння тієї важливої ролі, яку студенти відіграють у суспільстві (Zanón, 2008).

Іспанський науковець Ф. Ернандес вважає, що «студенти шукають способи вирішення складних

проблем, коли ставлять та уточнюють запитання, обговорюють ідеї, роблять прогнози, проектують плани й/або експерименти, збирають та аналізують дані, роблять висновки, передають свої ідеї й відкриття іншим, ставлять нові запитання і створюють артефакти» (Hernández, 2002: 283).

Проектна робота дає змогу органічно інтегрувати знання студентів із різних галузей під час вирішення однієї проблеми, застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Цей метод допомагає оптимізувати процес навчання, розвивати навички самостійної роботи.

Проектну роботу націлено на фундаментальні концепції та принципи дисципліни, що вивчається, а не на окремі теми, які є легкими для студента або передбачають швидке отримання результатів. Вона не є метою сама по собі, а проводиться задля вирішення певної проблеми або досягнення конкретної мети практичного характеру.

Іспанський науковець А. Ернандес зазначає, що «проектна робота пропонує таке розуміння змісту учіння, коли воно базується на «свідомому навчанні» (*enseñanza para la comprensión*), що передбачає участь студентів у дослідженнях, які є важливими для них (не тому, що є легкими або подобаються їм) і в яких вони використовують різні навчальні стратегії; студенти можуть брати участь у процесі планування їхнього навчання; майбутні фахівці стають більш гнучкими, визнають «іншого» та розуміють власне особисте й культурне оточення. Учений підкреслює, що таке ставлення сприяє інтерпретації реальності та уможливорює антидогматизм. Проект означає інший спосіб інтеріоризації знань, зокрема він спрямовує на глибоке осмислення й аналіз реальності, орієнтує на встановлення позитивної взаємодії в системі «викладач – студент», сприяє інтеграції різних навчальних дисциплін, а також допомагає задіяти в науково-дослідній діяльності ті сфери знань, які не відображаються в змісті навчальних курсів. Усе це здійснюється для того, щоб розвивати стратегії дослідження, інтерпретації та рефлексії процесу, який має місце після вивчення теми або проблеми, сприяти кращому усвідомленню студентами й викладачами самих себе і світу, у якому вони живуть (Hernández, 2009).

У процесі організації проектною роботи впроваджуються ситуації, котрі спонукають майбутнього вчителя-філолога проаналізувати реальну проблему, що виникає в ході навчання мови та літератури. Такий підхід дає змогу переосмислити накопичені знання, застосувати їх у реальному

навчально-виховному процесі поза межами університету (а саме на базі загальноосвітньої школи), синтезувати їх і використовувати цілісно, а не фрагментарно.

Згідно з Л. М. Саньярту Кореа, умови, у яких розгортається проектна робота, дають змогу майбутнім учителям-філологам розвивати вміння педагогічної комунікації та співпраці, оскільки взаємозалежність і співпраця є ключовими для функціонування проекту. Саме проектна робота, як правомірно підкреслює вчений, дає студентам можливість запобігати міжособистісним конфліктам і вирішувати їх, створювати сприятливу атмосферу довіри задля розвитку особистісних умінь (оскільки допомагає студентам розвивати низку соціальних навичок, пов'язаних із роботою в групі та домовленостями між собою, сприяє засвоєнню цінностей і концепцій, особливо тих, що пов'язані з кооперацією та вирішенням конфліктів, забезпечує атмосферу взаємопідтримки, а не конкуренції); посилює відповідальність за навчання; дає студентам можливість моделювати складні дії, пояснювати й захищати свою позицію перед іншими в групових проектах; забезпечує особистісний характер науково-дослідної діяльності; залучає до активної участі в ній навіть тих студентів, які зазвичай є більш пасивними (Zañartu Correa, 2002).

Варто зазначити, що проектна робота сприяє розвитку в студентів продуктивних навичок, а також більш повної автономії в процесі самовдосконалення. Вона розвиває й когнітивні вміння і стратегії для вирішення проблем. Цей метод надає засоби для формування професійних навичок, розвиває вміння, пов'язані з плануванням, проведенням, моніторингом та оцінюванням значної кількості наукових досліджень, створює такий клімат, у якому студенти можуть формувати та практикувати навички для «навчання вчитися» (наприклад, учитися конспектувати, ставити запитання, слухати), допомагає студентам розвивати особисту ініціативу, наполегливість, сприяє та допомагає розвитку метакогнітивних умінь (наприклад, самокорекція та самооцінювання), організує інтегроване навчання на базі різних дисциплін, поєднує когнітивні, соціальні й емоційні завдання та цілі з реальним життям (Zanón, 2008).

Аналіз досвіду іспанських університетів показав, що проектна робота має декілька етапів, першим із яких є планування проекту. Саме на цьому етапі з метою досягнення високих результатів науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів необхідно мати на увазі такий важливий момент, як забезпечення автономії студентів.

Багато викладачів надають автономію студентам поступово. Перед плануванням проекту викладач має продумати рівень залучення студентів до його розроблення. Цей рівень може диференціюватися від мінімальної участі в прийнятті рішень до вибору тем і періоду роботи над проектом. Деякі викладачі розробляють графік діяльності й очікуваних результатів, а інші дозволяють студентам самим визначати шлях і ритм роботи над проектом (Marín, 2004).

Першим кроком під час планування науково-дослідної діяльності в контексті проекту є визначення цілей, які мають бути досягнуті, а також того, які особистісні якості мають бути сформовані в студентів. Цілі можуть бути широкими, що відповідають семестровому проекту, або специфічними, котрі охоплюють тільки одну тему.

Цілі проектної роботи відображають принципово важливі проблеми професійної діяльності вчителя-філолога з організації навчально-виховної роботи школярів в аудиторний і позааудиторний час в аспекті викладання мови й літератури. Пропонуються різні способи досягнення окреслених цілей у проектній роботі:

- використовувати навчальний матеріал як джерело, у якому висвітлюються проблеми (спостерігається актуалізація отриманих знання із цих навчальних дисциплін);

- урахувати те, що роблять учителі-практики в повсякденній навчально-виховній роботі (залежно від проблем або питань, із якими вони стикаються в діяльності, можуть бути сформовані або змінені проекти);

- співвідносити й пов'язувати навчання в аудиторії з подіями, ситуаціями, що мають місце в реальному житті вчителя-філолога (як правило, викладачі використовують проекти для привертання уваги студентів до педагогічної реальності поза межами аудиторії та залучення їх, тобто до вирішення протиріч і проблем навчання іспанської або іноземних мов і світової літератури) (Zanón, 2008).

Після визначення загальної мети проекту необхідним є визначення його часткових (або спеціальних цілей), а також результатів, які студенти мають досягти. При цьому викладачу потрібно уточнити можливі напрями розширення тих знань і розвитку умінь, формування яких очікується як результат участі в проектній роботі. Ці результати можуть бути класифіковані як «завершальні» (набуття знань і розвиток умінь по закінченні проектної роботи) і «функціональні» (компетентності, стратегії, здібності, сформовані студентами під час участі в проектній роботі) (Zañartu Correa, 2002).

Як встановлено, важливою частиною процесу підготовки проектної роботи майбутніх учителів-філологів є орієнтувальні запитання. На відміну від структурованих іспитів, де від студентів очікується тільки одна відповідь, орієнтувальні запитання є більш складними та потребують різних видів діяльності й синтезу певної інформації для відповіді. Кількість запитань є пропорційною складності проекту. Під час розроблення орієнтувальних запитань викладачам рекомендується брати до уваги те, що ці запитання мають спонукати студентів «кидати виклик» (займатися мало знайомими питаннями); виходити з реальних ситуацій і проблем, які можуть бути цікавими (шляхом спонукання до аналізу явищ, котрі мають місце під час навчання мови й літератури); містити в собі стандарти навчальної програми (студенти мають розвивати визначені програмою вміння та знання); відповідати рівню підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей (брати до уваги вже сформовані вміння й накопичені знання студентів) (Zañartu Correa, 2002).

Після визначення орієнтуючих запитань виникає необхідність скласти план і потенційні дії проектної роботи. План складається зі спеціальних запитань, за допомогою яких студенти можуть вирішувати протиріччя навчання мови й літератури, організації виховної діяльності учнів на базі загальноосвітньої школи тощо, проводити дебати, що дасть змогу формувати методи наукового пошуку та розвивати здібності до аналізу педагогічної професії. Потенційні дії визначають те, що студенти мають зробити в процесі пошуку відповіді на орієнтувальне запитання, включаючи презентації того, як виконувалася проектна робота. Усі дії мають бути організовані та календарно заплановані (Zanón, 2008).

Результати проектної діяльності мають бути проаналізовані за етапами, за допомогою яких викладачі та студенти можуть слідкувати за прогресом у проектній роботі, уносити необхідні зміни й контролювати час, потрібний для завершення проекту.

Згідно з Л. М. Саньярту Кореа, як провідні етапи науково-дослідної діяльності у форматі заявленого методу – проектної роботи – варто розглядати планування, емпіричне дослідження, консультування, схематизацію, перевірку, коригування, презентацію, обговорення (Zañartu Correa, 2002). Кожному з них відповідають дослідницькі вміння, наприклад, етапу планування – уміння скласти інструкції, план роботи, хронограми, емпіричного дослідження – проводити спостереження, бесіди, анкетування, тестування, фор-

мувальний педагогічний експеримент, консультування – ефективно контактувати з експертами з проблеми, котра досліджується, працювати з асистентами, обговорювати отриману інформацію, шукати технічну підтримку тощо (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Дослідницькі вміння в проектній роботі

Етапи проектної роботи	Дослідницькі вміння
Планування	Скласти інструкції, план роботи, хронограми тощо.
Емпіричне дослідження	Проводити спостереження, бесіди, анкетування, тестування, формувальний педагогічний експеримент.
Консультування	Контактувати з експертами, працювати з асистентами, обговорювати отриману інформацію, шукати технічну підтримку тощо.
Схематизація	Розробляти схеми, графіки, ескізи, таблиці, діаграми тощо.
Перевірка	Представляти зразок, аналізувати відгуки, перевіряти, оцінювати тощо.
Коригування деталей	Реконструювати на базі наданих відгуків результати дослідження, адаптувати їх, включати в роботу.
Презентація	Презентувати, показувати.
Обговорення	Обговорювати, дискутувати, задавати запитання тощо.

Окрім цього, правомірно, на нашу думку, Л. М. Саньярту Кореа систематизує проектну роботу відповідно й до етапів схематизації, перевірки, коригування, презентації та обговорення її результатів. Так, науковець слушно зазначає, що схематизація проектної роботи актуалізує дослідницькі вміння розробляти графіки, діаграми, ескізи, схеми, таблиці. На етапі перевірки результатів учений пропонує орієнтувати майбутніх учителів-філологів на те, щоб вони представляли зразок, аналізували відгуки від експертів на свою роботу, перевіряли й самостійно оцінювали її. Проведена так перевірка дає можливість чітко скоригувати проектну роботу, тобто реконструювати її, адаптувати результати та включити їх у безпосередню педагогічну діяльність з навчання мови й літератури на базі школи. Після апробації цих результатів студенту дається можливість їх презентувати в своїй групі та колективно обговорити (Zañartu Correa, 2002).

С. Тобон зазначає, що є важливою так звана «дидактична підтримка», котра являє собою надання допомоги та інструкцій з метою спрямування в необхідному руслі проектної роботи.

Деякі види підтримки надаються без підготовки, непередбачено, але загалом вони можуть плануватися заздалегідь (Tobón, 2006). Науковець наводить приклади дидактичної підтримки організації проектної діяльності:

– інструкції (котрі актуалізують таке: окреслити загальний план, визначити напрями діяльності, надати інструкції; читання – представити історію питання; демонстрація – показати стратегії, вміння, функціонування; моделі – представити план, засоби контролю, приклади);

– відгуки (від однокурсників і тьюторів мають на меті сприяти розвитку допомоги один одному, формувати вміння співпрацювати й дослухатися до порад інших; від викладачів – допомагати кожному студентові; зовнішні відгуки – забезпечувати об'єктивне оцінювання) (Tobón, 2006).

В аспекті забезпечення дидактичної підтримки студентам пропонуються також моделі, котрі й спрямовують їхню індивідуальну проектну роботу. Іноді дії в межах проектної діяльності отримують назву «*andamiaje*» («будівельне риштування») – дидактична підтримка, яка забезпечується викладачем і допомагає «протягнути місток» між тими компетенціями, які є сформованими у студентів, і тими, які є необхідними для досягнення мети проектної роботи. У міру набуття студентами визначених компетенцій «будівельне риштування» поступово зникає (Tobón, 2006).

У проектній діяльності неабиякого значення набуває саме контекст. Контекст – це місце або середовище, у якому реалізується проектна робота (в аудиторії, удома, в офісі тощо). Контекст може бути вигаданим; він упроваджується на перших підготовчих етапах проектної роботи. У більшості випадків організації цієї роботи кожен проект розвивається в різних контекстах. Інформаційні ресурси (книжки, люди, Інтернет), а також технологічні інструменти (комп'ютери, відеокамери, принтери) забезпечують усе необхідне для досягнення студентами високоякісного результату їхньої проектної роботи.

В іспанській літературі існує вимога до викладачів – керівників проектною діяльністю, котра може бути представлена дихотомічно: «більше-менше». Так, викладачі мають більше тренувати, моделювати; менше говорити; більше користуватися міждисциплінарними ідеями; більше працю-

вати в команді; більше користуватися першоджерелами; менше довіряти другорядним джерелам; більше користуватися багатомірним оцінюванням; менше організовувати заліки й іспити з олівцем і папером; більше оцінювати виконання роботи; менше оцінювати знання; користуватися більшою кількістю матеріалів і засобів; менше відокремлюватися від студентів і їхніх проблем (Tobón, 2006).

Викладач має відходити на другий план (наскільки це можливо) та допомагати студентам у деяких їхніх діях. Він повинен бути одним із багатьох лідерів проекту, приймати всі ідеї, навіть дуже різні, ставитися до всіх планів серйозно та допомагати іншим людям, які є залученими до роботи над проектом (тьютори, коучі та інші). Прийняття рішень у групі має відбуватися шляхом голосування або консенсусом. Головне – це відійти від традиційних ролей: викладач – постачальник знань, студент – той, хто ці знання приймає. Найважливіше в проектній роботі те, що кожен учасник є водночас студентом і викладачем.

На думку С. Тобона, проектний метод є «трансдисциплінарною» стратегією та має зв'язок із широкою гамою навчальних технік, таких як дискусії, дебати, студентські конференції тощо. Використання однієї або більше із цих технік разом із проектною роботою створює сприятливу атмосферу для набуття й розвитку знань, умінь і стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу у виші (Tobón, 2006).

Висновки. Отже, проектна робота, як слушно зазначають учені Іспанії, є важливим методом організації науково-дослідної діяльності та професійної підготовки майбутніх учителів-філологів; у ній розширюються знання з лінгводидактики, методики навчання літератури, педагогіки, формуються дослідницькі вміння, актуалізуються пізнавальні мотиви. Ця робота дає змогу забезпечити пошук, аналіз, систематизацію наукової інформації та її наступне використання в безпосередній практичній діяльності в школі, розробляти й упроваджувати оригінальні засоби навчання мови й літератури; вона моделює професійну діяльність учителя-філолога, орієнтує студентів на створення нового конкретного дидактичного продукту, котрий сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в іспанській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Fernández A. La gestión de la formación del profesorado en la universidad. Salamanca : BIBLID 20, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008. 68 p.

2. Hernández A. Investigación básica y aplicada vinculada a programas de investigación en universidades, instituto y colegios universitarios. 2009. URL: <http://www.Fundacionlineai.org/ArticulosAnteriores/foro.htm>.
3. Hernández F. Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. 2002. Vol. 20 (2). P. 271–301.
4. Marín M. La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 2004. № 18 (2). P. 137–151.
5. Miguel M. de. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid : Universidad Complutense, 2005. 134 p.
6. Tobón S. El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2006. 106 p.
7. Zabalza Beraza M. Á. Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”. *Revista de Docencia Universitaria*. 2013. Vol. 11 (1). P. 449–451.
8. Zanón J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*. 2008. № 10. P. 7–8.
9. Zañartu Correa L. M. La formación universitaria a debate. Barcelona : Universidad de Barcelona, 2002. 120 p.

REFERENCES

1. Fernández A. La gestión de la formación del profesorado en la universidad [The management of teacher training in the university]. Salamanca: BIBLID 20, Ediciones Universidad de Salamanca, 2008. 68 p. [in Spanish].
2. Hernández A. Investigación básica y aplicada vinculada a programas de investigación en universidades, instituto y colegios universitarios [Basic and applied research linked to research programs in universities, institutes and colleges]. 2009. URL: <http://www.Fundacionlineai.org/ArticulosAnteriores/foro.htm> [in Spanish].
3. Hernández F. Docencia e investigación en educación superior [Teaching and research in higher education]. *Revista de Investigación Educativa*. 2002. Vol. 20 (2). P. 271–301 [in Spanish].
4. Marín M. La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde el alumnado [The training of the university teacher: Needs and demands from the students]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 2004. № 18 (2). P. 137–151 [in Spanish].
5. Miguel M. de. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior [Teaching modalities focused on skills development. Guidelines to promote methodological change in the European Higher Education Area]. Madrid: Universidad Complutense, 2005. 134 p. [in Spanish].
6. Tobón S. El diseño del plan docente en información y documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias [The design of the teaching plan in information and documentation in accordance with the European Higher Education Area: a competency approach]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006. 106 p. [in Spanish].
7. Zabalza Beraza M. Á. Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar” [Teachers and teaching profession. Between “being” and “being situated”]. *Revista de Docencia Universitaria*. 2013. Vol. 11(1). P. 449–451 [in Spanish].
8. Zanón J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo [The design of teaching units through tasks: principles and development]. *Comunicación, lenguaje y educación*. 2008. № 10. P. 7–8 [in Spanish].
9. Zañartu Correa L. M. La formación universitaria a debate [University training to debate]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002. 120 p. [in Spanish].

Андрій ГРИЦЕНКО,
orcid.org/0000-0002-9107-1394
кандидат педагогічних наук, докторант
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) grikand@ukr.net

ДОСВІД СТВОРЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ

У поданій статті автором проаналізовано основні теоретичні положення та практичний досвід використання мультимедійних підручників у процесі навчання майбутніх учителів історії. Однак було визначено, що питання використання мультимедійних підручників з історії у закладах загальної середньої та вищої освіти досліджено в науці ще недостатньо. Тому метою нашої статті стало дослідження питання умов, принципів та досвіду використання мультимедійних підручників з історії у процесі підготовки майбутніх учителів історії у закладах вищої педагогічної освіти.

Автором статті також було представлено досвід створення мультимедійного підручника з історії України. Він забезпечує вивчення одного із важливих розділів вітчизняної історії періоду XVIII століття (1708–1783 рр.). Також визначено мету та основні завдання цього курсу: оволодіння історією України нового часу, формування розуміння спільних і окремих закономірностей перебігу історичного процесу та взаємовідносин, методології підходу до оцінки історичних джерел; вивчення особливостей розвитку України в означений період із з'ясуванням впливу історичного розвитку на сьогодення тощо.

Структура мультимедійного підручника включає в себе декілька розділів, які відкриваються на сторінці меню (змісту): тексти лекцій; глосарій; іменний покажчик та біографії відомих історичних діячів; перелік відео з теми; мультимедійні презентації; тестування студентів.

Крім того, звернено увагу, що мультимедійний підручник з історії відповідає найважливішим принципам: загальнодидактичним, специфічним для електронних навчальних засобів та специфічними саме для навчальних засобів з історії України. З огляду на це автор дійшов висновку, що використання мультимедійного підручника крім традиційних дидактичних принципів передбачає реалізацію і специфічних дидактичних принципів мультимедійності, інтерактивності й гіпертекстовості, які зумовлені використанням переваг сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій під час аудиторного та самостійного навчання студентів.

Ключові слова: мультимедійні навчальні засоби, історія, майбутні учителі, мультимедійні видання, електронні енциклопедії, віртуальні музеї, електронні навчальні видання, інформаційно-довідкові видання.

Andriy HRYTSENKO,
orcid.org/0000-0002-9107-1394
Candidate of Pedagogical Sciences,
Doctoral Candidate
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) grikand@ukr.net

EXPERIENCE IN CREATING A MULTIMEDIA TEXTBOOK ON THE HISTORY

In this article the author analyzes the basic theoretical principles and practical experience of using multimedia textbooks in the process of teaching future history teachers. However, it has been determined that the use of multimedia history textbooks in general secondary and higher education institutions has not yet been explored in science. Therefore, the purpose of this article was to investigate the conditions, principles, and experiences of using multimedia history textbooks in the preparation of future history teachers in higher education institutions.

The author of the article also presented the experience of creating a multimedia textbook on the history of Ukraine. It provides a study of one of the important chapters of national history of the XVIII century (1708–1783 biennium). It also defines the purpose and main objectives of this course: mastering the history of Ukraine of modern times, forming an understanding of the common and individual patterns of the course of the historical process and relationships, methodology of approach to the evaluation of historical sources; study of the peculiarities of the development of Ukraine in a certain period, with the elucidation of the impact of historical development on the present and so on.

The structure of the multimedia textbook includes several sections that open on the menu (content) page: lecture texts; glossary; name index and biographies of famous historical figures; a list of videos on the topic; multimedia presentations; testing students.

In addition, it is noted that the multimedia textbook on history meets the most important principles: general, specific for electronic learning tools and specific for educational tools in the history of Ukraine. On this basis, the author concluded that the use of multimedia textbook, in addition to the traditional didactic principles, involves the implementation of specific didactic principles of multimedia, interactivity and hypertext, which are due to the use of the benefits of modern information and telecommunication technologies in the classroom.

Key words: multimedia educational tools, history, multimedia publications, electronic encyclopedias, virtual museums, e-learning editions.

Постановка проблеми. У системі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливе місце займає використання мультимедійних підручників. Методика викладання історії разом із самим навчальним предметом завжди була суттєвим компонентом підготовки вчителів історії, але останнім часом вона набуває особливого значення. Відтак вивчення методично-історичних та суспільно-гуманітарних дисциплін наразі стає надзвичайно актуальним і набуває особливого значення у підготовці вчителів історії. Про це свідчить аналіз чинних навчальних програм з історії у закладах загальної середньої освіти та доводять сучасні наукові розвідки Баханова (2009), Гирича (2010), Пометун (2006), Томаченка (2012) тощо. Відповідно, у освітньому процесі, як під час аудиторної роботи так, особливо, і під час індивідуальної та самостійної роботи, студентами все більше активно використовуються мультимедійні засоби навчання.

Аналіз досліджень. Відповідно, питання застосування мультимедіа технологій у навчальному процесі розглядають дослідники Анісімова (2002), Воронова (2018), Маєр (2001), Казаков (2007), а методичні основи використання засобів мультимедіа на уроці історії вивчають Тележинська (2013), Телуха (2018: 48–50) та багато інших вчених.

В той же час, незважаючи на наявність певних теоретичних здобутків, питання використання мультимедійних підручників у закладах загальної середньої та вищої освіти, зокрема на уроках історії, досліджено в сучасній науці ще недостатньо. Тому аспект їх використання в процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу майбутніми учителями історії потребує подальшого, більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті. З огляду на зазначену ситуацію стану наукових досліджень метою цієї статті є дослідження питання умов, принципів та досвіду використання мультимедійних підручників з історії у процесі підготовки майбутніх учителів історії у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах особистісно зорієнтованого навчання та упровадження компетентнісного підходу предметно-історична підготовка майбутніх учителів наразі набуває просвітницької спрямованості й вимагає від майбутніх педагогів орієнтації у широкому загальному контексті розвитку суспільства від його минулого до сьогодення. Під час використання дидактичних можливостей навчального курсу в процесі вивчення історії відкриваються великі можливості для упровадження інновацій

і, зокрема, мультимедійних навчальних засобів: електронних посібників та підручників.

Саме для забезпечення сучасного рівня викладання та вивчення відповідного розділу курсу історії України нами були створено мультимедійний навчальний засіб: мультимедійний підручник з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини» (укладачі: кандидат педагогічних наук, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова А. Гриценко та доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії, правознавства і методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка В. Абакумова). Мультимедійний підручник забезпечує вивчення одного із важливих розділів вітчизняної історії, а саме історії, що охоплює період XVIII ст. (1708–1783 рр.). Цей предмет, як нормативна дисципліна циклу професійної та практичної (професійно орієнтованої) підготовки майбутніх учителів історії, вивчається протягом усього їх навчання – з 1-го по 4-й курси (вісім семестрів) бакалаврату у всіх закладах вищої педагогічної освіти України (галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, освітній ступінь «бакалавр»). Спеціальність: 014.03 Середня освіта (Історія). Зокрема, історичний період XVIII ст. вивчається на другому курсі у четвертому семестрі під час змістовного модуля № 4 «Українські землі від початку до 80-х рр. вісімнадцятого століття». Для цього відводиться 32 години, в тому числі – по 6 годин лекційних та практичних, а також 20 годин самостійної роботи студентів.

Метою вивчення курсу є оволодіння історією України нового часу, формування розуміння спільних і окремих закономірностей перебігу історичного процесу та взаємовідносин, методології підходу до оцінки історичних джерел, його ціннісних орієнтацій в організації державного життя, вивчення політичного та соціально-економічного досвіду.

Серед основних завдань курсу з опорою на сучасні наукові досягнення є вивчення особливостей розвитку України в означений період із з'ясуванням впливу історичного розвитку на сьогодення, формування знань про методологічні засади, джерельну базу вітчизняної історичної науки, хід історії під час Глухівського періоду в історії Гетьманщини, оволодіння навичками самостійного отримання знань і науково-дослідницької роботи, бібліографічного оформлення наукового матеріалу тощо.

Розробляючи мультимедійний підручник з історії України, ми виходили із тлумачення цього

поняття як сучасного мультимедійного засобу навчання для закладів вищої освіти, що містить систематизовані предметно-історичні відомості відповідно до навчальної програми з дисципліни «Історія України» з урахуванням сучасних завдань професійної підготовки вчителя історії. Підручник розроблений з використанням усього арсеналу засобів мультимедіа та побудований на загальнодидактичних і специфічних суспільствознавчих принципах, спрямований на розвиток умінь і навичок, які забезпечують формування професійної компетентності студентів (Гриценко, 2019: 18).

Програмним середовищем для мультимедійного підручника є ряд програм Neobook / TurboSite 1.7.1 / EBook Maestro FREE 1.80 / eBooksWriter LITE 2016.40.1.266, а також звукові редактори (Wave lab, Nero Wave Editor, Nero Vision). Підручник, розташований на DVD-диску, вимагає встановлення на комп'ютер, потужність якого відповідає стандартним вимогам.

Мультимедійний підручник складається із кількох розділів, які відкриваються на сторінці меню (змісту): тексти лекцій; глосарій; іменний покажчик та біографії відомих історичних діячів; перелік відео з теми; мультимедійні презентації; тестування.

Лекційний матеріал, відповідно до навчальної програми дисципліни, систематизований за модульним принципом: історико-культурологічний та теоретичний матеріал з історії України XVIII століття розподілений на три змістових модулі та сім тематичних блоків (лекцій): «Глухів – столиця Гетьманщини. «Глухівський період історії» гетьманської України»; «Діяльність гетьмана Івана Скоропадського»; «Гетьманування Данила Апостола (1727–1734 рр.)»; «Правління «Гетьманського

уряду» (1734–1750 рр.)»; «Гетьманування Кирила Розумовського (1750–1764 рр.)»; Друга Малоросійська колегія (1764–1782 рр.)»; «Глухів і Глухівщина в історії культурного життя України».

Усі тексти лекцій оснащені системою гіперпосилань до глосарію (більше сотні статей теоретичних та наукових понять з історії); іменного покажчика (62 персоналії) та до відповідних статей української Вікіпедії, що спрощує пошук необхідної інформації та залучає додаткові навчальні матеріали. Текст лекцій також доповнюється посиланнями на ті чи інші відеосюжети та відеофільми, а також мультимедійні презентації до лекцій з широко представленою аудіо-, відеоінформацією (фрагментами портретів, історичних карт, інших ілюстрацій), а також дидактичного апарату у вигляді розроблених тестових завдань, адаптованих до зовнішнього незалежного оцінювання.

Важливе місце в підручнику посідає вимірювання набутих знань студентів за допомогою: тестування набутих історико-теоретичних знань; перевірки засвоєння відомостей про життя і творчість історичних діячів; з'ясування рівня хронологічної, просторової та інших предметно-історичних компетентностей.

Наприкінці кожної лекції для самоперевірки майбутнім учителям пропонується виконання тестів закритої форми на вибір однієї чи кількох правильних відповідей.

Пропоновані в мультимедійному підручнику тестові завдання використовуються послідовно на різних етапах роботи над матеріалом. Тестування набутих історико-теоретичних знань проводиться після кожної теми (розроблено сім груп тематичних тестових завдань). Таким чином, пройшовши тестування, кожен студент може самостійно перевірити набуті у процесі вивчення історії України теоретичні знання, відстежити рівень сформованості предметно-історичних компетентностей, виявити прогалини в знаннях та усунути недоліки в попередній підготовці.

Отже, розроблений нами мультимедійний підручник з історії відповідає таким найважливішим принципам: загальнодидактичним (науковості, систематичності та послідовності навчання, свідомості, цілеспрямованості, єдності навчання, виховання і розвитку, зв'язку теорії з практикою); специфічним для електронних навчальних засобів (інтерактивності, гіпертекстовості та мультимедійності); специфічним саме для навчальних засобів з історії України

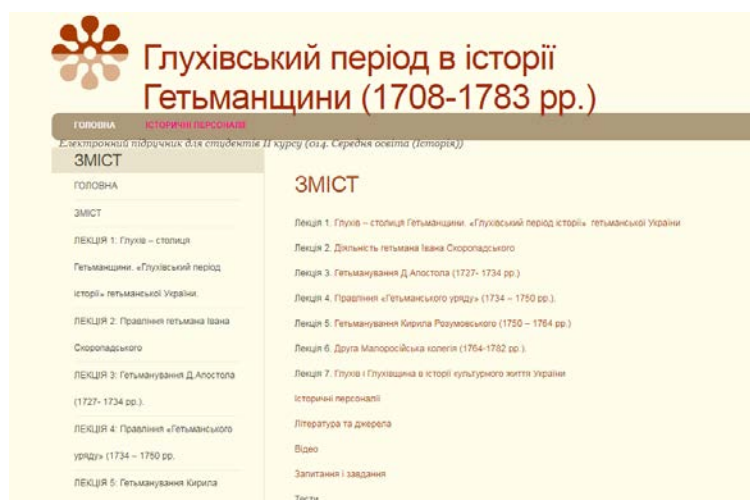


Рис. 1. Зображення сторінки «Зміст» мультимедійного підручника

Рис. 2. Зображення сторінок з прикладами тестів та варіантами відповідей на питання тесту мультимедійного підручника

(активізації предметно-історичної діяльності; інтеграції традиційних методик навчання історії з інноваційними мультимедійними технологіями) тощо.

Висновки. Таким чином, використання мультимедійного підручника крім традиційних дидактичних принципів передбачає реалізацію таких специфічних дидактичних принципів, як принципи мультимедійності, інтерактивності й гіпертекстовості, які зумовлені використанням переваг сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. До них слід віднести принцип адаптивності, інтерактивності навчання, розвитку інтелектуального потенціалу студента та забезпечення повноти (цілісності) і безперервності дидактичного циклу навчання.

Завдяки принципу забезпечення повноти (цілісності) і безперервності дидактичного циклу навчання електронний підручник забезпечує можливість виконання всіх ланок дидактичного циклу в межах одного сеансу роботи з інформаційною і комунікаційною технікою. Реалізація названих дидактичних принципів електронних засобів навчання, розроблених на основі об'єктноорієнтованого підходу, забезпечує використання мультимедійного підручника з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини» за рахунок врахування закономірностей інформаційних процесів на аудиторних заняттях з відповідної дисципліни (лекційних і практичних), а також у самостійній роботі майбутніми учителями історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анисимова Н. С. Теоретические основы и методология использования мультимедийных технологий в обучении : автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2002. 42 с.
2. Баханов К. О. Шкільна програма з історії: становлення змісту. Харків : Видавнича група Основа, 2009. 127 с.
3. Воронова Н. С Мультимедійні технології в освіті. *Інформаційні технології – 2018*: зб. тез V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих науковців (17 травня 2018 р., м. Київ). Київ, 2018. С. 35-37.
4. Гирич І. Варіант проблемно-тематичного принципу побудови програми з історії України для 10 класу. *Історія в школах України*. 2010. № 3. С. 26–31.
5. Гриценко Андрій. Особливості використання сучасних мультимедійних навчальних засобів з історії у закладах освіти. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2019. № 12. С. 16-22. URL: <http://journals.urau.ua/appfp/article/view/175630/196217>.
6. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
7. Пометун О., Фрейман Г. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні. *Історія України*. 2006. № 19. С. 8-13.
8. Тележинська А. О. Використання комп'ютерно-орієнтованих технологій у процесі викладання історії у ЗНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 36. С. 53-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_14.
9. Телуха С. С. Мультимедія як модернізаційний напрямок навчання в процесі викладання курсу «Історія України». *Вісник Національного технічного університету «ХПИ»*. Серія: 50 *Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. Київ, 2018. № 4. С. 48-50.
10. Томаченко О. В. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989-2010 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Сер. : *Історичні науки*. Миколаїв, 2012. Вип. 3.33. С. 192-200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdu_2012_3.33_27.
11. Mayer, Richard E. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. <https://doi.org/10.1017/SBO9781139164603>.

REFERENCES

1. Anisimova N. S. Teoreticheskie osnovy i metodologiya ispolzovaniya multimediyinykh tehnologiy v obuchenii [Theoretical foundations and methodology of using multimedia technologies in education] : avtoref. dis... doktora ped. nauk: 13.00.02. Sankt-Peterburg, 2002. 42 p. [in Russian].
2. Bakhanov K. O. Shkilna prohrama z istorii: stanovlennia zmistu [History school program: content development]. Kharkiv: Vydavnycha hrupa Osnova, 2009. 127 p. [in Ukrainian].
3. Voronova N.S Multymediini tekhnolohii v osviti [Multimedia technologies in education]. *Informatsiini tekhnolohii – 2018: zb. tez V Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii molodykh naukovtsiv (17 travnia 2018 r., m. Kyiv)*. Kyiv, 2018. pp. 35-37. [in Ukrainian].
4. Hyrych I. Variant problemno-tematychnoho pryntsyphu pobudovy prohramy z istorii Ukrainy dlia 10 klasu [A variant of the problematic-thematic principle of building a program on history of Ukraine for the 10th grade]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*. 2010. № 3. S. 26–31. [in Ukrainian].
5. Hrytsenko Andriy. Osoblyvosti vykorystannia suchasnykh multymediinykh navchalnykh zasobiv z istorii u zakladakh osvity [Features of the use of modern multimedia educational tools in history in educational institutions]. *Aktualni problemy pedahohiky, psykholohii ta profesiinoi osvity*. 2019. Nr 12. pp. 16-22. URL: <http://journals.urau.ua/appfo/article/view/175630/196217> [in Ukrainian].
6. Kazakov Yu. M. Pedahohichni umovy zastosuvannia mediaosvity v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv [Pedagogical conditions for the use of media education in the process of future teachers' professional training]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04. Luhansk, 2007. 20 p. [in Ukrainian].
7. Pometun O., Freiman H. Suchasni tsili ta zavdannia shkilnoi istorychnoi osvity v Ukraini [Modern goals and objectives of school history education in Ukraine]. *Istoriia Ukrainy*. 2006. Nr 19. pp. 8-13. [in Ukrainian].
8. Telezhynska A. O. Vykorystannia kompiuterno-oriientovanykh tekhnolohii u protsesi vykladannia istorii u ZNZ [Use of computer-aided technology in teaching history at school]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2013. Vyp. 36. pp. 53-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_14 [in Ukrainian].
9. Telukha S. S. Multymedia yak modernizatsiinyi napriamok navchannia v protsesi vykladannia kursu “Istoriia Ukrainy” [Multimedia as a modernization direction of teaching in the course of teaching the course “History of Ukraine”]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu “KhPI”*. Seriia: 50 Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva. Kyiv, 2018. Nr 4. pp. 48-50. [in Ukrainian].
10. Tomachenko O. V. Transformatsiia zmistu shkilnykh prohram z istorii (1989-2010 rr.) [Transforming the content of school curricula in history (1989-2010)]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho*. Ser. : Istorychni nauky. Mykolaiv, 2012. Vyp. 3.33. pp. 192-200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdu_2012_3.33_27 [in Ukrainian].
11. Mayer, Richard E. Multimedia learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>.

УДК 37.012

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203543>**Людмила ГУК,***orcid.org/0000-0002-7216-8844*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *luidmila.i.huk@lpnu.ua***Христина МАРЦІХІВ,***orcid.org/0000-0003-4637-6604*

викладач кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *khrystyna.hrytsko@gmail.com*

СТАТИСТИЧНІ ЗВІТИ Е. РАЄРСОН ПРО ВІДКРИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ БІБЛІОТЕК ВЕРХНЬОЇ КАНАДИ

У статті розглянуто, як з 1847 р. Е. Раєрсон почав включати до щорічних доповідей про систему освіти Верхньої Канади статистичні звіти про відкриття та діяльність бібліотек. Усі бібліотеки він класифікував за трьома основними видами: бібліотеки при загальних школах (англ. *common school libraries*); бібліотеки при недільних школах (англ. *Sunday school libraries*); інші громадські бібліотеки (англ. *public libraries*).

Бібліотеки при загальних школах отримали свою назву у зв'язку з тим, що розміщувалися у шкільних приміщеннях. Фонди цих бібліотек були доступними не лише учням школи, але й усім бажаючим. Бібліотеки при недільних школах містили більше творів релігійного характеру. Громадські бібліотеки зазвичай розміщували в інших приміщеннях. Вони підпорядковувалися муніципальній раді і за користування їхніми фондами жителі вносили невелику оплату. З часом термін «громадська бібліотека» почав застосовуватись до всіх бібліотек.

До 1850 р. на території Верхньої Канади налічувалося 675 бібліотек, 70 з яких – при загальних школах, 528 – при недільних школах та 77 – громадські бібліотеки. Усього фонди бібліотек налічували 96 165 книг, що засвідчило вагомий поступ порівняно із попередніми роками.

Законом 1850 р. було запроваджено стягнення податків районними та міськими радами. Вони скеровувались на фінансування бібліотек провінції, і вже невдовзі після прийняття закону Рада державної освіти отримувала щорічно 3 000 фунтів-стерлінгів на підтримку відкриття та функціонування бібліотек. У 1850 р. Е. Раєрсон добився згоди Законодавчої асамблеї на створення освітнього Депозитарію (англ. *Depository*) – органу, який займався закупівлею та розповсюдженням книг для загальних шкіл і бібліотек провінції. Депозитарій також забезпечував школи необхідним шкільним обладнанням (глобусами, картами, апаратами для вивчення фізики, хімії тощо). Освітній Депозитарій дуже швидко розширив свою діяльність і став головним постачальником книг та підручників для недільних, граматичних і приватних шкіл провінції, а також для коледжів Верхньої Канади.

Ключові слова: загальна школа, недільна школа, Рада державної освіти, Освітній Депозитарій.

Luidmila HUK,*orcid.org/0000-0002-7216-8844*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor of Foreign Language Department

Lviv Politechnic National University

(Lviv, Ukraine) *luidmila.i.huk@lpnu.ua***Khrystyna MARTSIKHIV,***orcid.org/0000-0003-4637-6604*

Lecturer of Foreign Language Department

Lviv Politechnic National University

(Lviv, Ukraine) *khrystyna.hrytsko@gmail.com*

E. RAERSON STATISTICAL REPORTS ABOUT THE OPENING AND ACTIVITIES OF UPPER CANADA LIBRARIES

The article examines how from 1847 E. Ryerson began to include in the annual reports on the education system of Upper Canada statistical reports on the opening and operation of libraries. He classified all libraries into three main types: common school libraries; Sunday school libraries; other public libraries.

Public school libraries have been named because they are located in school premises. The holdings of these libraries were accessible not only to students of the school, but also to everyone. The Sunday School libraries contained more works of a religious nature. Public libraries are usually housed in other premises. They were subordinate to the municipal council and, as a rule; the residents paid little for the use of their funds. Over time, the term "public library" began to apply to all libraries.

By 1850, there were 675 libraries in Upper Canada, 70 of which - in public schools, 528 - in Sunday schools, and 77 - in public libraries. In total, the library holdings numbered 96 165 books, which showed a significant progress compared to previous years.

The law of 1850 introduced the collection of taxes by district and city councils. They aimed to fund the provincial libraries - shortly after the law was passed, the Board of Public Education received £ 3,000 annually to support the opening and operation of the libraries. In 1850, E. Ryerson obtained the consent of the Legislative Assembly to establish the Depository, a body that dealt with the purchase and distribution of books for the general schools and libraries of the province. The depository also provided schools with the necessary school equipment (globes, maps, physics, chemistry, etc.). The Education Depository expanded its operations very quickly and became a major provider of books and textbooks for Sunday, grammar, and private schools in the province, as well as for colleges in Upper Canada.

Key words: general school, Sunday school, Council of public education, educational depository.

Постановка проблеми. Освітній Депозитарій був і оптовим, і роздрібним постачальником підручників і книг. Закуповуючи їх у британських та американських видавництв, продавав їх у Канаді за максимально низькими цінами. Внаслідок такої політики у 1855–1865 рр. кількість книг та підручників, розповсюджених освітнім Депозитарієм, зросла майже вдвічі – з 27 320 до 48 483 (Child A., 1978: 280).

Незважаючи на позитивні результати, діяльність Депозитарію викликала незадоволення багатьох видавництв. Зокрема, у 1857 р. Асоціація продавців книг Канади (англ. Booksellers' Association of Canada) подала офіційне звернення до головного управителя освіти, у якому зазначалося, що політика уряду сприяє розвитку монополії у сфері розповсюдження книг. Однак кінцевою метою діяльності Депозитарію було не стільки сприяти веденню чесної конкурентної боротьби, скільки поширювати освіту серед населення, забезпечувати доступ до літератури. Освітній Депозитарій як урядова організація служив іншій, набагато вищій меті, аніж отримання комерційного прибутку (Houston, 1988: 325).

Після декількох років перебування Е. Раєрсона на посаді головного управителя освіти талант та завзятість педагога викликали захоплення навіть у противників його політики. Коли в уряді обговорювали питання заробітної плати головного освітянина провінції, у випуску газети «Глоуб» 1850 р. зазначалося: «... ми не прихильники Е. Раєрсона..., але ми готові визнати, що він дуже талановита людина, і якою б справою не займався, заробить 500 фунтів на рік; і ми також вважаємо, що ця сума – це найменше, що може отримати людина, яка займає настільки важливу посаду у суспільстві» (Putman, 1912: 159).

Аналіз досліджень. У 1853 р. Е. Раєрсон використовує кошти, виділені урядом на освіту, для відкриття бібліотек на території всієї

Верхньої Канади. До 1870 р. у провінції налічувалося 1 146 книгозбірень. Усі вони були доступними для жителів провінції, містили твори морального та релігійного змісту. Наявність такої великої кількості бібліотек відзначив навіть сам генерал-губернатор колонії лорд Елгін, який в одній із доповідей зауважив, що система громадських бібліотек є «... вінцем та славою інституцій провінції» (Johnson, 1971: 31).

У 1855 р. при кожній із 12 граматичних шкіл провінції було відкрито метеорологічну станцію, яка була обладнана найновішими апаратами, закупленими у Лондоні.

У 1860 р. головний управитель освіти знову подорожує провінцією, відвідуючи шкільні конвенції й читаючи лекції про вуличних дітей, безкоштовні школи, державні граматичні школи. Основною місією його подорожей були подолання стереотипу, що якісну освіту може здобувати лише еліта країни, та формування позитивного ставлення до обов'язкового відвідування школи. Того ж року педагог отримує дозвіл уряду на ще одну поїздку до Європи. Цього разу він збирає матеріали для музею освіти й особливу увагу приділяє збору інформації про освіту дітей з особливими потребами (зокрема, з вадами зору та слуху). Після повернення у 1868 р. Е. Раєрсон представляє на розгляд уряду «Доповідь про системи та стан державної освіти на європейському континенті, Британських островах та у Сполучених Штатах Америки, з практичними пропозиціями щодо удосконалення державної освіти у провінції Онтаріо» (англ. A Special Report of the Systems and State of Popular Education on the Continent of Europe, In the British Isles, and the United States of America, with Practical Suggestions for the Improvement of Public Instruction in the Province of Ontario).

Мета статті. Через рік після повернення із Європи головний управитель провінції, після 24 років перебування на посаді, подає у від-

ставку, мотивуючи власні дії похилістю віку та пропонуючи певні зміни в управлінні освітою. На його думку, Департамент державної освіти (англ. Department of Public Instruction), замість головного управителя освіти, повинен очолити міністр освіти, який би був членом Виконавчої ради та засідав у Законодавчій асамблеї. Таким чином, головний освітянин країни стане представником уряду, його міністерство – одним із урядових департаментів, а отже, вони зможуть краще впливати на прийняття законів про освіту і стануть більш відповідальними перед людьми.

Виклад основного матеріалу. У листі до генерал-губернатора Канади із проханням про відставку, Е. Раерсон окреслює також основні напрями подальшої освітньої політики Канади та рекомендує такі дії: підготувати перегляд положень закону, що стосуються загальних та граматичних шкіл і бібліотек; підготувати навчальні програми для загальних шкіл, які б охоплювали не лише перелік дисциплін, але й кількість годин, відведених для їх вивчення, оскільки на цей момент детальних навчальних програм у Канаді не існує; провести детальний аналіз усіх книг та підручників, якими користуються у школах та бібліотеках. Оскільки пропонуються нові надходження, важливо відібрати нові підручники та навчальні посібники, які є сучасними й краще підходять для навчання у школах, а застарілі книги необхідно виключити із навчальних програм; підготувати до розгляду та затвердити навчальні посібники, яких до цього часу ще не існувало. Навчальні посібники необхідно адаптувати для освоєння у школі таких дисциплін: основи цивільного права та політичної економії, основи сільського господарства, моралі, природознавства, виробництва та інженерії (Houston, 1988: 330).

Прохання Е. Раерсона про відставку було відхилене. У листі секретаря генерал-губернатора Канади М. Камерона (M. Cameron) зазначалося: «...Я уповноважений Його Величності генерал-губернатором подякувати за цінні пропозиції, які містяться у Вашому листі, та попросити, щоб Ви продовжили виконувати важливі обов'язки, які Ви виконували упродовж чверть століття з хорошою репутацією, приносячи користь населенню Провінції, допоки радники Його Величності не переглянуть Ваші пропозиції та передачу Вашого Департаменту у пряме підпорядкування Члену Виконавчої Ради. Внесок, який Ви зробили для нашої Країни, та Ваш похилий вік, безумовно, є підставою для відмови від подальшого виконання нелегких обов'язків, які покладені на Вас. Однак, знаючи проникливість Вашого розуму та енергій-

ність характеру, Його Величність сподівається, що Ви погодитесь із проханням, і це не буде для Вас тягарем, і не суперечитиме іншим Вашим планам... » (Putman, 1912: 141).

З 1850 до 1871 р. уряд підтримував політику Е. Раерсона і всіляко сприяв головному управителю у формуванні системи загальної освіти. У результаті система освіти значно розширилася та вдосконалилася. Її почали вважати найуспішнішою та найефективнішою на всьому континенті. І все ж головний управитель освіти не зупинявся на досягнутому. Він постійно пропонував методи удосконалення системи освіти і завжди обґрунтовував їх необхідність і доцільність. Шкільне законодавство постійно вдосконалювалось. «... Система освіти розширилась та розрослась у всіх напрямках і отримала позитивні відгуки населення. Її стали вважати однією із найуспішніших та найпопулярніших систем освіти усього [американського] континенту. Тим не менше, він (Е. Раерсон) постійно пропонував шляхи її удосконалення, оскільки вважав, що у цьому була необхідність» (Johnson, 1971: 97).

До початку 70-х рр. XIX ст. завдяки зусиллям Е. Раерсона система освіти провінції стала настільки розвинутою та вдосконаленою, що були створені усі передумови для прийняття наступного важливого закону. Це був законопроект, поданий Е. Раерсоном і прийнятий урядом у 1871 р., згідно з яким система освіти провінції проголошувалася безкоштовною та обов'язковою для всіх дітей провінції.

У 1872 р. до влади приходять реформатори, які віддавна були незадоволені освітньою політикою Е. Раерсона. Уряд на чолі з Е. Блейком (E. Blake) переглядає прийняті Е. Раерсоном закони, ставить під сумнів авторитет Ради державної освіти (англ. Council of Public Instruction) і шукає шляхи обмеження повноважень Е. Раерсона як її голови. Новий уряд звинуватив головного управителя освіти у неправомірному використанні коштів, виділених на освіту, та прагнув обмежити повноваження Ради освіти і головного її управителя у розпорядженні фінансами. Згідно з постановою Комітету державних фінансів (англ. Public Accounts Committee) від 31 грудня 1869 р. усі рахунки мали надходити безпосередньо до фінансиста провінції (англ. Provincial Treasurer), а не до головного управителя освіти, і головний фінансист провінції буде займатись розподілом коштів на освіту. У відповідь на це у листі від 27 січня 1869 р. до головного секретаря провінції Е. Раерсон цитує 104 Розділ Закону про освіту, у якому зазначається, що «... головний управитель освіти

підзвітний та перебуває у підпорядкуванні головного генерал-губернатора країни», а тому жоден член уряду, в тому числі головний фінансист країни, не має повноважень обмежувати його права (Hodgins, 1907: 145). Суперечки стосовно Ради державної освіти та розпорядження освітніми фінансами тривали до 1875 р. Опоненти висували Е. Раєрсону багато інших звинувачень, зокрема те, що він дозволив зарахування до граматичних шкіл дівчат.

У 1872 р. Е. Раєрсон вдруге подав прем'єр-міністру Онтаріо Е. Блейку прохання про відставку, однак воно знову було відхилене. Е. Раєрсон вийшов на пенсію у 1876 р., після 32 років перебування на посаді головного управителя провінції Онтаріо.

Англійський єпископ Д. Фразер (D. Fraser), характеризуючи систему шкільної освіти провінції Онтаріо загалом та діяльність Е. Раєрсона як головного управителя освіти зокрема, у 1860 р. зазначив, що: «... Система сама собою не ідеальна, проте глибоко вдосконалена... Я й справді дивуюся, як у країні, населення якої небагате й розкидане по території, могла бути створена система освіти, настільки завершена в теорії, застосована на практиці й успішно діюча протягом двадцяти п'яти років. Ось чого можна досягнути енергійністю, цілеспрямованістю та відданістю однієї завзятої людини. Те, чим державна система освіти Англії завдячує К. Шатлворсу (K. Shuttleworth), а освіта Нової Англії – Г. Манну (H. Mann), освіта Канади завдячує Е. Раєрсону. Він нерідко ставав предметом образ, часто його неправильно трактували; але він жодного разу не відступив від власної політики чи твердих переконань... Він змусив усіх інших підтримати його ідею, що безкоштовна освіта стане доступною для всіх канадських батьків і кожного канадського учня» (Hodgins, 1889:7).

За час перебування Е. Раєрсона на посаді головного управителя освіти провінції система освіти Онтаріо зазнала кардинальних змін. З приходом на посаду педагог отримав рудиментарну систему освіти, недосконалу за своєю структурою та з багатьма недоліками, розвинув її у повноцінну систему освіти, що базувалась на гуманістичних принципах. Були створені умови для вдосконалення педагогічної підготовки вчителів, побудовані численні шкільні приміщення й обладнані усіма необхідними навчальними засобами, розроблені навчальні програми та закуплені уніфіковані підручники, відкриті численні бібліотеки (Hodgins, 1986: 4).

Щоб забезпечити належний контроль за функціонуванням та діяльністю загальних шкіл

(з 1871 р. ці школи почали називати загальноосвітніми), було посилено централізоване управління освітою. Система освіти, яка сформувалась за часів Е. Раєрсона, була спрямована на максимальне використання зусиль уряду для забезпечення належної освіти кожній канадській дитині та несення відповідальності кожного, хто працював у сфері освіти, перед народом.

З 1876 до 1882 р. триває період науково-теоретичного узагальнення педагогічних поглядів Е. Раєрсона. Саме тоді він написав твори літературного та історичного характеру: автобіографічну «Історію мого життя», «Канадський методизм, його етапи та характеристика», «Лоялісти Америки та їхні часи». Розпочинається перенесення освітніх традицій провінції Онтаріо в інші провінції та території країни.

До кінця XIX – початку XX ст. вплив системи освіти, сформованої за часів Е. Раєрсона, був відчутний в інших провінціях Канади. «Подібність між заходом (Канади) та системою освіти Онтаріо настільки велика, що можна подумати, що Е. Раєрсон був творцем системи шкільної освіти заходу Канади так само, як і системи освіти провінції Онтаріо» (Hodgins, 1857: 297).

Здебільшого суспільно-політичні діячі інших провінцій країни мігрували із провінції Онтаріо. Вони підтримували освітні традиції цієї провінції, політику й погляди головного управителя освіти. Серед найвідоміших освітян – вихідців із Онтаріо – варто виокремити Д. Джессопа (J. Jessop), Д. Сомерсета (D. Somerset), Д. Гоггіна (D. Goggin), серед політиків – Дж. Мартіна (J. Martin) та Ф. Холтена (F. Haultain).

Висновки. Отже, згідно з постановою Британського Північноамериканського Акту 1867 р. системи освіти провінцій та територій Канади перебували у юрисдикції урядів цих провінцій та територій, а єдиної універсальної державної системи освіти не було. За таких умов уряди провінцій та територій Канади намагалися зробити системи освіти якомога подібнішими одна до одної. Оскільки система освіти провінції Онтаріо свого часу була найбільш розвиненою, ефективною та результативною, інші провінції Канади брали за основу її структуру. Освітні закони були копіями тогочасної системи освіти провінції Онтаріо з незначними поправками. Особливо це стосується законів про шкільну освіту, прийнятих у 1871 р. урядом Британської Колумбії, у 1890 р. – у провінції Манітоба, у 1892 р. – у Північно-західних територіях Канади (Child, 1978: 356). Необхідно зазначити, що територіальні межі сучасних Північно-західних територій Канади та їх кордони

наприкінці XIX ст. не були ідентичними. Наприкінці XIX ст. Північно-західні території Канади охоплювали територію сучасної провінції Юкон, північно-західну частину провінцій Нунавут та Саскачеван, північ провінцій Альберта та Британська Колумбія. Отже, розглядаючи вплив системи освіти провінції Онтаріо на систему освіти Північно-західних територій Канади наприкінці XIX ст., важливо пам'ятати, що фактично це вплив провінції Онтаріо одразу на чотири інші провінції Канади.

Як відомо, в основу системи освіти, сформованої Е. Раерсоном, покладено принципи безкоштовності, доступності та обов'язковості освіти. Освіта західних провінцій Канади була безкоштовною, однак труднощі виникали у забезпеченні населення іншими двома фундаментальними принципами. Населення провінцій було розкидане, а для забезпечення доступності освіти школи необхідно було відкривати повсюди. Тільки у такому разі можна вимагати від дітей обов'язкового відвідування шкіл.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Child A. The Ryerson tradition in Western Canada, 1871-1906. McMillan of Canada, 1978. P. 279–301.
2. Hodgins D. Ryerson memorial volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson statue in the grounds of the Education department on the Queen's birthday. Toronto : Warwick & Sons 68 and 70 Front street west, 1889. 146 p.
3. Hodgins G. Documentary history of education in Upper Canada. Toronto, 1907. Vol. I-XXVIII. 345 p.
4. Hodgins G. The rev. Egerton Ryerson, D.D., LL.D. Microfiche series: Canadian Institute for Microproductions. 1986. 8 p.
5. Hodgins J. The Schoolhouse, its architecture, external and internal arrangements, with additional papers on gymnastics, the use of apparatus, school discipline, methods of teaching, together with selections for public recitations in schools. Toronto : Lovell and Gibson. 1857. 213 p.
6. Houston S. E., A. Prentice. Schooling and scholars in Nineteenth-Century. Ontario : University of Toronto Press, 1988. 418 p.
7. Johnson F. The Ryerson's influence on the system of the public school system of British Columbia. BC Studies, 1971. № 10. P. 26–34.
8. Putman J. H. Egerton Ryerson and education in Upper Canada. Toronto : William Briggs, 1912. 272 p.

REFERENCES

1. Child A. The Ryerson tradition in Western Canada, 1871-1906. McMillan of Canada, 1978. P. 279–301.
2. Hodgins D. Ryerson memorial volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson statue in the grounds of the Education department on the Queen's birthday. Toronto: Warwick & Sons 68 and 70 Front street west, 1889. 146 p.
3. Hodgins G. Documentary history of education in Upper Canada. Toronto, 1907. Vol. I-XXVIII. 345 p.
4. Hodgins G. The rev. Egerton Ryerson, D.D., LL.D. Microfiche series: Canadian Institute for Microproductions. 1986. 8 p.
5. Hodgins J. The Schoolhouse, its architecture, external and internal arrangements, with additional papers on gymnastics, the use of apparatus, school discipline, methods of teaching, together with selections for public recitations in schools. Toronto : Lovell and Gibson. 1857. 213 p.
6. Houston S. E., A. Prentice. Schooling and scholars in Nineteenth-Century. Ontario : University of Toronto Press, 1988. 418 p.
7. Johnson F. The Ryerson's influence on the system of the public school system of British Columbia. BC Studies, 1971. № 10. P. 26 – 34.
8. Putman J. H. Egerton Ryerson and education in Upper Canada. Toronto : William Briggs, 1912. 272 p.

Лариса ГУЛА,

orcid.org/0000-0002-5775-9478

аспірант,

асистент кафедри методики професійного навчання

Миколаївського національного аграрного університету

(Миколаїв, Україна) larisa.gulaya1@gmail.com

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗВО

У статті розкрито сутність поняття «студентоцентризоване навчання» як нової парадигми освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО). Розглянуто заходи та процедури, які передбачає студентоцентризоване навчання відповідно до вимог Стандартів та рекомендацій стосовно забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі. Окреслено цілі студентоцентризованої моделі освіти та запровадження її для організації самостійної роботи студентів, охарактеризовано кількісні та якісні інструменти впровадження студентоцентризованого навчання в сучасних ЗВО. Зазначено особливості організації самостійної роботи освітнього процесу на засадах студентоцентризованого підходу. Представлено результати дослідження серед викладачів МНАУ відносно впровадження студентоцентризованого підходу стосовно організації самостійної роботи студентів, вказано на рівень загроз у результаті впровадження цього підходу. В статті доведено, що запровадження студентоцентризованого навчання до самостійної роботи забезпечує автономність особистості студента, взаємоповагу в стосунках «студент-викладач», гнучкі навчальні траєкторії, систематичний моніторинг якості освітніх послуг та підвищує мотивацію студентів до навчання та самореалізації. Освітні послуги повинні максимально задовольнити бажання споживача в рамках вимог навчальної освітньої програми; допомогти самостійно сформувати індивідуальний план становлення як особистості та професіонала; допомогти у визначенні своєї індивідуальної траєкторії академічної мобільності. Сучасний світ потребує людини не просто знаючої, а людини, яка здатна діяти в умовах динамічного світу. Її ядром стає спрямованість не на кінцевий результат – знання, а на сам пошук цього знання, процес його отримання та пізнання істини (А. Садовенко, Л. Масловська, В. Серета, 2011:390). Виділено основні чинники, що налаштовують студента на самостійну роботу і можуть бути дуже корисними з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Виявлені сучасні тенденції університетської освіти у підготовці спеціалістів, розкрито сутність студентоцентризованого навчання майбутніх фахівців, визначено труднощі з практичної реалізації студентоцентризованого навчання.

Ключові слова: студентоцентризоване навчання, студентоцентризований підхід, самостійна робота, якість освітніх послуг, професійна підготовка, індивідуальна траєкторія навчання.

Larisa GULA,

orcid.org/0000-0002-5775-9478

Postgraduate Student,

Assistant of the Department of Vocational Training Methodology

Mykolaiv National Agrarian University

(Mykolaiv, Ukraine) larisa.gulaya1@gmail.com

STUDENT-CENTERED APPROACH TO ORGANIZING INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article describes the essence of the concept of “student-centered learning” as a new paradigm of the educational process of higher education institutions (HEIs). Measures and procedures for student-centered learning are reviewed in accordance with the requirements of the Standards and Recommendations for Quality Assurance in Higher Education in the European Area. The goals of the student-centered model of education and its introduction for organizing students’ independent work are outlined, quantitative and qualitative tools for the implementation of student-centered learning in modern HSE are characterized. The features of organization of independent work of educational process on the basis of student-centered approach are specified. The results of the research among the teachers of MNAU regarding the implementation of student-centered approach to the organization of independent work of students are presented, the level of threats resulting from the implementation of this approach is indicated. The article proves that introducing student-centered learning to independent work provides autonomy of the student’s personality, mutual respect in the student-teacher relationship, flexible learning trajectories, systematic monitoring of the quality of educational services, and enhances students’ motivation for learning and self-realization. Educational services should satisfy the consumer’s wishes within the requirements of the educational educational program; to help independently form an individual plan

of becoming as a person and a professional; assist in identifying their individual academic trajectory. The modern world needs a person not just a knowing person, but a person who is able to act in a dynamic world. Its core becomes the focus not on the end result - knowledge, but on the very search for that knowledge, the process of obtaining it and knowing the truth (A. Sadovenko, L. Maslovskaya, V. Wednesday, 2011:390). The main factors that set the student up for independent work and can be very useful considering the individual characteristics of students are highlighted. The modern tendencies of university education in training of specialists have been revealed, the essence of student-centered training of future specialists has been revealed, the difficulties of practical implementation of student-centered training have been identified.

Key words: student-centered learning, student-centered approach, independent work, quality of educational services, vocational training, individual learning trajectory.

Постановка проблеми. Наша вітчизняна освітня система протягом останніх років зазнала нового етапу реформування та наразі заклади вищої освіти (ЗВО) України імплементують у своїй роботі досить нові освітні стандарти, котрі передбачають сучасні методи викладання та навчання. Перехід від традиційного до студентоцентрованого підходу викладання передбачає новітня парадигма освіти, що є основоположним принципом болонських реформ у ЗВО та зміщує пріоритети в освітньому процесі з викладання (пасивної передачі знань) на навчання (активну освітню діяльність самого студента).

Проблема підвищення якості знань у закладах вищої освіти посідає одне з центральних місць в освітніх реформах нашої держави. Формування єдиного простору у вищій освіті, яке відбувається в сучасній інформаційній мережі знань, вмотивовує до підвищення професійних, соціальних та багатьох інших умов, вимог та форм навчального процесу, які мають попит на ринку праці. Саме тому підвищення адресності освітніх послуг і чітке позиціонування стандартів вищої освіти мають всебічно окреслити суспільне замовлення на фаховий профіль відповідного спеціаліста.

У зв'язку з цим були розроблені Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, головною метою яких є сприяння спільному розумінню забезпечення якісного навчання і викладання усіма стейкхолдерами (Стандарти і рекомендації, 2015: 31).

Мета статті - розкрити особливості студентоцентрованого підходу до організації самостійної роботи в системі управління якістю професійної підготовки в сучасних ЗВО, результатом якого є конкурентоспроможний фахівець.

Аналіз досліджень. Проблемі студентоцентрованого навчання приділено увагу вітчизняних науковців А. Мельниченка, Ю. Рашкевича, О. Шарова, А. Шудлота ін. Ключовим напрямом державної освітньої політики являється реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму, котра увібрала в себе найважливіші ідеї гуманізму (В. Андрющенко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Рашкевич та інші). Також актуальними залишаються

ідеї представників екзистенціалістської філософії К. Ясперса, М. Хайдеггера та інших, які зазначають, що у центрі уваги наукової думки має знаходитись саме людина, її свобода й активність.

Філософія людиноцентризму розвиває теж провідні ідеї представників концепції персоналізму (П. Баум, Х. Керр, Р. Флюеллінг, В. Вітерн та інші) про визнання особи та її духовних цінностей вищим змістом прогресивного розвитку суспільства; про людську індивідуальність, що усвідомлює сама себе; про суверенну самість, яка виявляє себе у свободі; про найвищу цінність особи – її апріорну продуктивну активність, здатність до вдосконалення (Стандарти і рекомендації, 2015: 32).

У контексті філософії людиноцентризму значної уваги набуває студентоцентрований підхід – сучасна філософія освітньої діяльності, тобто нове прочитання, нове сприйняття, нове трактування цінностей, котрі мають домінувати у стінах сучасного європейського вишу. Отже, тому перед ЗВО постає задача створення навчального середовища, яке має відповідати сучасним умовам розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Зараз у нашому динамічному суспільстві потрібні люди ініціативні, креативні і самостійні, які дуже легко адаптуються до теперішніх нових умов. Тому одним з головних завдань ЗВО являється формування творчої особистості фахівця, котрий здатен до саморозвитку та креативної діяльності. Рішення цієї проблеми можливе тільки під час переходу від традиційної моделі навчання до інноваційної. Конче необхідно перевести студента з пасивного отримувача знань в активного їх творця, який здатний критично мислити, вміти планувати свої самостійні дії, виявляти ініціативу, сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його вірність, а також успішно знаходити вихід навіть з нестандартних ситуацій.

Студентство є соціально-професійною групою, що об'єднує молодь ЗВО України і потенційно являє собою одну із найголовніших рушійних сил розвитку новітньої української державності. Студенти – це майбутні фахівці, котрі повинні будуть вирішувати долю усіх галузей виробництва.

А від того, як вони формуються і виявляють себе у навчально-виховному процесі, залежать перспективи розвитку нашої країни. Традиційна система навчання заснована на передачі вже готових знань від викладача до студента, де основна діяльність вихованця полягає у вирішенні теоретичних і практичних завдань, з чітким формулюванням і готовим набором дій. Самостійна ж робота передбачає розвиток внутрішньої і зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, його здатність вибудувувати індивідуальну програму самонавчання, а також формувати здатності до саморозвитку і творчого застосування отриманих знань (Складановська, 2012: 106). Самостійна робота студентів є основною формою освітнього процесу. Саме її багато провідних фахівців вважають одним з найбільш ефективних методів активації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх самостійності, відповідальності та творчих здібностей. Особливої уваги тут потребують питання мотиваційного забезпечення самостійної діяльності студентів. Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності особистої зацікавленості в отриманні знань. Можна говорити про інтерес до вчення і про створення умов для успішного розвитку інтелектуальних умінь і навичок студента, коли сприйняття нової інформації викликає позитивні емоції, а сама діяльність спонукає вчитися (Павленко, 2010: 28). Реформування вищої освіти України дало поштовх до зміни правового статусу студентів, перетворивши їх на активних учасників навчально-виховного процесу, де студент перебуває в самому центрі навчального процесу. Громадська активність студентів у ЗВО сприяє формуванню їх не лише як кваліфікованих фахівців певної спеціалізації, а й організаторів, вихователів, працівників виробничих структур різних форм власності та господарювання. Студентське самоврядування у ЗВО – форма виховання та самовиховання молоді, демократичний інститут, який дає можливість студентам активно впливати на навчально-виховний процес. Зараз реалізується студентоцентрична кон-

цепція освіти, яка вимагає розробки нових наукових підходів до управління освітньої діяльності, оцінювання її результатів, що вимагає підвищення якості освіти. До речі, головним напрямом комюніке Всесвітньої конференції ЮНЕСКО «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку» є гарантування досить високого рівня освіти через створення систем забезпечення якості відповідно до її культури та визначених параметрів оцінювання знань у ЗВО, через застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні та навчанні, що дозволить збільшити доступність вищої освіти, підвищити її якість і надавати студентам знання і навички, яких вони потребують у XXI столітті (Слепкань, 2005: 238).

Студентоцентризоване навчання – це процес ефективної трансформації освітнього середовища для студентів та інших осіб, що навчаються, метою якого є розширення їх автономії та здатності до критичного мислення на основі результативного підходу, що й передбачає нові підходи до розробки навчальних програм, викладання та навчання взагалі.

Отже, можна стверджувати, що за студентоцентризованого підходу до навчання акцентується увага на критичному й аналітичному навчанні та розумінні, підвищується відповідальність та підзвітність студента, розширюється його автономія.

Самостійна робота за студентоцентризованого підходу необхідна не лише для оволодіння змістом певної дисципліни, але й для формування здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення та вихід із проблемних ситуацій, тощо. Вона дозволяє опанувати навичками навчальної, наукової й професійної діяльності, а також сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню різноманітними прийомами процесу пізнання та розвитку навчально-пізнавальних здібностей.

У МНАУ було проведено соціологічне дослідження серед викладачів щодо запровадження студентоцентризованого підходу стосовно самостійної роботи студентів, у якому взяло участь 52 респонденти. Це дослідження засвідчило: 75% респондентів вважають необхідним запроваджувати нові підходи до навчання (зокрема, навчання, засноване на студентоцентризованому підході до самостійної роботи); 23,1% не мають однозначної думки; не готові до запровадження 1,9% (рис. 1).

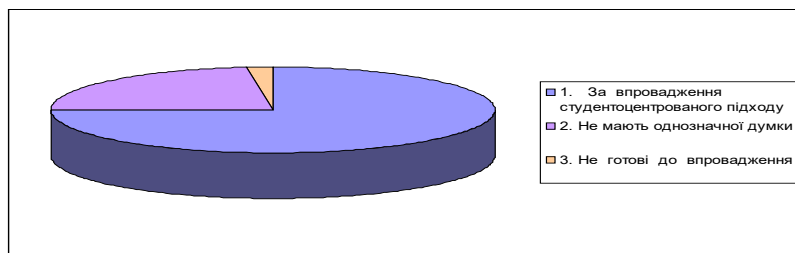


Рис. 1. Готовність викладачів до впровадження студентоцентризованого підходу стосовно самостійної роботи студентів

Майже 75% викладачів готові змінюватися для впровадження студентоцентрованого підходу стосовно самостійної роботи, однак значна частина респондентів бачить певні загрози. А саме: 66,5% – відзначають недостатню вмотивованість студентів; 57% – зазначають про значні витрати часу на підготовку за умови такого підходу; 39,9% – мають сумніви щодо практичного застосування цього підходу; 41,8% – наголошують на недостатності інформації про новий підхід; 11,4% – відзначають власну інерцію та невпевненість у своїх можливостях; 13,3% – невпевнені у доцільності цього підходу (рис. 2).

У процесі реалізації навчання, заснованого на студентоцентрованому підході, передбачається, що студенти мають бути відповідальними, вмотивованими, дисциплінованими, зорієнтованими на вирішення поставлених завдань. В Університеті з цим готові погодитися 75% учасників опитування, не мають однозначної відповіді – 23,1%, а не готові до цього – 1,9%. Загалом результати опитування засвідчили: якщо у викладача є вмотивованість та бажання, то новітні підходи будуть впроваджені.

Основним принципом організації самостійної роботи має стати переведення студентів на індивідуальну роботу, з переходом від формального виконання відповідних завдань до пізнавальної активності, з формуванням саме власної думки під час вирішення поставлених проблемних питань та завдань. Таким чином, у результаті самостійної роботи студент буде повинен навчитися осмислено і самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, використовувати засади самоорганізації та самовиховання з тим, щоб розвивати й надалі вміння безперервно підвищувати свою фаховість.

Однією з ефективних форм самостійної роботи є участь студентів у роботі наукових гуртків на кафедрах, тематичних семінарах, наукових дослідженнях тощо. Результати своєї самостійної наукової діяльності студенти висвітлюють, наприклад, у рефератах, у яких доцільно, крім наукових результатів, обґрунтувати суспільний інтерес для подальшої розробки відповідного наукового напрямку. Провідниками ідей соціальної відповідальності мають стати такі фахівці, що мають відповідну теоретичну підготовку.

Навчальну траєкторію самостійної роботи студента, котра може включати підготовку до семінарів, практичних занять та контрольних робіт, науково-практичних конфе-

ренцій, ділових ігор, дискусій, проблемних лекцій, рецензування наукових статей, слід вибудовувати з огляду на її мету і завдання.

Система керівництва індивідуальною самостійною роботою студентів повинна охоплювати такі важливі чинники: зрозуміле планування роботи, детальна організація виконання, проведення консультацій викладачем, систематичний контроль за поетапними та кінцевим результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до відома студентів результатів оцінювання їх самостійної роботи.

Доцільно наділити студентів повноваженнями у керівництві власним навчанням, а саме: дозволити їм висловлюватись про якість навчання на сайтах, на засіданнях Вчених рад, під проведення анкетувань; надати право висловлювати пропозиції у сфері організації самостійної роботи й освітнього процесу; працювати зі студентами на заняттях із використанням інтерактивних технологій навчання, поступово налаштовувати їх на самостійну роботу, об'єктивно оцінювати її на занятті; заохочувати використання студентами інформаційних методик: електронних гаджетів на практичному занятті (презентації, веб-квести, ілюстрації, відеодемонстрації, методики дослідження тощо); зацікавлювати студентів до вивчення навчального матеріалу: вмотивувати, підкреслювати, демонструвати вагомість вивчення певної теми навчального заняття та для застосування на практиці взагалі.

Висновки. Вищезазначене означає зміщення пріоритетів в освітньому процесі з викладання на навчання, в процесі якого студент стає центральною фігурою освітнього процесу, виступає повноправним суб'єктом відносин, бере на себе частину відповідальності за навчання. Таким чином, можна стверджувати, що за студентоцентрованого навчання акцентується на критичному й аналітичному навчанні та розумінні, підвищеній відповідальності та підзвітності студента, розширенні його автономії.

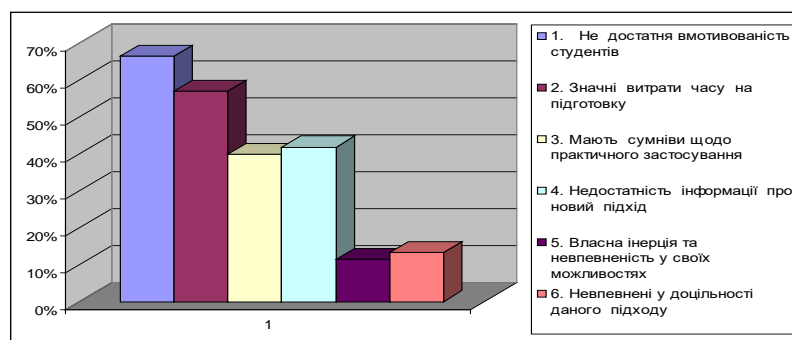


Рис. 2. Рівень загроз щодо впровадження студентоцентрованого підходу

Рух особистості студента в центр процесу вимагає змін багатьох чинників, у тому числі й характеру взаємин «викладач-студент». Слід зазначити, що за студентоцентризованого підходу не зменшується, а змінюється роль викладача, адже він має стати для студента референтною особистістю. Сучасний викладач перетворюється на систематизатора та коректора знань, керівника студентів у процесі засвоєння нової інформації. Тепер він має забезпечити більш високий рівень набуття різних компетенцій, консультування та мотивації тих, хто навчається, з питань саме критичного відбору інформації, організації адекватних навчальних ситуацій тощо. Отже, партнерські стосунки між викладачем та студентом забезпечують кінцевий результат навчання – ефективне працевлаштування випускника.

Звісно, що запровадження студентоцентризованого навчання дає можливість:

- врахувати потреби студентів;
- налагодження взаємоповаги у стосунках «студент-викладач»;
- автономність особистості студента та водночас відповідний супровід і підтримку з боку викладача;
- гнучкі траєкторії навчання;

- доцільне використання різноманітних педагогічних технологій, засобів, прийомів та методів;
- використання різноманітних способів надання освітніх послуг;
- систематичний моніторинг якості освітніх послуг.

Знання, що студент здобув самостійно, з використанням новітніх джерел інформації, різноманітних елементів творчості, завдяки власному досвіду, думці і дії, стануть важливим чинником у формуванні особистості майбутнього фахівця, який буде впроваджувати принципи соціальної відповідальності в життя суспільства.

Студентоцентризоване навчання за освітніми програмами не може бути повноцінно реалізоване без запровадження в освітній процес індивідуальної, самостійної траєкторії навчання. В системі освіти вона повинна розпочинатися на рівні програм старшої академічної школи, а на кожному наступному рівні роль вищої освіти і практика застосування індивідуальної навчальної траєкторії повинна збільшуватися. Саме ці аспекти і потребують окремих наукових досліджень. Подальший розвиток та повне впровадження студентоцентризованого навчання стане необхідним для створення ефективною системи навчання протягом всього життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антропологічна філософія : цифровий ресурс. : ubject.com.ua/philosophy/osnovi/90.html.
2. Павленко А. Ф. Тенденції розвитку та забезпечення якості вищої освіти. Вища освіта – шляхи розвитку та забезпечення якості. Київ : КНЕУ, 2010. С. 28.
3. Складановська М. Г. Інноваційне навчання : активізація пізнавальної діяльності студентів : навч. посібник. Дніпропетровськ : ПДАБА, 2012. 108с.
4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. Київ : Вища школа, 2005. С. 239.
5. Сталій розвиток суспільства : навч. посіб. / [А. Садовенко, Л. Масловська, В. Серєда та ін.]. 2 вид. Київ : 2011. 392 с.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
7. Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 114–117.

REFERENCES

1. Antropolohichna filozofia : tsyfrovyyi resurs.[Anthropological philosophy: a digital resource.] ubject.com.ua – Retrieved from ubject.com.ua/philosophy/osnovi/90.html [in Ukrainian].
2. Pavlenko, A. F. (2010) Tendentsii rozvytku ta zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Trends in development and quality assurance of the highest education] // *Vyshcha osvita – shliakhy rozvytku ta zabezpechennia yakosti* [Higher education – ways of development and quality assurance] – Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
3. Skladanovska, M. H. (2012) Innovatsiine navchannia : aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv [Innovative learning: activating cognitive activities of students] Dnipropetrovsk : PDABA [in Ukrainian].
4. Slepkan Z. I. (2005) Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli [Scientific principles of pedagogical process in high school]. Kyiv : *Vyshcha shkola* [in Ukrainian].
5. Sadovenko, A., Maslovska, L. Sereda, V. ta in. (2011). *Stalyi rozvytok suspilstva* [Sustainable development of society]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG) (2015) [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)]. Kyiv : TOV “TsS” [in Ukrainian].
7. Shevchuk, M. O. & Yershov, V.A. (2012) Pedahohichni umovy efektyvnosti samostiinoi roboty Studentiv [Pedagogical conditions for the effectiveness of independent work students] *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of NDU them. M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 2, 114-117 [in Ukrainian].

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203546>**Неля ДЕГТЯРЬОВА,***orcid.org/0000-0001-9590-4915**кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) dehtiarovanv@gmail.com***Сергій ПЕТРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3089-6499**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) s.petrenko@fizmatsspu.sumy.ua*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ РІЗНИХ ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Становлення вчителя триває від початку навчання його у педагогічному закладі і весь подальший час його професійної діяльності. Сучасне суспільство бачить педагога активним, відповідальним, таким, що займається самоосвітою, обізнаним у професійній сфері та в сучасних інформаційних технологіях. Тому вчитель потребує допомоги в опануванні нових аспектів змісту та методики навчального процесу, що і пропонується у вищих закладах освіти. Останні мають пропонувати актуальні, затребувані вчителем теми підвищення кваліфікації. У разі, коли це стосується цифрових компетентностей, то доцільно розподіляти опанування інформаційними комп'ютерними технологіями відповідно до дисципліни. Існують загальні програми, сервіси та середовища для роботи з учнями, такі як: Learning Apps, Kahoot!, Google Class та інші. А також відповідно до дисципліни є спеціалізовані програми: App Inventor, Seterra, Chemlab тощо. Вчителі неінформатичних дисциплін потребують допомоги саме в опануванні роботи з комп'ютерними пристроями та програмними засобами. Відповідно до вищесказаного у роботі обґрунтовується зміст програми для курсів підвищення кваліфікації вчителів інформатики та вчителів інших дисциплін. Для відображення реального запиту змісту курсів було проведено опитування. У статті наводяться окремі результати та здійснюється їх аналіз. Спираючись на отримані висновки, були сформовані програми для окремих категорій вчителів. Курси покликані вдосконалювати окремі компоненти сформованих цифрових компетентностей особистості учителя, перелік яких представлено у висновках цієї роботи, а саме розкриваються когнітивний, операційний, методичний та рефлексивний компоненти. Таким чином, вирішується суперечність між реальними запитами вчителів та теми вдосконалення їх професійних знань та навичок і реальними пропозиціями від установ, де проводяться курси підвищення кваліфікації. Зміст курсів має складатися з потрібних вчителю тем, для чого необхідно досліджувати запит та реалізовувати обернений зв'язок між університетом та вчителем. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків можуть бути дослідження методичних особливостей застосування сучасних інформаційних мобільних технологій та хмарних сервісів під час вивчення шкільних предметів та організації дистанційного навчання для дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: вчитель, підвищення кваліфікації, мобільні пристрої в освіті, хмарні сервіси на уроках.

Nelia DEHTIAROVA,*orcid.org/0000-0001-9590-4915**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Informatics
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
(Sumy, Ukraine) dehtiarovanv@gmail.com***Serhii PETRENKO,***orcid.org/0000-0002-3089-6499**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Informatics
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
(Sumy, Ukraine) s.petrenko@fizmatsspu.sumy.ua*

THE ACTUAL ISSUES OF FORMATION OF TEACHERS DIGITAL COMPETENCES OF DIFFERENT DISCIPLINES AT QUALIFICATION IMPROVEMENT

Becoming a teacher lasts from the beginning of his education in a pedagogical institution and all subsequent time of professional activity. Today's society sees the teacher as active, responsible, self-educated, knowledgeable in the professional field and in modern information technology. Therefore, the teacher needs assistance in learning new aspects of the content

and methodology of the educational process, which is offered in higher education institutions. The latter should offer current, in-demand teacher training topics. When it comes to information technology, it is advisable to distribute the mastery of information computer technology according to discipline. There are common applications, services and environments for working with students such as Learning Apps, Kahoot!, Google Class, and more. And also there are specialized in the discipline: App Inventor, Seterra, Chemlab and more. Teachers of non-informative disciplines need help in mastering computer devices and software. In accordance with the above, the content of the program for the training courses of computer science teachers and teachers of other disciplines is substantiated. A survey was conducted to reflect the actual content of the courses. The article presents individual results and analyzes them. Based on the findings, programs were developed for specific categories of teachers. The courses aim to improve the individual components of the emerging digital competences of the teacher's personality, a list of which is presented in the conclusions of this work, namely, the cognitive, operational, methodological and reflexive components are revealed. This resolves the contradiction between the real demands of teachers on the topics of improvement of their professional knowledge and skills and the real proposals from the institutions where the courses are held. The content of the courses should be tailored to the topics that the teacher needs, and you need to research the query and implement a university-teacher feedback. Prospective directions of further scientific researches can be research of methodical features of application of modern information mobile technologies and cloud services in studying of school subjects and organization of distance learning for children with disabilities.

Key words: teacher, advanced training, mobile devices in education, cloud services in lessons.

Постановка проблеми. Пошук нових рішень проблеми забезпечення якості підвищення кваліфікації педагогічних та науково-методичних працівників призвів до кардинальних змін вказаного процесу на рівні держави. Основні напрями, форми, види, питання фінансування, особливості підвищення кваліфікації учителів, викладачів та інші питання розкриваються у документі, що був затверджений у грудні 2019 року. Так, зміни до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників визначають, що підвищенням кваліфікації вважається проходження вчителем навчальних тренінгів, семінарів, майстер-класів, робочих зустрічей, участь у круглому столі, у конференціях з обміну досвідом, стажування та курси, що охоплюють різні види діяльності. З огляду на це заклади вищої та післядипломної освіти пропонують перелік різноманітних курсів для вчителів та викладачів (www.kmu.gov.ua).

Сучасний вчитель стає перед необхідністю не тільки поглиблювати фахові наукові знання та навички, але й опановувати нові методи навчання, методичні особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій, сервіси глобальної мережі. Забезпечити всебічний розвиток особистості учня може вчитель, який сам працює над власними вміннями та вдосконалює навички. Для учня авторитет вчителя визначають, окрім фахових знань та особистих якостей, і вміння та володіння сучасними технологіями. А великий перелік наявних сервісів та ресурсів глобальної мережі, покликаних на допомогу педагогу, дає змогу зробити процес навчання інтерактивним і цікавим для школяра. Тому вчитель будь-якої дисципліни має вдосконалювати власну цифрову компетентність.

Аналіз досліджень. Інтернаціональною групою фахівців під патронатом ЮНЕСКО був здій-

снений ґрунтовний аналіз компонентів цифрової компетентності учителя (cst.unesco-ci.org). Її відносять до ключових компетентностей особи. Цифрова компетентність учителя передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій у професійній діяльності. Рівень сформованості цифрової компетентності визначає успішність та результативність роботи вчителя. Не зупиняючись на проблемі термінології щодо цифрової компетентності, ІКТ-компетентностей, інформатичних чи інших назв цієї категорії, вважаємо, що інтегративна якість вчителя характеризується здатністю і готовністю свідомо й ефективно використовувати цифрові технології та ресурси для здійснення освітньої діяльності.

Рівні сформованості ІКТ-компетентності педагога розглядаються у методичних рекомендаціях стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей у системі освіти України, розроблених Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: початковий, мінімально-базовий, базовий, підвищений (поглиблений), дослідницький, експертний (Биков, 2010: 71).

Проблемою підвищення компетентностей фахівця в сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій переймалися такі науковці, як В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, В. Попович, Ю. Триус, Л. Чернікова та інші. Аналізом теорії і різних аспектів підготовки кадрів у системі післядипломної освіти займалися А. Веліховська, О. Захар, К. Колос, В. Кремень, В. Олійник, С. Шандрук та інші.

З огляду на зміни парадигми післядипломної освіти знову постає проблема забезпечення якісного підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. Також виникає суперечність між впливом інформаційно-комуні-

каційних технологій на розвиток післядипломної освіти та недостатньою розробленістю теоретичних досліджень і методик щодо системного навчання та актуальних тем курсів у окремих закладах (Колос, 2017: 8). У контексті сказаного не втрачає своєї актуальності концепція неперервної освіти. Оновлені цілі, зміст, форми, методи та засоби післядипломної освіти вчителів та викладачів потребують подальшого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати доцільність запропонованої тематики курсів підвищення кваліфікації вчителів різних спеціальностей у контексті використання хмарних сервісів у професійній діяльності та проаналізувати результати проведеного анкетування вчителів як засобу оберненого зв'язку.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до законів України, досліджень українських і світових науковців у Сумському державному педагогічному університеті оновлено курси підвищення кваліфікації для вчителів та викладачів закладів освіти. Ці курси покликані сприяти вирішенню проблеми впровадження ІКТ у освітній процес школи та університету, підвищити його ефективність, інформативність, практичність та доступність (Дегтярьова&Петренко&Шамшина, 2018: 54).

Для різних категорій слухачів: вчителів інформатики, вчителів інших дисциплін, викладачів інформатичних дисциплін, викладачів інших дисциплін – пропонуються різні програми курсів. Залежно від категорії пропонуються різні тематика та формати зустрічей.

З метою визначення актуальних тем для подальших майстер-класів та круглих столів, а також забезпечення зворотного зв'язку, було проведено анкетування вчителів інформатики під час фізико-математичного фестивалю у жовтні 2019 року. Запитання стосувалися дисциплін, які досвідчені вчителі інформатики вважають важливими включити чи поглибити для якісної підготовки сьогоденних студентів. А також був запропонований перелік форм, методів, засобів навчання, на які варто звернути увагу. В анкетах були запропоновані як відповіді з вибором, так і відповіді вільної форми. Наприклад, вільну відповідь пропонувалося надати на питання щодо дисциплін, з яких сам вчитель хотів би підвищити кваліфікацію або вивчити, за умови якщо у нього не було можливості ознайомитися з такою дисципліною. У результаті маємо такий перелік дисциплін та питань, що цікавлять вчителів м. Суми та Сумської області:

– програмування (мови C#, Python, C++, Java) зазначили 24% опитуваних;

- 3D-графіку, 3D-моделювання – 18%;
- іноземну мову у професійному спрямуванні – 11%;
- веб-технології, веб-дизайн – 9%;
- методика навчання інформатики у молодших класах – 9%;
- візуалізацію даних, інфографіку – 9%;
- хмарні сервіси, хмарні технології – 5%.

Було опитано 65 вчителів. Враховуючи побажання педагогів, а також враховуючи сучасну програму і попит учнів на вивчення окремих питань, курси підвищення кваліфікації включають такі теми для майстер-класів:

- комп'ютерна анімація;
- 3D графіка;
- візуалізація даних, інфографіка;
- аналіз олімпіадних задач з інформатики (програмування);
- аналіз олімпіадних задач з тем «Робота з текстовими даними»;
- аналіз олімпіадних задач з тем «Робота з презентаціями»;
- аналіз олімпіадних задач з тем «Робота з числовими даними»;
- аналіз олімпіадних задач з теми «Системи керування базами даних»;
- теоретичні основи інформаційних систем ;
- сучасні апаратні засоби;
- штучний інтелект;
- створення веб-сайтів засобами он-лайн конструкторів;
- хмарні сервіси.

Для вчителів інших дисциплін пропонується вивчати методичні особливості застосування хмарних сервісів у навчальному процесі і набуття навичок роботи з такими сервісами, програмні засоби для роботи з презентаціями та мультимедіа:

- мобільні пристрої на допомогу вчителю: застосування технологій опитування під час актуалізації опорних знань (Kahoot!, QR коди, Classtime);
- Інтернет-анкетування та автоматичне опрацювання його результатів: створення анкет засобами інформаційних технологій, налаштування автоматичного опрацювання, аналіз та представлення результатів;
- хмарні сховища; колективна робота над проектом: особливості використання хмарних сховищ, відкриття доступу, обмеження доступу, колективна робота з документами;
- робота з мультимедіа даними: мультимедіа у презентаціях; відеоматеріали та особливості роботи з ними; мультимедіа у разі змішаного навчання, інфографіка в освіті.

Використання сучасних інформаційних та Інтернет-технологій надає змогу суттєво змінити характер організації освітнього процесу, зробити його більш цікавим, реалізувати принципи інтерактивності та мобільності. Учень має доступ до світових інформаційних ресурсів, що підвищує мотивацію до отримання освіти і, відповідно, більш свідомо обирає майбутню професію.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що вчителі на запропонованих курсах формують окремі компоненти цифрової компетентності, а саме:

– когнітивна компонента включає знання понять науки інформатики, етапів створення об'єктів (презентацій, книг електронних таблиць, баз даних, мультимедіа, інфографічних матеріалів тощо); усвідомлення рекомендацій та принципів оформлення та форматування об'єктів;

– операційна компонента містить уміння роботи з різними об'єктами, сервісами Інтернету; налаштування пристроїв та параметрів відтворення презентацій, демонстраційних програм та інше;

– рефлексивна компонента охоплює розуміння та усвідомлення стильового оформлення об'єктів та їх окремих елементів, важливості

дотримання рекомендацій до естетичного оформлення, перспективність застосування сервісів з метою активізації учнів та вдосконалення освітнього процесу;

– методична компонента включає розуміння правильного, методично-доцільного використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках шкільних дисциплін, усвідомлення та відповідальності за результати власної освітньої викладацької діяльності.

Для підвищення кваліфікації вчителів пропонується велика кількість різноманітних форм її здійснення. Проте сам вчитель має сформувати правильне відношення до таких заходів: отримання сертифікату з метою накопичення необхідної кількості годин чи до цього також здійснити перехід на наступний рівень своєї фахової компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів дослідження. Серед перспективних напрямів подальших наукових пошуків можуть бути дослідження методичних особливостей застосування сучасних інформаційних, мобільних технологій та хмарних сервісів під час вивчення шкільних предметів та організації дистанційного навчання для дітей з обмеженими можливостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова від 27 грудня 2019 р. № 1133. Київ. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesenn-zmin-do-poryadku-pidv-a1133> (Дата звернення 11.02.2020).
2. ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework, version 1.0 UNESCO, 2008. URL: <http://cst.unesco-ci.org/sites/progects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Policy%20Framework.pdf>. (Дата звернення 15.01.2020).
3. Биков В. Ю. та ін. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації. Київ, Атіка, 2010. 88 с.
4. Колос К. Р. Теоретико-методичні засади проектування і використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. дис. ... доктора пед наук 13.00.10 НАПН України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2017. 453 с.
5. Дегтярєва Н. В., Петренко С. І., Шамшина Н. В. Компетентнісні завдання як засіб формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів інформатики. *International scientific and practical conference "Influence of scientific Achievements in education on the development of modern societe": Conference Proceedings*, April 26–27, 2019. Vilnius: Izdevnieciba "Baltija Publishing". P. 53–55.

REFERENCES

1. Pro vnesennia zmin do Poriadku pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. Postanova vid 27 hrudnia 2019 r. [About Amendments to the Procedure for Improvement of Skills of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Staff. Resolution of December 27, 2019] № 1133. Kyiv. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesenn-zmin-do-poryadku-pidv-a1133> (Date of request 11.02.2020) [in Ukrainian].
2. ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework, version 1.0 UNESCO, 2008. URL: <http://cst.unesco-ci.org/sites/progects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Policy%20Framework.pdf>. (Date of request 15.01.2020).
3. Bykov V. Yu. ta in. Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnostei v systemi osvity Ukrainy: metod. Rekomendatsii [Basics of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine: method. recommendations]. Kyiv, Atika, 2010. 88 p. [in Ukrainian]
4. Kolos K. R. Teoretyko-metodychni zasady proektuvannia i vykorystannia kompiuterno oriientovanoho navchalnoho seredovyscha zakladu pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodological principles of designing and using computer-based educational environment of a postgraduate pedagogical education institution]. dys. ... doktora ped nauk 13.00.10 NAPN Ukrainy, Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia. K., 2017. 453 pp. [in Ukrainian]
5. Dehtiarova N. V., Petrenko S. I., Shamshyna N. V. Kompetentnisi zavdannia yak zasib formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv informatyky [Competence tasks as a means of forming self-educational competence in future computer science teachers]. *International scientific and practical conference "Influence of scientific Achievements in education on the development of modern societe": Conference Proceedings*, April 26–27, 2019. Vilnius: Izdevnieciba "Baltija Publishing". P. 53–55. [in Ukrainian]

УДК 378.04:338.48

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203547>**Ольга ДЕРБАК,***orcid.org/0000-0002-6125-4667**викладач кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля
(Дніпро, Україна) derbak.o@duan.edu.ua*

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

У статті актуалізована проблема готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії. Проведено аналіз сутнісного змісту понять «готовність», «готовність до професійної взаємодії», «готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії». У контексті дослідження розглянуто тлумачення поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі та визначено, що готовність є підготовленістю і здатністю оперативно включатись у діяльність. Наголошується на тому, що ефективна професійна взаємодія у сфері туризму неможлива без уміння спілкуватися мовою іноземних ділових партнерів, споживачів туристичного продукту, знань національно-культурних, релігійних, політичних і соціальних особливостей країн, які вони представляють. Під час формулювання визначення поняття «готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії» враховувались особливості професійної взаємодії у сфері туризму, яка представлена системою взаємозумовлених дій суб'єктів професійної діяльності, спрямованих на задоволення потреб споживача за допомогою надання послуг. Подано авторське визначення поняття «готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії». У статті готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії визначається як складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що відображає сформовану позитивну мотивацію до здійснення безконфліктної міжкультурної взаємодії, підґрунтям якого є особистісні якості та сукупність професійних знань, умінь, навичок, практичного досвіду з питань організації професійної взаємодії з усіма суб'єктами туристичної діяльності та бажання досягти високих результатів у туристичній діяльності. Визначено, що надалі доцільно вивчити досвід формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Ключові слова: *готовність, професійна взаємодія, готовність до професійної взаємодії, бакалавр з туризму.*

Olha DERBAK,*orcid.org/0000-0002-6125-4667**Lecturer at the Department of International Tourism,
Hotel and Restaurant Business and Language Training
Alfred Nobel University
(Dnipro, Ukraine) derbak.o@duan.edu.ua*

THE FUTURE TOURISM BACHELORS READINESS FOR PROFESSIONAL INTERACTION AS A SCIENTIFIC CATEGORY

The article is dedicated to the problem of future tourism bachelors readiness for professional interaction. The definitions' essential content such as "readiness", "readiness for professional interaction", "future tourism bachelors readiness for professional interaction" was reviewed in the paper. Special attention was paid to the concept of "readiness" in accordance with psycho-pedagogical literature and it was determined as the ability to be quickly involved in the activity. Readiness for professional interaction is seen as a personal formation that provides the connection, influence and development of various objects in the professional activity. The objective of this paper is the impossibility of effective professional cooperation without the ability to communicate in the foreign business partners and tourism product consumer's language, their national-cultural, religious and social-political characteristics. The paper examines the features of future bachelor's readiness for professional interaction which are represented by a system of professional activity subjects interdependent actions, aimed on satisfying consumer's needs and wants with the help of service provision. The concept of future bachelors' readiness for professional interaction was defined by author as a complex, integrative, professional-personal formation, which reflects the positive motivation for the implementation of conflict-free intercultural interaction, the basis of which are personal qualities and a set of professional knowledge, professional skills, professional interaction organization with all subjects of tourism activity and desire to achieve high results in this area. A general conclusion is made concerning the future prospect of studying the experience of future bachelor's readiness for professional interaction in the higher education institutions.

Key words: *readiness, professional interaction, readiness for professional interaction, tourism bachelor.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта України переживає динамічні зміни, що спрямовують вищу освіту на підвищення ефективності професійної підготовки конкурентоспроможних спеціалістів. Формування замовлення на фахівців у галузі туризму передбачає орієнтацію на таких висококваліфікованих фахівців, які здатні до постійного оновлення знань щодо професійної взаємодії, «творчо здійснюють міжкультурне спілкування, а саме оригінально мислять, генерують і реалізують ідеї, реалізують і пропонують нові туристичні маршрути, виявляють ініціативу і креативність» (Євдокімова-Лисогор, 2017: 26), вміють переконувати, ухвалювати рішення, створювати сприятливу ділову атмосферу, розуміють потреби споживачів туристичних послуг.

Аналіз досліджень. Вивчаючи проблему готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії, ми звернулися до концептуальних положень професійної підготовки фахівців для сфери туризму (О. Гайова, М. Гункевич, С. Коваленко, С. Кожушко, О. Міхо, Г. М'ясоїд, І. Поворознюк, Л. Слатвінська, Г. Сорокіна, С. Фокіна, М. Чикалова та інші); теоретичних засад професійної взаємодії (О. Булгакова, Н. Волкова, Н. Касаткіна, Н. Ротова, Г. Руда, В. Семиченко, Н. Тищенко, Ю. Устименко та ін); наукових ідей щодо формування різних видів готовності майбутніх фахівців у галузі туризму (А. Захаріна (готовність до анімаційної діяльності), Г. Богатирьова, С. Літовка-Деменіна (готовність до екскурсійної діяльності), С. Кобзова (готовність до проектування регіональних маршрутів), Ю. Лозовюк (готовність до професійної діяльності), Ю. Земліна (професійна готовність), М. Галицька (готовність до іншомовного спілкування), Н. Василишина (функціональна готовність до фахової діяльності) та інші). При цьому було встановлено, що проблема розкриття сутності готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії у наукових роботах залишається не розглянутою.

Мета статті полягає в розкритті сутності готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії як наукової категорії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема готовності до різних видів діяльності, її складу та шляхів формування стала предметом вивчення багатьох дослідників. Тому важливо розглянути різні підходи до розкриття сутності понять «готовність» і «готовність до професійної взаємодії», що допоможе нам встановити зміст дефініції «готовність майбутніх бакалаврів туризму до професійної взаємодії».

Результати теоретичного аналізу наукової літератури свідчать про те, що поняття «готовність»

розглядається здебільшого так: згода, бажання щось зробити (добровільне та свідоме рішення, спрямоване на діяльність), стан готового (стан, наявність якого забезпечить виконання рішення) (Жванія, 2015: 70); налаштованість на певну поведінку, установка на активні й доцільні дії особистості, її спрямованість на успіх, що зумовлено мотивами і психічними особливостями (Гусак, 2007); здатність до діяльності, яка виявляється в позитивному ставленні та схильності займатися нею, а її успішний перехід відбувається на високому рівні розвитку в особистісну захопленість (Крутецький, 1976); поєднання здібностей для певної діяльності, набутого досвіду і здатності його використовувати (Дубасенюк, 2013: 44).

Варто зазначити, що готовність у наукових працях найчастіше тлумачиться як: кінцевий результат якої-небудь дії; особливий психічний стан особистості; цілісна інтегрована якість особистості; психологічна умова успішного виконання діяльності; вибірково-усвідомлена активність, що спонукає особистість до діяльності; особистісне утворення, що забезпечує ефективність діяльності; синтез певних особистісних якостей; комплекс здібностей (Лебідь, 2018: 121).

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне навести визначення поняття готовності як підготовленість і здатність оперативно включатись у діяльність. При цьому поняття готовності містить «набір мотивів, ціннісних орієнтирів, індивідуально-особистісних характеристик, знань, умінь, навичок, які забезпечують успішну діяльність» (Лебідь, 2018). Таке визначення досить повно відповідає специфіці роботи сучасного фахівця в сфері туризму.

Щодо готовності до професійної взаємодії, то, на думку Н. Тищенко, вона являє собою цілісну систему знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутніх фахівців, які забезпечують ефективність їхньої взаємодії з іншими учасниками в ситуаціях, що характеризуються наявністю бар'єру на шляху досягнення цілей партнерів, збільшенням нервово-психічного напруження, демонстрацією нерозуміння, порушеннями в інтеракції (Тищенко, 2010: 402). Ю. Устименко у своїх дослідженнях стверджує, що готовність до професійної взаємодії – це стійке, цілісне, інтегративне утворення особистості, основою якого є володіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та особистісними якостями, які забезпечують конструктивну взаємодію в системі професійних відносин та реалізації професійних функцій фахівця (Устименко, 2016). Отже, готовність до професійної взаємодії ми розуміємо як особистісне утворення, яке забез-

печує зв'язок, вплив і розвиток різних об'єктів у процесі взаємних дій один на одного й на інші об'єкти в професійній діяльності.

Для того, щоб зрозуміти сутність поняття «готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії», необхідно також охарактеризувати основні вимоги до особистості фахівців, які працюють у сфері туризму, що розкривають здатність до професійної взаємодії. Так, В. Бебик слушно зауважує, що фахівцям туристичної сфери повинні бути притаманні комунікаційні якості, високий рівень емоційної інтелігентності, відкритість, здатність знаходити спільну мову (Бебик, 2004: 109). Фахівець такого профілю, на думку Н. Бондар, повинен бути людиною з різнобічним гуманістичним і гуманітарним мисленням, здібним до самореалізації та саморозвитку, із чітко сформованою мовленнєвою культурою та етикою комунікативної поведінки (Бондар, 2016: 30).

На нашу думку, ефективна професійна взаємодія у сфері туризму неможлива також без «уміння спілкуватися мовою іноземних ділових партнерів, споживачів туристичного продукту, знань національно-культурних, релігійних, політичних і соціальних особливостей країн, які вони представляють» (Бойко, 2016: 159). Тому у майбутніх бакалаврів з туризму повинна бути сформована готовність до міжкультурної взаємодії як складник професійної взаємодії.

Зауважимо, що під поняттям «професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг» О. Дишко розуміє цілеспрямований динамічний процес безпосереднього або опосередкованого впливу на осіб, які мають намір замовити, замовляють або використовують окремі чи комплексні послуги суб'єктів туристичної індустрії (Дишко, 2013: 25). Своєю чергою О. Полякова стверджує, що означений термін є інтегративною особистісною характеристикою, яка зумовлює здатність бакалавра до ефективної взаємодії з клієнтами туристичних фірм на основі партнерської взаємодії (Полякова, 2012: 17).

У контексті нашого дослідження цікавим виявилось визначення поняття «готовність бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг», яке запропонувала О. Дишко. Так, вчена зазначає, що «готовність бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг» є складним інтегративним особистісним утворенням, ядром якого є ціннісні установки, потреби й мотиви безконфліктної взаємодії, професійно-важливі особистісні якості, а також сукупність знань, умінь і навичок та певний досвід їхнього застосування для конструктивної

професійної діяльності у взаємодії зі споживачами туристичних послуг (Дишко, 2015: 247). Проте, на нашу думку, означене визначення недостатньо розкриває готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії, а стосується лише професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, не враховуючи при цьому керівництво і колеги.

Під час формулювання авторського визначення поняття «готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії» ми також враховували особливості професійної взаємодії у сфері туризму, яка представлена системою взаємозумовлених дій суб'єктів професійної діяльності, спрямованих на задоволення потреб споживача за допомогою надання послуг. Структура професійної взаємодії у сфері туризму тісно пов'язана зі структурою процесу надання послуги, виходячи з чого можна виділити етапи (на вході, в процесі обслуговування, на виході) і види професійних взаємодій (комунікативні, сервісні та організаційні) (Радигіна, 2017: 35).

Отже, беручи до уваги положення названих вище досліджень, спробуємо використати їх для визначення сутності готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії, наповнивши її зміст новою суттю.

На наш погляд, *готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії* – це складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що відображає сформовану позитивну мотивацію до здійснення безконфліктної міжкультурної взаємодії, підґрунтям якого є особистісні якості та сукупність професійних знань, умінь, навичок, практичного досвіду з питань організації професійної взаємодії з усіма суб'єктами туристичної діяльності та бажання досягти високих результатів у туристичній діяльності.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що дослідження сутності понять «готовність», «готовність до професійної взаємодії», вимог до особистості фахівця у сфері туризму, особливостей професійної діяльності означених фахівців уможливили визначення змісту поняття «готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії». У нашому розумінні це складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення. Його стрижнем є ціннісні установки, потреби й мотиви безконфліктної міжкультурної взаємодії, професійно-важливі особистісні якості, знання, уміння, навички та певний досвід їх застосування у професійній взаємодії.

Надалі, на нашу думку, доцільно вивчити досвід формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бебик В. М. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої школи : монографія. Київ : МАУП, 2004. 200 с.
2. Бойко Л. Г. Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців з туристичної діяльності на сучасному етапі. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2016. № 2 (12). С. 157–160.
3. Бондар Н. Д. Формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Дис. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2016. 262 с.
4. Гусак Л. П. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 20 с.
5. Дишко О. Л. Сучасний стан формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 1. С. 245–250.
6. Дишко О. Л. Теоретичні засади формування професійної взаємодії фахівців з туризму зі споживачами туристичних послуг. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки».* Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2013. № 3. С. 22–25.
7. Дубасенюк О. А. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2013. 123 с.
8. Євдокімова-Лисогор Л. А. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 76 (3). С. 26–30.
9. Жванія Т. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія».* 2015. Випуск 50. С. 69–79.
10. Крутецький В. А. Психологія обучения и воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.
11. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Дніпро, 2018. 697 с.
12. Полякова Е. Г. Подготовка студентов к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг (на примере бакалавров по направлению «Туризм»). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук; спец. : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь. 2012. 25 с.
13. Радыгина Е. Г. Формирование готовности к профессиональным взаимодействиям в процессе подготовки специалистов сферы гостеприимства в вузе : монография. Екатеринбург. 2017. 202 с.
14. Тищенко Н. М. Психологічна готовність майбутніх соціальних педагогів до взаємодії в ситуаціях ускладненого професійного спілкування. *Вісник післядипломної освіти.* 2010. Вип. 1 (2). С. 400–406.
15. Устименко Ю. Особливості професійної взаємодії стоматологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2016. № 1 (11). С. 365–372.

REFERENCES

1. Bebyk V. M. Bolonskyi protses: perspektyvy i rozvytok u konteksti intehratsii Ukrainy v Yevropeyskyi prostir vyshchoi shkoly [The Bologna Process: Prospects and Development in the Context of Ukraine's Integration into the European Higher Education Area]. Kyiv, MAUP Publ., 2004. 200 p. [in Ukrainian].
2. Boiko L.H. Aktualni problem profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z turystychnoi diialnosti na suchasnomu etapi [Actual problems of professional training of specialists in tourism at the present stage]. Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical Sciences. 2016. no 2 (12). pp. 157–160 [in Ukrainian].
3. Bondar N.D. Formuvannia kluchovykh rompetentnostei maibutnikh menedzheriv sfery turyzmu v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of key competencies of future tourism managers in the study of humanities]. Dissertation. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsubynsky. Vinnytsia. 2016. 262 p. [in Ukrainian].
4. Husak L.P. Profesiina spriamovanist navchannia vyshchoi matematyky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Professional orientation of higher mathematics students studying economic specialties]. Abstract of dissertation. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsubynsky. Vinnytsia. 2007. 20 p. [in Ukrainian].
5. Dyshko O.L. Suchasnyi stan formuvannia hotovnosti bakalavriv z turyzmu do profesiinoi vzaiemodii zi spozhyvachamy turystychnykh posluh [The current state of formation of the willingness of bachelors in tourism to professional interaction with consumers of tourist services]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2015. no 1. pp. 245–250 [in Ukrainian].
6. Dyshko O. L. zasady formuvannia profesiinoi vzaiemodii fakhivtsiv z turyzmu zi spozhyvachamy turystychnykh posluh [Theoretical bases of formation of professional interaction of tourism professionals with consumers of tourist services]. Scientific notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Psychological and pedagogical sciences. Nizhyn. 2013. no 3. pp. 22–25 [in Ukrainian].
7. Dubaseniuk O. A. Zahalnokulturna kompetentnist: sutnist ta naukovi pidkhody. Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [General cultural competence: nature and scientific approaches. Formation of cultural competence of future specialists]. Zhytomyr. 2013. 123 p. [in Ukrainian].

8. Yevdokimova-Lysohor L. A. Eksperymentalna perevirka efektyvnosti pedahohichnykh umov pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sfery turizmu do mizhkulturnoho dialohu [Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the preparation of future tourism professionals for intercultural dialogue]. Proceedings of the Kherson State University. Pedagogical Sciences. 2017. Issue 76 (3). pp. 26–30 [in Ukrainian].
9. Zhvaniia T. Hotovnist do profesiinoi diialnosti v psykholohii: teoretychnyi analiz [Readiness for professional activity in psychology: a theoretical analysis]. Bulletin of the Kharkiv National Pedagogical University Frying pans. Psychology. 2015. Issue 50. pp. 69–79 [in Ukrainian].
10. Krutetskii V. A. Psikholohiia obuchenii i vospitaniia shkolnikov [Psychology of education and upbringing of schoolchildren]. Moskva. Prosveshchenie Publ., 1976. 303 p. [in Russian].
11. Lebid O. V. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnogo zakladu do stratehichnogo upravlinnia v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of the future head of the general educational institution for strategic management in the conditions of magistracy]. Dissertation. Alfred Nobel University. Taras Shevchenko Luhansk National University. Dnipro. 2018. 697 p. [in Ukrainian].
12. Poliakova E. H. Podhotovka studentov k professionalnomu vzaimodeistviuu s potrebiteliami turisticheskikh usluh (na primere bakalavrov po napravleniui "Turizm") [Preparing students for professional interaction with consumers of tourism services (for example, bachelors in the field of "Tourism")]. Abstract of dissertation. North Caucasus State Technical University. Stavropol. 2012. 25 p. [in Russian].
13. Radyhina E. H. Formirovanie hotovnosti k professionalnym vzaimodeistviyam v protsesse podhotovki spetsialistov sfery hostepriimstva v vuze [Formation of readiness for professional interactions in the process of training specialists in the field of hospitality at a university]. Ekaterinburh. 202 p. [in Russian].
14. Tyshchenko N. M. Psykholohichna hotovnist maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do vzaiemodii v sytuatsiiakh uskladnenoho profesiinoho spilkuvannia [Psychological readiness of future social educators to interact in difficult professional communication situations]. Visnyk pisliadyplomnoi osvity. 2010. issue 1 (2). pp. 400–406 [in Ukrainian].
15. Ustyomenko Yu. Osoblyvosti profesiinoi vzaiemodii stomatolohiv [Features of professional interaction of dentists]. Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Pedagogy and psychology. Pedagogical Sciences. 2016. no 1 (11). pp. 365–372 [in Ukrainian].

Тетяна ДОРОШЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9968-9201

старший викладач кафедри менеджменту, економіки та туризму

Льотної академії

Національного авіаційного університету

(Кропивницький, Україна) tat-doroshenko@ukr.net

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті запропоновано структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх менеджерів до професійної самореалізації, що дає змогу ефективно спланувати, організувати та реалізувати процес фахової підготовки. Поняття «готовність», «професійна самореалізація» та шляхи формування готовності до самореалізації були предметом вивчення низки педагогів та психологів, однак подібних досліджень у сфері підготовки авіаційних менеджерів ще не було.

Під час розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації узагальнено результати теоретичних і емпіричних досліджень, визначено підходи до проблеми в сучасній науці, виокремлено її компоненти та умови. Розкрито мету, завдання, зміст, принципи, компоненти, критерії та показники, результат сформованості готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації, які зображені у ядрі зазначеної моделі. До структурно-функціональної моделі входять такі блоки: цільовий; теоретико-методологічний; організаційно-технологічний; оцінювально-результативний.

Цільове замовлення суспільства на компетентного фахівця – менеджера авіаційної галузі – зумовлює мету структурно-функціональної моделі, яка полягає у забезпеченні формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації. Досягнення поставленої мети здійснюється за допомогою поставлених завдань: розвитку внутрішньої мотивації до самовдосконалення; розвитку теоретичних знань, умінь, навичок для забезпечення здатності їх застосовувати для розв'язання складних задач у професійній діяльності; розвитку здатності самооцінювання та самоаналізу, що знаходяться у цільовому блоці підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації.

Для реалізації моделі обрано методологічні підходи (системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, інформаційний, синергетичний, виокремлено компоненти (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний) готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації, підібрано загальнодидактичні та специфічні принципи, що зазначено у теоретико-методологічному блоці. Виокремлюються три етапи становлення професійної самореалізації авіаційних менеджерів: соціалізація індивіда; професійна адаптація (початкова, просунута, повна адаптованість) та безпосередня самореалізація в подальшій трудовій діяльності. Запропоновано сучасні підходи та методики підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації. У процесі підготовки авіаційних менеджерів необхідно використовувати різні види мотивації до використання інноваційних та інтерактивних методів навчання.

У третьому блоці – організаційно-технологічному – визначені форми, методи та засоби навчання. Останній блок підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі визначає критерії (мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний), показники та рівні (високий, середній, низький) формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації. Результатом реалізації запропонованої моделі є сформована готовність майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, менеджери авіаційної галузі, професійна самореалізація, педагогічні умови готовності до професійної самореалізації, мотивація до професійної самореалізації, міждисциплінарна інтеграція.

Tetiana DOROSHENKO,

orcid.org/0000-0002-9968-9201

Senior Lecturer of Management, Economics and Tourism Department

Flight Academy

of National Aviation University

(Kropyvnytskyi, Ukraine) tat-doroshenko@ukr.net

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF FUTURE AVIATION MANAGERS' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

The article reveals the structural and functional model of formation of future aviation managers' readiness to professional self-realization, which helps to plan, organize and implement the process of training efficiently. Understanding of "readiness",

“professional self-realization” and the ways of developing readiness to self-realization have been a subject of research for educators and psychologists, but there haven't been any research in the field of aviation managers' training.

For developing the structural and functional model of forming future aviation managers' readiness for professional self-realization, the results of theoretical and empirical research have been generalized, approaches to the problem in modern science have been defined, its components and conditions have been distinguished. The aim, tasks, content, principles, components, criteria and indicators, the result of the formation of future aviation managers' readiness for professional self-realization, which are shown in the core of the model, have been revealed. The structural and functional model includes the following blocks: objective; theoretical and methodological; organizational and technological; evaluative and resultant.

The order of the society for a competent specialist – an aviation manager – determines the purpose of the structural and functional model, which is to ensure the formation of future aviation managers' readiness for professional self-realization. Achieving this goal has been accomplished through the following tasks: development of intrinsic motivation for self-improvement; development of theoretical knowledge and skills to ensure their application to solve complex problems in the professional activity; development of the ability of self-assessment and self-analysis, which are in the objective block of future aviation managers' training for professional self-realization.

Methodological approaches (systemic, personal, activity, competence, information, synergetic), and the components (motivational, cognitive, praxeological, reflexive) of the future aviation managers' readiness for professional self-realization have been selected for implementation of the model, general and theoretical principles have been chosen for methodological block. There are three stages of formation of professional self-realization of aviation managers: socialization of the individual; professional adaptation (initial, advanced, full adaptation) and immediate self-realization in the future place of work. Modern approaches and methods of preparing future managers of the aviation industry to professional fulfillment have been offered. In preparation of aviation managers different kinds of innovative and interactive teaching methods should be used to enhance motivation.

The third block – organizational and technological – defines the forms, methods and means of training. The last block of the given model defines the criteria (motivational-orientation, information-content, operational-activity, evaluation-reflexive), indicators and levels (high, medium, low) of the future aviation managers' readiness for professional self-realization. The result of the implementation of the proposed model is the formed future aviation managers' readiness for professional self-realization.

Key words: *structural and functional model, aviation managers, professional self-realization, pedagogical conditions of readiness for professional self-realization, motivation for professional self-realization, interdisciplinary integration.*

Постановка проблеми. Сучасні світові процеси технологізації, глобалізації суспільства, трансформаційні процеси економічного простору України, зростання конкурентоспроможності між авіаційними фахівцями актуалізують питання фахової підготовки у льотних закладах вищої освіти (ЗВО). Необхідно звернути увагу на менеджерів авіаційної галузі, які забезпечують функціонування та управління цієї сфери. Авіаційна галузь тісно взаємодіє з іншими галузями та забезпечує інтереси держави, національної безпеки та потреби суспільства та економіки у повітряних перевезеннях й авіаційних роботах (Повітряний Кодекс України, 2011).

Підготовка менеджерів авіаційної галузі є системним педагогічним процесом, що забезпечує організацію та функціонування всіх взаємопов'язаних складових елементів, що спрямовано на підготовку конкурентоздатного фахівця, який може самореалізуватися в професійній діяльності. Це передбачає не лише отримання знань, умінь, навичок, набуття певної кваліфікації та компетентності, а також і його прагнення до професійної самореалізації. Саме на цьому рівні аналізуються особистісні властивості та умови, які сприяють професійній самореалізації, вивчається мотиваційна основа, результат впливу само-

реалізації на особистість, її діяльність, світогляд, самосвідомість. Вимоги до професійної самореалізації підвищуються, що пов'язано із реформами в суспільстві, освіті та новими світовими вимогами. Професійна самореалізація пов'язана з глибинними смисловими й ціннісними якостями особистості майбутнього фахівця, які він отримує під час навчання.

У навчальних закладах необхідно організувати процес підготовки таким чином, щоб сформувати готовність фахівця – майбутнього менеджера авіаційної галузі до професійної самореалізації. Для якісної підготовки менеджерів авіаційної галузі необхідно здійснити структурно-функціональне моделювання, що забезпечить візуалізацію педагогічних заходів.

Аналіз досліджень. Питання самореалізації вивчали в педагогічній науці такі вчені, як В. Андреев, Н. Борисова, Л. Герасименко, В. Ковальчук, В. Сластьонін. Формування готовності майбутніх менеджерів досліджувала М. Чернишова, готовність майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації – Л. Служинська. Критерії, показники, рівні сформованості умінь та навичок у різних видах компетентностей розглядали такі науковці, як Ю. Бабаян, Н. Баловсяк, В. Барановська, С. Вітер, Н. Гарашкіна, І. Демура,

Д. Демченко, О. Дерев'янка, В. Жигір, Г. Зайчук, І. Зимня, Т. Коваль, О. Кравчук, Е. Луговська, Т. Лупиніс, О. Овчарук, Л. Сушенцева, В. Тернопільська, В. Чернявський.

Здійснювали дослідження з аналізу формування готовності менеджерів до професійної діяльності В. Андрєєв, Н. Бочкина, І. Гришина, Н. Скорбіліна. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів досліджуються у працях Є. Воробйової, Б. Головешко, С. Калашникової, Л. Карамушки, М. Москальова, Т. Пастухової, В. Шаполової. Підготовку майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій розглядала О. Пшенична. Дослідження готовності авіаційних спеціалістів до професійної діяльності здійснюють Л. Герасименко (Герасименко, 2017), О. Москаленко (Москаленко, 2015), Т. Плачинда (Плачинда, 2013) та інші, але формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації ще не було предметом дослідження.

Мета статті – обґрунтувати структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації, в якій виокремити форми, методи та засоби організації формування готовності, зазначити критерії, показники сформованості готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. В. Сластьонін зазначає, що використання моделі у педагогіці та психології інноваційної освіти як аналога, визначеного фрагмента соціальної реальності (мовленнєва поведінка, мовна діяльність), продукту культури (норми мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування) є одним з найважливіших шляхів пізнання, що дозволяє перенести властивості аналізованої моделі на власні оригінальні варіанти продуктивної діяльності (Сластенин, 2009: 12).

Модель – це система досліджень, яка використовується для прогнозування подій за певних умов, за основу використовуючи реальні дії, показники та значення досліджуваного явища. Застосування моделі сприяє відстеженню й урахуванню особливостей предмета, за допомогою зазначених спільних та відмінних ознак.

Моделювання використовується в багатьох науках, але для нашого дослідження розглядаємо його в аспекті педагогічної науки. Воно використовується для вирішення наступних завдань: поліпшення планування навчального процесу; оптимізації структури навчального матеріалу; управління пізнавальною діяльністю; управління

навчально-виховним процесом; діагностики, прогнозування, проектування навчання.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що готовність майбутніх менеджерів до професійної самореалізації в наукових дослідженнях трактується по-різному. Професійна діяльність визначає професійні знання, вміння та навички, які дають змогу здійснити свої обов'язки в конкретній сфері діяльності та сприяти саморозвитку, самовдосконаленню фахівця. Ми розглядаємо готовність до професійної самореалізації авіаційних менеджерів як здатність особистості ефективно використовувати отримані професійні знання, навички та вміння завдяки інтеграції управлінської та авіаційної сфер, виявляти власні здібності та особистісні професійні якості у діяльності авіаційного менеджменту, з постійною потребою у самоосвіті, саморозвитку та самовдосконаленні.

У процесі конструювання структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації необхідно, узагальнивши результати теоретичних і емпіричних досліджень, визначити підходи до вивчення проблеми в сучасній науці, виділити її компоненти та умови.

Для розуміння сутності концепту формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації потрібно проаналізувати мету, завдання, зміст, принципи, компоненти, критерії, показники, результат сформованості готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації, що об'єднані в організовану структуру – модель. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації представлена на рис. 1, вона відображає внутрішню організацію та функціонування, ознаки та характеристики зазначеного процесу.

Модель складається з наступних блоків:

- цільового;
- теоретико-методологічного;
- організаційно-технологічного;
- оцінювально-результативного.

У першому цільовому блоці підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі ми розглядаємо реалізацію визначеної мети – формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін. Для досягнення мети необхідно виконати завдання, а саме здійснити: розвиток внутрішньої мотивації до самовдосконалення; розвиток теоретичних знань,

умінь, навичок для забезпечення здатності їх застосовувати для розв'язання складних задач у професійній діяльності; розвиток здатності самооцінювання та самоаналізу.

У теоретико-методологічному блоці розглядаються як загальнодидактичні (науковості; систе-

матичності й послідовності; свідомості навчання; активності й самостійності; наочності; ґрунтовності; зв'язку навчання з практичною діяльністю; єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання), так і специфічні принципи (органічної єдності теоретичної і практичної підготовки

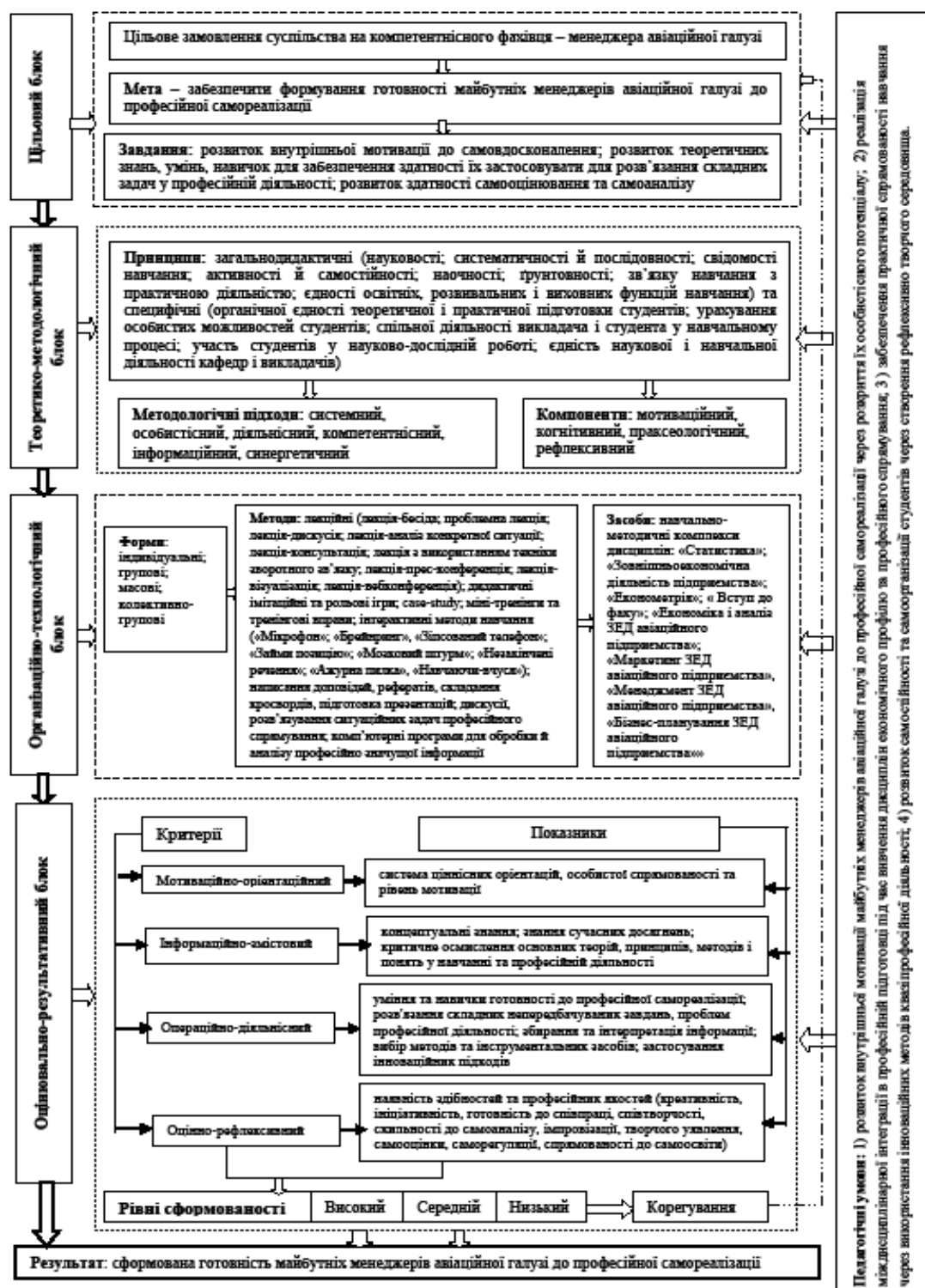


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації

студентів; урахування особистих можливостей студентів; спільної діяльності викладача і студента у навчальному процесі; залучення студентів до науково-дослідної роботи; наукової і навчальної єдності діяльності кафедр і викладачів), методологічні підходи (системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, інформаційний, синергетичний) та компоненти (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний) формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації.

Становлення професійної самореалізації авіаційних менеджерів відбувається на трьох етапах: соціалізація індивіда; професійна адаптація (яка складається з початкової (орієнтувальної), просутої (моделювальної), повної адаптованості (творчого самовираження)) та безпосередньої самореалізації авіаційного менеджера в подальшій трудовій діяльності. Процес реалізації структурно-функціональної моделі охоплює перший етап – соціалізацію індивіда, а другий – професійну адаптацію та третій – безпосередню самореалізацію; етапи реалізуються після закінчення ЗВО безпосередньо при виконанні своїх трудових обов'язків на робочому місці.

Сучасні підходи та методики підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації вимагають підвищення та постійного вдосконалення в навчальному процесі методів навчання: використання різних видів лекцій (лекція-бесіда; проблемна лекція; лекція-дискусія; лекція-аналіз конкретної ситуації; лекція-консультація; лекція з використанням техніки зворотного зв'язку; лекція-прес-конференція; лекція-візуалізація; лекція-вебконференція), різноманітних видів ігор, тренінгів, дискусій та оцінювання особистих вмій студентів під час вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Під час процесу навчання викладачі повинні мотивувати студентів до активного сприймання різноманітних інноваційних та інтерактивних методів навчання, які формують в них власні професійні знання, вміння та навички, та розвитку особистості.

Матеріал, який подається на лекціях, практичних та семінарських заняттях, повинен розкривати актуальність економічного та авіаційного середовища, а також сучасність потреб суспільства, в якому будуть працювати майбутні менеджери авіаційної галузі.

На сучасному етапі світового розвитку інформація має тенденцію швидкої зміни, це необхідно враховувати під час підготовки менеджерів авіаційної галузі та формування їх професійної самореалізації. Інформація, засоби надання та методи

навчання повинні мати в основі сучасні тренди та постійно оновлювати авіаційну, економіко-соціальну, науково-технічну інформацію. Семінарські та практичні заняття необхідні для взаємодії між викладачем і студентами та між студентами в групі. Саме під час навчального процесу відбувається вирішення різноманітних завдань та ситуацій, які наближені до проблем сьогодення, з якими студенти раніше не зустрічалися, і при цьому вони повинні проявити свої власні знання та вміння.

Організаційно-технологічний блок передбачає застосування форм, методів та засобів організації навчального процесу у формі різних заходів, створенні ситуацій, наближених до майбутньої професійної діяльності. Головними учасниками процесу навчання є викладач і студенти. Відносини між ними засновані на співпраці і рівноправному партнерстві. Принципово важливим є відбір і організація матеріалу на основі ситуацій і проблем майбутньої професійної діяльності. Викладений матеріал з певної дисципліни чи теми має зацікавити студентів через форми, методи та засоби навчання для розвитку та вдосконалення вмій.

З урахуванням розвитку сучасної освіти підготовка менеджерів авіаційної галузі в закладах вищої освіти орієнтується на мотивацію, реалізацію та вдосконалення традиційних та інтерактивних методів навчання під час вивчення фахових дисциплін та проходження практики, до яких належать: «Мікрофон»; «Брейнринг», «Зіпсований телефон»; «Займи позицію»; «Мозковий штурм»; «Незакінчені речення»; «Ажурна пилка», «Навчаючи-вчуся»); дидактичні імітаційні та рольові ігри; case-study; міні-тренінги та тренінгові вправи; написання доповідей, рефератів, складання кросвордів, підготовка презентацій; дискусії, розв'язування ситуаційних задач професійного спрямування; комп'ютерні програми для обробки й аналізу професійно значущої інформації. Тому підготовка майбутнього менеджера авіаційної галузі повинна бути спрямована не тільки на отримання знань, навичок, але й на їх найкращу професійну самореалізацію, яка формуватимуться здебільшого за різних методів навчання.

Завершуючим етапом підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі є оцінно-результативний блок. Основне завдання цього блоку полягає в оцінці та самооцінці рівня готовності до професійної самореалізації за допомогою критеріїв, компонентів та показників готовності.

Мотиваційний компонент вимірюється за допомогою мотиваційно-орієнтаційного критерію та показників системи ціннісних орієнтацій, особистої спрямованості і рівня мотивації. Когнітивний

компонент – через інформаційно-змістовий критерій з визначеними показниками: концептуальні знання; знання сучасних досягнень; критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності. Практикологічний компонент вимірюється через інформаційно-змістовий критерій за допомогою показників: концептуальних знань; знань сучасних досягнень; критичного осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності. Рефлексивний компонент – через операційно-діяльнісний критерій, а саме уміння та навички готовності до професійної самореалізації; розв’язання складних непередбачуваних завдань, проблем професійної діяльності, збирання та інтерпретацію інформації, вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів.

Спроектвана нами модель характеризується:

– цілісністю, оскільки всі зазначені блоки взаємопов’язані між собою та несуть певне смислове навантаження і працюють на кінцевий результат;

– відкритістю, оскільки модель вбудована в контекст системи професійної підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі як додаткова, але самостійна ланка;

– прагматичністю, оскільки модель виступає засобом організації практичних дій викладача, спрямованих на формування професійних вмінь майбутніх менеджерів авіаційної галузі.

Висновки. У статті розглянута структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації на основі результатів теоретичних і емпіричних досліджень, виділені її компоненти та умови. Для розуміння сутності формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації проаналізовано мету, завдання, зміст, принципи, компоненти, критерії, показники, результат сформованості готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації, що об’єднані в організовану структуру – модель.

Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації складається з чотирьох блоків: цільового; теоретико-методологічного; організаційно-технологічного; оцінювально-результативного.

Сучасні підходи та методики підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації вимагають постійного вдосконалення в навчальному процесі нових методів навчання. Матеріали, інформація, засоби надання та методи навчання повинні враховувати сучасні тренди та постійно оновлювати авіаційну, економіко-соціальну, науково-технічну інформацію, що використовуються на заняттях.

Необхідно пам’ятати, що підготовка менеджерів авіаційної галузі в закладах вищої освіти орієнтується на мотивацію, реалізацію та вдосконалення традиційних та інтерактивних методів навчання під час вивчення фахових дисциплін та проходження практики. Рівень готовності до професійної самореалізації визначається за допомогою критеріїв, компонентів та показників готовності в результаті оцінки та самооцінки.

Професійна самореалізація – невіддільний елемент від самореалізації особистісної. Тому важливою є така професійна діяльність, у процесі якої особистість розвивається. У зв’язку з тим, що менеджерам доводиться часто приймати рішення в обмежений час та оперуючи обмеженою інформацією, характеристиками їхньої професійної самореалізації виступають самостійність, свобода вибору, дій, рішень та творчість. Етапами професійної самореалізації особистості є: соціалізація індивіда; професійна адаптація та безпосередня самореалізація авіаційного менеджера в подальшій трудовій діяльності. Рівень самореалізації менеджера виступає одним із критеріїв його професійної готовності та показником особистісної і професійної зрілості, що передбачає створення особливих умов фахової підготовки менеджерів авіаційної галузі. Готовність до професійної самореалізації проявляється на фоні високого рівня розвитку особистості професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герасименко Л. С. Мотивація до самоосвіти майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 1. С. 48–53.
2. Москаленко О. І. Компоненти готовності авіаційних фахівців до виконання професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2015. Вип. 1. С. 116–119.
3. Плачинда Т. С. Нормативні вимоги професійної підготовки авіаційних спеціалістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2013. Вип. 32 (85). С. 373–380.
4. Повітряний Кодекс України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2011. № 3393-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/339317> (дата звернення: 15.01.2020).
5. Слостенін В. А. Педагогіка и психология инновационного образования. Москва : Прометей, 2009. 164 с.

REFERENCES

1. Herasymenko L. S. (2017). Motyvatsiia do samoosvity maibutnikh aviatsiinykh fakhivtsiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Motyvatsiia do samoosvity maibutnikh aviatsiinykh fakhivtsiv u protsesi profesiinoi pidhotovky]. *Naukovyi visnyk lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky*. Nr. 1, pp. 48–53 [in Ukrainian].
2. Moskalenko O.I. (2015). Komponenty hotovnosti aviatsiinykh fakhivtsiv do vykonання profesiinoi diialnosti. [Komponenty hotovnosti aviatsiinykh fakhivtsiv do vykonання profesiinoi diialnosti]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Vyp. 1., pp 116-119 [in Ukrainian].
3. Plachynda T. S. (2013). Normatyvni vymohy profesiinoi pidhotovky aviatsiinykh spetsialistiv. [Normatyvni vymohy profesiinoi pidhotovky aviatsiinykh spetsialistiv]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 32 (85), pp 373-380. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
4. Povitrianyi Kodeks Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR). [Air Code of Ukraine. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine (BBR).] (2011). 3393-VI.. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/339317> (data zvernennia: 15.01.2020) [in Ukrainian]
5. Slastenyn V. A. (2009)/ Pedahohyka y psykholohyia ynnovatsyonnoho obrazovanyia. [Pedagogy and psychology of innovative education]. Moskva. Russia. Prometei. [in Russian].

УДК 373.3.16-057.87.376.353
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203550>

Олена ДРОБОТ,
orcid.org/0000-0002-0762-5148
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) *lend7@ukr.net*

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті в процесі аналітичного дослідження визначено поняття «англомовна лексична компетентність» як особистісну якість, що ґрунтується на комплексі лексичних знань, умінь, навичок та способів мислення, який забезпечує можливість коректно та ефективно використовувати лексику англійської мови для вирішення різноманітних комунікативних завдань у різноманітних комунікативних ситуаціях.

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел окреслено ключові особливості формування та розвитку лексичної компетентності у дітей із порушеннями слуху під час опанування ними національною словесною мовою.

З'ясовано, що процес освоєння словника у дітей із порушеннями слуху виявляє якісну своєрідність, оскільки відбувається на тлі частково порушеного чи без застосування слухового аналізатору, що унеможливує повноцінне диференційоване сприймання на слух лексичних одиниць, наслідком чого є виникнення труднощів опанування словом вже на етапі його введення, що надалі детермінує виникнення складнощів на кожному з наступних етапів формування лексичної одиниці – семантизації, формування лексичних умінь та вправлення у вживанні.

Зазначено, що специфіка розвитку лексичної компетентності в словесних мовах учнів із порушеннями слуху виявляється у: переважанні обсягу пасивного словника над активним; схильності до замінювання одних частин мови іншими; порушеннях звуко-буквенного складу слів; уповільненості опанування словом, причому як його формою, так і значенням; труднощах засвоєння слів омонімів, паронімів, багатозначних слів, слів, які позначають абстрактні чи узагальнені поняття; низькому рівні здатності «зчитувати з губ»; порушеннях правильної звукомови слів; складності опанування службовими словами.

Досліджено, що внаслідок цього виникає дефіцит мовленнєвої практики, а опанування словесною мовою стає можливим лише в спеціально створених умовах та відбувається із суттєвим відставанням від вікових норм. Крім того, в учнів із порушеннями слуху за відсутності систематичного повторення вивченого словника відбувається регресування рівня розвитку лексичної компетентності.

Ключові слова: англійська мова, лексична компетентність, лексична одиниця, семантизація, діти з порушеннями слуху, глухі, іноземна мова, напівглухі, національна жестова мова, словесна мова.

Olena DROBOT,
orcid.org/0000-0002-0762-5148
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher of Sign Language Training Department
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) *lend7@ukr.net*

METHODS & TECHNIQUES OF THE FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE AMONG STUDENTS WITH IMPAIRMENT OF HEARING

In the article at the course of analytical research, the term “English lexical competence” is defined as a personal quality, based on a complex of lexical knowledge, skills, & ways of thinking, providing opportunity to use English vocabulary correctly & effectively to solve a variety of communicative tasks in different communicative situations.

Therein, according to the results of theoretical analysis of scientific sources, are outlined key features of the formation & development of lexical competence among children with hearing impairment in mastering their national verbal language.

It was found, that the process of vocabulary development among children with hearing impairment reveals qualitative uniqueness, since it goes against the background of a partial violation or without the use of an auditory analyzer, making it impossible to fully differentiate the hearing on lexical units, resulting in the difficulty of mastering the vocabulary already at the introduction stage, further determining the occurrence of difficulties at each of the following stages of formation of lexical unit – semantization, formation of lexical skills & exercise in use.

It should be noted, that specificity of the development of lexical competence in the verbal languages of students with hearing impairment is manifested in: predominance of the passive vocabulary over the active; tendency to replace some parts of the language with another; violations of the sound-letter composition of words; slowness of mastering the word as its form & meaning; difficulties in learning words of homonyms, paronyms, multi-valued words, words denoting abstract or generalized concepts; low level ability to "read from lips"; violations of the correct sound of words; difficulty of mastering the function words.

The study revealed, that as a result there is a shortage of speech practice, & the acquisition of verbal language becomes possible only in specially created conditions & occurs significantly behind the age norms. In addition, among students with hearing impairments in the absence of systematic repetition of the studied vocabulary happens regress of the level of development of lexical competence.

Key words: *English language, lexical competence, lexical unit, semantization, hearing impaired children, deaf, foreign language, semi-deaf, national sign language, verbal language.*

Постановка проблеми. Теоретичне та методичне вирішення проблеми навчання англійської мови як іноземної учнів із порушеннями слуху нині набуває надзвичайної актуальності через наявність низки протиріч.

З одного боку, англійська мова – одна з найпоширеніших мов міжнародного спілкування. Людина, яка володіє цією мовою, має помітно ширші можливості щодо отримання інформації, соціальної інтеграції в умовах глобалізації та професійної самореалізації в різних країнах світу.

З іншого боку, англійська мова належить до різновиду словесних мов, опанування якими в учнів із порушеннями слуху викликає значні труднощі, які й понині залишаються невирішеними в сурдопедагогічній науці та практиці. І якщо робота науковців щодо пошуку ефективних стратегій навчання таких дітей національним словесним мовам триває вже понад століття (Л. Божович, Р. Боскис, О. Дьячков, А. Гольдберг, Л. Занков, С. Зиков, Б. Корсунська, Р. Левіна, Н. Морозова, М. Певзнер, Н. Рау, Ф. Рау, Н. Слезина, І. Соколянський, Ж. Шиф та ін.), то розроблення проблеми вивчення такими дітьми англійської мови відбувається лише в останні кілька років. При цьому означена проблема досліджується здебільшого вибірково.

Аналіз досліджень. Окреслене зумовлює актуальність наукового дослідження проблеми теоретичних і методичних засад навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху, особливо на початковому етапі її вивчення, коли закладаються основи формування усіх складників іншомовної комунікативної компетентності.

Відповідно до вимог стандартів освіти усіх ланок школи метою навчання, іноземної мови є формування у них іншомовної комунікативної компетентності. В цьому контексті особливого значення набуває.

Мета статті – вирішення проблеми формування англомовної лексичної компетентності у учнів з порушеннями слуху як однієї з осно-

воположних складників оволодіння мовою, яка виявляється у готовності учня використовувати лексичні знання та уміння в реальних комунікативних ситуаціях безпосереднього чи опосередкованого спілкування.

Виклад основного матеріалу Одним із ключових аспектів дослідження проблеми є уточнення змісту поняття «англомовна лексична компетентність».

У контексті нашого дослідження ми використовуємо поняття «компетентність» як сформовану якість особистості.

У джерелах з методики викладання іноземних мов і культур знаходимо багато різних визначень поняття «лексична компетентність» як наукової категорії.

Зокрема, І. Ветрова трактує «лексичну компетентність» як *знання словникового складу мови*, що включає лексичні й граматичні засоби та правила їх застосування у мовленні (Ветрова, 2013: 2).

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти поняття «лексична компетентність» визначається ширше – як *знання і здатність використовувати словниковий запас певної мови*. Зауважимо, що більшість вчених дотримуються тотожної думки. Однак дослідники по-різному тлумачать, в чому саме полягає ця «здатність використовувати».

Зокрема, А. Шамо́в, трактуючи «іншомовну лексичну компетентність», уточнює, в чому саме полягає таке *використання*, конкретизуючи його як *здатність визначати контекстуальне значення слова, порівнювати його обсяг за значенням у двох мовах, визначати структуру значення слова, уточнювати специфічно національне в значенні певного слова* (Шамо́в, 2007: 11). Тобто йдеться про оперування словом як категорією.

К. Галацин, М. Козак та інші уточнюють поняття «лексична компетентність» як наявність певного запасу лексичних одиниць та здатність їх *адекватно використовувати*, тобто *правильно писати і вимовляти, коректно організовувати*

граматично, розуміти на слух і у процесі читання, оперувати ними в актах комунікації у потрібному темпі та в різних значеннях, доречно вживати приказка, прислів'я, фразеологізми для досягнення відповідного комунікативного результату (Козак, 2016: 6). Тут вчені особливо наголошують на якісних характеристиках використання лексики – правильності і коректності його використання в мовленнєвому потоці.

Водночас І. Потюк пропонує більш практичне трактування поняття «лексична компетентність», яку вчений розглядає як здатність адекватно використовувати лексичні одиниці певної мови, що ґрунтується на *свідомому застосуванні* лексичних знань та навичок з метою *вирішення практичних завдань та проблем у діяльності* (Потюк, 2014: 9). Автор підкреслює, що застосування має бути свідомим та реалізовуватися в діяльності. Вказане визначення є найбільш наближеним до трактування поняття компетентність відповідно до Закону України «Про освіту».

Поряд із цим Є. Ятаєва «лексичну компетентність» відносить до категорії *інтегрованих особистісних утворень*, яке, на думку дослідниці, проявляється у готовності особистості до *самостійного оволодіння іношомовною лексикою* (Ятаєва, 2007: 13). Однак, погоджуючись із позицією Є. Ятаєвої щодо категоріальної приналежності цього поняття саме як інтегрованого утворення особистості, маємо зауважити, що готовність до самостійного оволодіння іношомовною лексикою може бути лише одним із показників сформованості лексичної компетентності, однак не вичерпує зміст цього поняття.

С. Ніколаєва визначає «лексичну компетентність» як здатність «миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово у мовленнєвий потік» (Ніколаєва, 1999: 8).

Таким чином, термінологічний аналіз свідчить, що поняття «англомовна лексична компетентність» не має в лінгводидактиці усталеного тлумачення. На підґрунті викладених положень означене поняття потрактовуємо як *інтегровану якість особистості, що утворена комплексом лексичних знань та умінь, який забезпечує можливість коректно використовувати англомовну лексику для вирішення різноманітних комунікативних завдань особистості в різних комунікативних ситуаціях*.

За результатами теоретичного аналізу (І. Ветрова, К. Галацин, М. Козак, С. Ніколаєва, Є. Ятаєва, N. Akhtar, L. Bloom, K. Hirsh-Pasek, R.M. Golinkoff, L.B. Smith, A.L. Woodward та ін.)

маємо дійти висновку, що вчені не є одностайними у визначенні структурних компонентів англомовної лексичної компетентності (Ветрова, 2013: 2; Козак, 2016: 6; Ніколаєва, 1999: 8).

Так, К. Галацин, М. Козак, С. Ніколаєва та інші виокремлюють два складники англомовної лексичної компетентності: знання лексичних одиниць англійської мови; лексичні навички, які забезпечують використання лексики під час спілкування (Козак, 2016: 6; Ніколаєва, 1999: 8).

Є. Ятаєва частково погоджується із зазначеною структурою, зокрема, лексичні знання вона відносить до когнітивного складника лексичної компетентності, а лексичні навички – до практичного (Ятаєва, 2007: 13).

І. Ветрова до вказаних складників додає ще одну – мотиваційну. Так, на думку вченої, лексична компетентність складається з когнітивного складника, тобто *системи знань* і досвіду пізнавальної діяльності, які необхідні для здійснення іношомовної комунікації; операційного (практичного) складника, що виражається у здатності адекватно здійснювати рецептивні і продуктивні види мовної діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо, переклад); а також мотиваційного складника, що утворений комплексом потреб, мотивів і цілей вивчення іноземної мови, що передбачає усвідомлення учнями важливості вивчення лексики для застосування цієї мови в комунікативних ситуаціях у майбутньому (Ветрова, 2013: 2).

Англомовні лексичні знання як когнітивний складник англомовної лексичної компетентності, на думку вчених (С. Смоліна, О. Соловова, С. Шатілов та ін.), представляють собою *уявлення особистості про лексичну систему англійської мови, що формується у процесі пізнання під час навчання англійської мови* (Соловова, 2008: 10; Шатілов, 1986: 12).

У цьому контексті цінною є позиція І. Ветрової про вимогу щодо системності організації лексичних знань як основи лексичної компетентності (Ветрова, 2013: 2). Це акцентує увагу на тому, що у процесі формування англомовної лексичної компетентності необхідно сформулювати саме систему лексичних одиниць з урахуванням їх значеннєвих та граматичних зв'язків між собою, що уособлюються в правилах їх використання, не просто досягти запам'ятання певного переліку лексичних одиниць як такого.

С. Смоліна зауважує, що під поняттям *лексична одиниця* розуміється не лише слово, а й словосполучення чи навіть окремі стереотипні речення (Ніколаєва, 1999: 8), наприклад, такі, як *How do you do?* тощо.

С. Смоліна, О. Соловова, С. Шатілов та інші в структурі лексичних знань виокремлюють класи лексичних одиниць, що утворюються такими компонентами: знання форм лексичної одиниці, тобто її фонетичного та графемного образу; розуміння семантичного значення лексичної одиниці як її буквального значення (денотації), так і її емоційно-експресивного значення (конотації); знання інших лексичних одиниць, пов'язаних з певною лексичною одиницею певним зв'язком (синоніми, омоніми, антоніми, пароніми тощо); знання правил лексичної сполучуваності певної лексичної одиниці з іншими лексичними одиницями; знання правил словотворення і словозміни; знання морфологічної будови лексичної одиниці (корені, суфікси, префікси, закінчення); знання про подібне та відмінне у лексичних системах англійської та української мов, приміром, в українській мові слово «рука», а в англійській мові є два слова, подібні за значенням – “arm” та “hand” (Шатілов, 1986: 12). *Англомовні лексичні вміння як операційний складник англомовної лексичної компетентності* представляють собою *спектр здатностей адекватного (коректного) розуміння та вживання у процесі опосередкованого й безпосереднього спілкування лексичних одиниць англійської мови* (О. Соловова та ін.) (Соловова, 2008: 10).

С. Смоліна та інші диференціюють англомовні лексичні вміння на рецептивні та репродуктивні.

Рецептивні англомовні лексичні вміння полягають у здатності сприймати і розуміти англомовні лексичні одиниці, функційну основу цих вмінь забезпечує: вміння впізнавати, диференціювати та ідентифікувати лексичну одиницю за її фонемною та графемною формами; вміння співвідносити лексичну одиницю з певним явищем дійсності; вміння здогадуватися про значення лексичної одиниці (Замша, Федоренко, 2016: 5).

Останнє вміння, на нашу думку, є продуктивним за характером, адже передбачає здатність самостійно встановлювати зв'язок між формою та значенням нових лексичних одиниць, тому більш доречно їх означити як *продуктивні англомовні лексичні вміння*.

Водночас С. Смоліна зазначає, що *репродуктивні англомовні лексичні вміння* втілюються в здатності особистості використовувати лексичну одиницю в різних видах мовлення, як усного, так і писемного різновидів. Основу функціонування цих умінь формують такі: здатність активізації лексичної одиниці з довготривалої пам'яті; здатність до відтворення лексичної одиниці у власній продуктивній мовленнєвій діяльності; здатність автоматично сполучати лексичну одиницю

з іншими лексичними одиницями, які утворюють синтагму чи фразу, із дотриманням правил лексичної сполучуваності (Смоліна, 2008: 10).

Узагальнення викладеного слугує основою для створення теоретичної моделі функціонування сформованої англомовної лексичної компетентності, що представляє її як систему узгоджено функціонуючих лексичних знань та вмінь (див. рис. 1).

Розглядаючи англомовну лексичну компетентність як систему, виокремлюємо в її структурі три компоненти: когнітивний; операційний; функційний.

Когнітивний компонент англомовної лексичної компетентності формується знаннями лексичної системи англійської мови, які утворені низкою кластерів, взаємопов'язаних між собою. В основу кожного кластеру входить безпосередньо сама лексична одиниця та зв'язки з іншими лексичними одиницями, що пов'язані з нею на основі семантичних зв'язків чи частотністю сполучуваності. Це формує зміст чотирьох складників знання лексичної одиниці:

- експресивного складника, який утворено системою кодів англійської мови – графемного та фонемного;
- морфологічного складника, що виражається у знанні правил будови лексичних одиниць;
- семантичного складника, що ґрунтується на знанні значень лексичної одиниці, тобто володінні нею як поняттям;
- складником сполучуваності лексичної одиниці з іншими одиницями англійської мови.

Операційний компонент забезпечує практичне використання лексичних знань, за специфікою операцій з лексичними одиницями виокремлюється три оперувальні рівні: рецептивний, що пов'язаний зі сприйманням лексичної одиниці; репродуктивний, що представляє активне використання лексичної одиниці; продуктивний, який характеризує найвищий рівень сформованості англомовної лексичної компетентності, що виражається у здатності особистості здогадуватися про значення незнайомої англомовної лексичної одиниці за контекстом англомовного висловлювання. Рецептивний та продуктивний рівні представлено низкою вмінь, що співвідносяться зі складниками кластеру лексичних одиниць.

Зокрема, рецептивний рівень оперування лексичною одиницею представлений такими вміннями: вміння впізнавати, розрізняти, визначати лексичну одиницю за її графемною та фонемною формою; вміння розпізнавати будову лексичної одиниці, що дає змогу визначати її граматичну

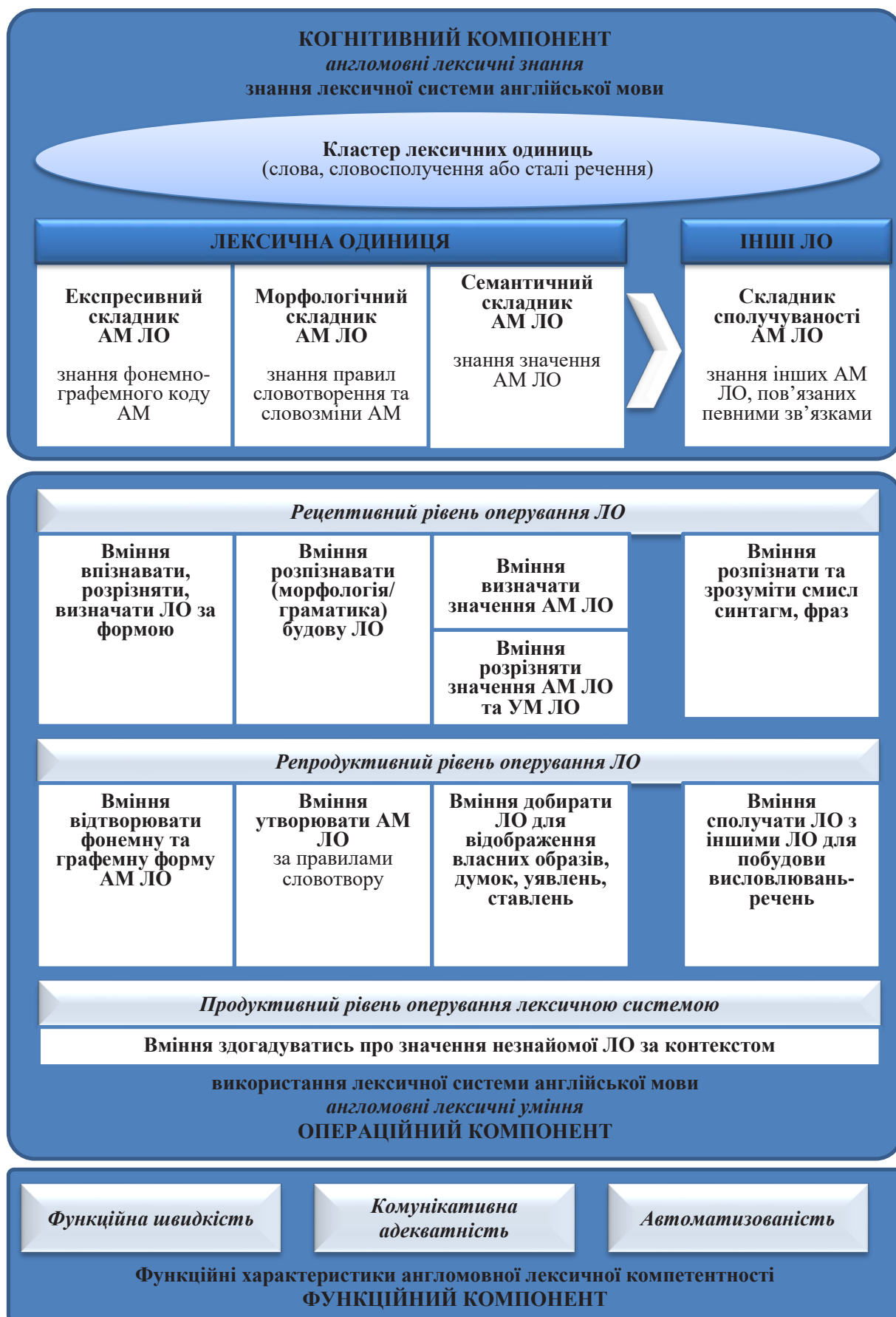


Рис. 1. Модель англомовної лексичної компетентності

категорію (однина / множина, ступінь порівняння тощо); вміння визначати значення лексичної одиниці безпосереднє, переносне та емоційно-описове, а також вміння диференціювати значення англомовної лексичної одиниці та української лексичної одиниці, що близька за значенням; вміння розпізнавати і розуміти синтагми та фрази.

Основу оперування лексичною одиницею на репродуктивному рівні складають такі вміння: вміння відтворювати фонемну та графемну форму лексичної одиниці; вміння утворювати лексичні одиниці відповідно до правил словотворення та словозміни; вміння добирати відповідні лексичні одиниці для вираження власних думок, понять, емоцій, уявлень; вміння сполучати лексичну одиницю з іншими для формулювання висловлювань.

Функційний компонент англомовної лексичної компетентності репрезентує функціональність цієї компетентності загалом, що конкретизуються в таких показниках: функційна швидкість, що виявляється у темпі перебігу процесів застосування англомовних лексичних знань; комунікативна адекватність, що полягає в коректності та правильності застосування лексичних знань як нормам англійської мови, так і конкретної комунікативної ситуації; автоматизованість, що визначається рівнем контролю свідомості над перебігом застосування лексичних знань, тобто, наскільки лексичні вміння є усвідомлюваними, чи перейшли на рівень автоматизованих і не потребують постійного контролю свідомості, а функціонують як «лексична інтуїція».

Таким чином, у контексті представленого дослідження розглядаємо англомовну лексичну компетентність як динамічну систему, що має різні рівні функціонування.

Розглянемо методичні прийоми формування англомовної лексичної компетентності у учнів із порушеннями слуху. Теоретичним орієнтиром для визначення ефективних методичних прийомів формування англомовної лексичної компетентності слугувала теза С. Ніколаєвої про те, що успішність опанування учнем словниковим складом іноземної мови зумовлюється двома факторами. Перший фактор детермінується правильним вибором лексичного мінімуму для вивчення за певний період, особливо це важливо на початковому етапі опанування англійською мовою. Другий фактор пов'язаний з методичними особливостями організації вивчення лексичного матеріалу (Адамюк, Дробот, Замша, Федоренко, 2018: 1; Ніколаєва, 1999: 8)

Щодо відбору лексичного мінімуму, то зауважимо, що «правильність» вибору лексичних

одиниць зумовлюється принципами їх відбору. Зокрема, аналіз навчальних програм для дітей із порушеннями слуху та підручників з «Англійської мови» свідчить, що визначення обсягу, послідовності та переліку лексичних одиниць ґрунтуються не на науково перевірених критеріях, а на суб'єктивних уявленнях і переконаннях їх авторів.

Натомість, на нашу думку, основоположним принципом відбору лексичних одиниць для вивчення має слугувати частотність їх застосування в публіцистичних текстах і повсякденному спілкуванні носіїв англійської мови (блоги, смс-повідомлення, чати тощо).

У цьому плані доречно дослухатися думки команд лінгвістів, які формують найавторитетніші словники з англійської мови – Oxford, Longman, Macmillan. В кожному з цих словників формують власні списки частотності слововживання. Команди лінгвістів є переконаними, що опанування 2 500 – 3 000 найчастовживаніших слів задовольняє від 80% до 90% потреб повсякденного спілкування, тобто, оволодівши цим обсягом слів, учень стає спроможним зрозуміти будь-які тексти публіцистичного чи науково-публіцистичного характеру, а частину незнайомих слів зрозуміти з контексту.

Опанувати таким обсягом англомовної лексики дитина з типовим розвитком здатна за строк від 1,5 до 2,5 років, зважаючи на інтенсивність занять і старанність учня. Варто також враховувати те, що учні з порушеннями слуху вивчають англійську мову по два уроки на тиждень, а в навчальному році кількість робочих тижнів складає – 35, тобто загалом 70 уроків на вивчення англійської мови в межах одного класу. Якщо вивчати на кожному уроці по 10 нових англійських слів, то необхідно близько 4,5 років для опанування обсягом в 3 000 слів. Таким чином, навіть з урахуванням того, що діти з порушеннями слуху починають вивчати англійську мову лише з 5 класу, то цілком можливо сформувавши необхідний лексичний мінімум у межах їхнього навчання в 5–9 класах. При цьому відбір слів з лексичного мінімуму, який має вивчатися в межах першого року навчання, має ґрунтуватися на опануванні щонайменше 400–500 найуживаніших слів з-поміж цих 3 000 часто використовуваних слів. Це означає, що щоденно має бути введено 5–7 нових лексичних одиниць.

Щодо організації процесу вивчення англомовних лексичних одиниць, то варто враховувати розробки психологів щодо *особливостей запам'ятовування інформації*, що складає основу *формування міцних англомовних лексичних знань*

та специфіку *формування розумових дій*, що ґрунтується на *розвитку англомовних лексичних умінь* оперування лексичними одиницями.

Щодо формування англомовних лексичних знань, то варто звернутись до праць Г. Еббінґауза стосовно залежності між зберіганням одиниці інформації у пам'яті залежно від проміжку часу з її введення, йдеться про так звану криву забування.

Відповідно, формування міцного запам'ятовування англомовної лексичної одиниці має враховувати час між її пред'явленням та повторенням згідно з певною частотністю, а не механічним заучуванням. Адже забування один із механізмів функціонування пам'яті, що забезпечує підвищення продуктивності психіки, яка спрямована на зберігання лише тієї інформації, що потрібна людині для прийняття ефективних рішень, тобто зберігається лише те, що особистість сприймає як необхідне. Це зумовлює забезпечення двох аспектів формування міцних знань:

1) *формування в учня мотивації до вивчення англійських слів*, що забезпечується через *активізацію потреби в:*

– *пізнанні*, що забезпечується через викликання інтересу в учня до вивчення шляхом викликання у них подиву від цікавих чи парадоксальних порівнянь лексичних одиниць між їхньою рідною мовою та англійською);

– *спілкуванні*, причому як опосередкованому, так і безпосередньому, коли створюється ситуація

необхідності англомовної комунікації з партнером (через спілкування з дітьми зі шкіл-побратимів, спілкування в чатах, соцмережах тощо);

2) *забезпечення запам'ятовування англомовних лексичних одиниць* шляхом їх раціонального повторення, особливо це важливо на початковому етапі вивчення мови, коли несформоване вміння до інтуїтивної здогадки про значення слова з контексту висловлювання (обсягу потенційного словникового запасу).

У цьому плані є корисними розробки П. Пімслера та С. Крашена, зокрема такий аспект їхніх робіт, як градуйоване інтервальне повторення. Техніка інтервального повторення ґрунтується на такій шкалі повторення: 5 секунд, 25 секунд, 2 хвилини, 10 хвилин, 1 година, 5 годин, 1 день, 5 днів, 25 днів, 4 місяців, 2 роки. Цей прийом дає можливість міцно запам'ятати лексичну одиницю без значних зусиль і витрат часу.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що ключовими методичними прийомами, що забезпечують ефективність формування англомовної лексичної компетентності у учнів із порушеннями слуху, особливо на початковому етапі вивчення англійської мови, є критичний відбір лексичних одиниць за принципом частотності використання лексичних одиниць носіями мови. Міцність запам'ятовування лексичних одиниць забезпечується використанням прийому інтервального повторювання лексичних одиниць.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н. Б., Дробот О. А., Замша А. В., Федоренко О. Ф. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7, т. 1. С. 125–129.
2. Ветрова І. Проблема формування лексичної компетенції в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Обрії*. 2013. № 1(36). С. 56–58.
3. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю. Николаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Замша А., Федоренко О. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 53–61.
6. Козак М. Формування лексичної компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх економістів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). С. 146–149.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / С. Ю. Николаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін. Вид. 2-е, випр. і переробл. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
8. Николаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.
9. Потюк І. Є. Формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2014. № 3. С. 111–116.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва : АСТ: Астрель, 2008. 238 с.
11. Шаповал А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучающихся. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 19–21.
12. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1986. С. 29–30.
13. Ятаева Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2007. 297 с.

REFERENCES

1. Adamiuk N. B., Drobot O. A., Zamsha A. V., Fedorenko O. F. Do problemy rozroblennia vitchyznianoï kontseptsii bimodalno-bilinhal'nogo pidkhotu do navchannia hlukhykh i napivhlukhykh osib. Innovatsiina pedahohika. [Issues to Development the Ukrainian Conception of Bimodal-Bilingual Approach to Education of Deaf and Hard-of-Hearing]. Innovative pedagogy, 2018, Issue 7, Vol.1. pp. 125–129 [in Ukrainian].
2. Vetrova I. Problema formuvannya leksichnoï kompetentsiyi v pidgotovtsi maybutnogo vchitelya Inozemnoï movy [The problem of forming lexical competence in the preparation of a future foreign language teacher]. Obriyi, 2013, Vol. 1(36), pp. 56–58 [in Ukrainian].
3. Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O. Bimodalno-bilinhal'nyi pidkhid do orhanizatsii navchannia hlukhykh ta slabkochuiuchykh [Bimodal-Bilingual Approach in Deaf and Hard-of-Hearing Education]. Osoblyva dytna : navchannia i vykhovannia, 2017, Vol. 4(84), pp. 37–46 [in Ukrainian].
4. Nikolaeva S.Yu. (Ed.) (2003). Zahalnoievropeïski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [European-wide Recommendations for Language Education: study, teaching, assessment]. Science. ed. S.Yu. by Nikolaev. Kyiv: Lenwith, 2003. 273 p. [in Ukrainian].
5. Zamsha A., Fedorenko O. Pedahohichni aspekty navchannia anhliiskoi movy uchniv iz porushenniamy slukhu [Pedagogical aspects of teaching English to students with hearing impairment]. Osoblyva dytna: teaching & upbringing, 2016, Vol. 3, pp. 53–61 [in Ukrainian].
6. Kozak M. Formuvannia leksychnoi kompetentsii u protsesi profesiinoï pidhotovky maibutnikh ekonomistiv [Formation of lexical competence in the process of training of future economists]. Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: Pedagogy. Social work, 2016, Vol. 1 (38), pp. 146–149 [in Ukrainian].
7. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Textbook / S. Yu. Nikolaev, O.B. Bigich, N.O. Brazhnik & others. Ed. 2nd, amended & revised Kyiv : Lenwith, 2002. 328 p. [in Ukrainian].
8. Nikolaeva S. Yu. Metodyka navchannia inozemnykh mov v serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv : Lenwith, 1999. 320 p. [in Ukrainian].
9. Potiuk I. Ye. Formuvannia anhlo-movnoi leksychnoi kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv sfery turizmu na zasadakh navchalnykh stratehii [Formation of English-language lexical competence in future tourism professionals on the basis of educational strategies]. Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: Pedagogy, 2014, Vol. 3, pp. 111-116 [in Ukrainian].
10. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]. Moscow : ACT: Astrel, 2008. 238 p. [in Russian].
11. Shamov A.N. Leksicheskie navyki ustnoj rechi i chteniya – osnova semanticheskoi kompetentsii obuchaemykh [The lexical skills of oral speech and reading are the basis of the students' semantic competence]. Inostrannye yazyki v shkole, 2007, Vol. 4, pp. 19-21 [in Russian].
12. Shatilov S.F. Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole [Methods of teaching German in secondary school]. Moscow : Prosvetshenie 1986, pp 29-30. [in Russian].
13. Yataeva E. V. Uchebnyj glossarij kak sredstvo razvitiya uchebnoj inoyazychno-leksicheskoi kompetentsii v professionalnom yazykovom obrazovanii [Educational glossary as a means of developing educational foreign language and vocabulary competence in professional language education]: thesis. ... PhD. Ped.Sciences: 13.00.08. Yekaterinburg, 2007. 297 p. [in Russian].

УДК 37.022

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203552>**Наталія ДУЖИК,***orcid.org/0000-0001-7211-6617*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації

Національного університету харчових технологій

(Київ, Україна) *nduzhyk@gmail.com*

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ

У статті зроблено огляд зарубіжних та вітчизняних досліджень про соціально-емоційне навчання (СЕН), які вийшли у світ протягом останніх двох десятиріч. Автор зосереджує увагу на причинах, які зумовили міжнародну популярність моделі. Зокрема, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) відіграла визначальну роль у накопиченні та поширенні знань.

Аналіз наукових джерел виявив актуальність моделі СЕН для завдань сучасної педагогіки. Інноваційний підхід ґрунтується на формуванні компетенцій, важливих для особистого комфорту студентів, їхнього академічного успіху та здатності виконувати різні соціальні ролі. З огляду на поступальну зміну стосунків «учень-учитель» пріоритетними стають методи активного навчання (мозковий штурм, дискусія, дебати, рольові ігри та інші). З моменту впровадження модель пропонує стратегії з особистісного росту, групового навчання, а також участі у громадському житті. У аналізі моделі однакова вага надається її соціальному та емоційному компонентам. Зважаючи на нещодавні дослідження, є підстави стверджувати, що емоційний інтелект є передумовою досягнення високих академічних результатів, а також пов'язаний із ефективністю навчання, оскільки ґрунтується на глибинних механізмах пізнання.

Соціальна взаємодія студентів розглянута у контексті їх особистих цілей та майбутньої професійної діяльності. У статті обговорюються тенденції у вищій школі, появу яких зумовило застосування компетентнісного підходу.

Традиційно модель СЕН застосовується до гуманітарних дисциплін. Її ефективність також продемонстрована на прикладі викладання точних наук. Новітні тенденції в освіті виявляють обмежений статус гуманітарних курсів на рівні вибіркових дисциплін, що порушує принцип універсальної та збалансованої освіти для більшості дисциплін. Як наслідок емоційний вплив на особистість зменшується, а тому повинні використовуватися інші способи впливу, щоб відновити його. Тому вкрай важливо поширювати знання про СЕН як цілісну модель, яка може бути запроваджена на всіх освітніх рівнях.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, соціально-емоційне навчання, емоційний інтелект.

Nataliia DUZHYK,*orcid.org/0000-0001-7211-6617*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and International Communication

National University of Food Technologies

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

SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN THE SYSTEM OF MODERN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

The paper reviews the foreign and domestic research which has been published on Social and Emotional Learning (SEL) for the last two decade. The paper explains the reasons behind the world-wide popularity of the model. Particularly, the research initiative CASEL has played a crucial role in collecting and spreading knowledge.

The analysis of the sources reveals the relevance of the SEL model to the objectives of contemporary education. The SEL approach is based on developing competencies central to students' well-being, academic success and the capability to assume different social roles. Due to the changing nature of student-teacher roles, active learning methods, such as brainstorming, discussion, debates, role-play etc., are prioritized in class. Since its emergence, SEL has provided strategies for self-growth, collaboration, and community involvement. A close attention is given to both social and emotional components of the model. In line with the latest research, emotional intelligence is perceived as key to achieving high academic results. In addition, the emotional component of the model directly relates to productive learning. It is deeply rooted in cognition mechanisms.

Social interactions are discussed in their relation to both personal goals and the future professional agenda. Taking into account the current focus on competencies at the Ukrainian educational institutions, the paper describes some current university practices.

Traditionally, the SEL model is applied to humanities although its efficiency is proven for a whole range of disciplines. The latest trends in education demonstrate the limiting of humanities to electives which undermines universal and balanced education for a considerable number of majors. Consequently, the emotional impact on students' personality is reduced and other ways to restore it should be employed. For this reason, it is important to share the knowledge about SEL as a comprehensive model which can be implemented at any level of education.

Key words: higher education, professional training, social and emotional learning, emotional intelligence.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід до навчання здобув широке визнання і впровадження як у зарубіжній, так і у вітчизняній освіті. Ця модель якнайповніше відповідає потребам ринкової економіки та має на меті не тільки здобуття фахових компетенцій, але й навиків, необхідних для успішного міжособового спілкування, самостійного та колегіального вирішення професійних проблем, здатності відповідально та передбачливо діяти в умовах жорсткої конкуренції. Виховання особистої відповідальності за власну кар'єру, набуття навиків командної та самостійної роботи, уміння налагоджувати професійні контакти, здобувати практичний досвід з короткотермінового та перспективного планування – завдання, які вирішує сьогодні вища школа у складних умовах ринкової економіки.

Разом з компетентнісним підходом успішно застосовуються моделі, які раніше утвердилися в педагогіці і, по суті, вирішують ті самі завдання, що й професійно-орієнтована освіта. Зокрема, у моделі соціально-емоційного навчання (СЕН) чітко визначено механізм впливу на особистість, а її компоненти набули всебічного обґрунтування у науковій літературі та ретельного випробування у практиці викладання. З огляду на тенденції розвитку вітчизняної педагогіки заклади вищої освіти надають перевагу моделям, орієнтованим на кінцевий результат та схваленим нормативними документами у сфері освіти. Саме таким є компетентнісний підхід. Між тим, акценти, грамотно розставлені дослідниками та практиками СЕН, можуть знівелюватися через зрозуміле прагнення теперішніх освітян досягти бажаного результату, який не обов'язково стане реальним, оскільки численні переліки компетенцій для різноманітних спеціальностей – без належного розуміння щодо їх упровадження – ризикують стати черговою невдачею.

Аналіз досліджень. Важливим здобутком вітчизняних та зарубіжних педагогів вважаємо: 1) ретельне осмислення термінології, що окреслює сферу соціально-емоційного навчання (СЕН); (Кириленко, 2007; Zins & Elias, 2006); 2) аналіз глибинних механізмів різнорівневого впливу на особистість (Яценко, 2004; Matthews, Zeidner & Roberts, 2002; Zeelenberg, Wagenmakers,

& Rotteveel 2006); 3) запропоновані стратегії щодо впровадження компетентнісного навчання (Козловська, 2013; Yeager & Walton, 2011; Zins & Elias, 2006).

Неабияке місце в науковій літературі останнього десятиріччя посідає типологія компетенцій, базових для моделі СЕН. Зокрема, учені ідентифікували п'ять ключових компетенцій, розвиток яких передбачений у програмах для різних освітніх рівнів. Це самоусвідомлення (self-awareness), самоуправління (self-management), відповідальне прийняття рішень (responsible decision making), соціальне усвідомлення (social awareness) та уміння підтримувати міжособові стосунки (relationship skills) (Conley, 2015: 198; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015:7). Виділення в окрему групу компетенцій, пов'язаних з психологією особистості та її реакцією на довколишній світ, є переконливим доказом на користь нового підходу до навчання, цілком відмінного від традиційної дидактики.

З появою СЕН освіта зосереджена на особистості учня та його діяльності. Відповідно, учень є активним учасником навчального процесу й здатний самостійно ідентифікувати власні академічні цілі та оволодіває інструментарієм на їх досягнення (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien & Weissberg, 2003: 170). По суті, учитель стає модератором соціальної комунікації, яка через групові форми навчання наближає учнів до умов реального життя (Hromek & Roffey, 2009: 628). Крім того, спрямованість навчання на соціалізацію особистості розширило спектр ролей, якими мусить оволодіти учень у навчальному закладі.

Мета статті полягає в актуалізації знань про СЕН як успішного підходу, який забезпечує учителя ефективною методологією, яка спрямована не тільки на досягнення академічних успіхів, а й на формування соціально активної та професійно-спроможної особистості. Порівняно з домінуючим в освіті компетентнісним підходом оцінюється використання соціально-емоційних компонентів моделі в сучасній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Понад двадцять років освітні заклади різного рівня впроваджують соціально-емоційне навчання (СЕН); англ. social and emotional learning (SEL) у різних країнах

(США, Канаді, Великобританії, Австралії, Сингапурі тощо). З часу появи терміну (1994 р.) було розроблено різні програми з соціально-емоційного розвитку переважно для школярів. Зокрема, програми з розвитку критичного мислення (Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH)) та емоційного інтелекту в класі (Emotional Literacy in the Classroom (ELC)) стали ефективними засобами у формуванні характеру в школах різних освітніх рівнів.

Що стосується PATH, то вона створена для початкової школи і спрямована на розв'язання конфліктів, стримування негативних емоцій та уміння їх ефективно артикулювати. Маючи на меті запобігання агресії та проблем з поведінкою, програма також стимулює продуктивність роботи у класі та загалом покращує умови навчання. Крім того, позитивним наслідком програми стали кращі результати когнітивних тестів школярів, більший словниковий запас на позначення емоцій, а також вищий рівень самоконтролю вчителів (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2009).

Як складник освітнього процесу СЕН спрямоване на усвідомлення студентами своїх емоцій та уміння ними управляти, на вирішення конфліктних ситуацій, підтримання дружніх стосунків з оточуючими, прийняття відповідальних рішень та уміння справлятися з поставленими викликами. Згідно з висновками зарубіжних дослідників СЕН розвиває емоційний інтелект, який своєю чергою більше впливає на життєвий успіх, ніж IQ (Goleman, 1996; Matthews, Zeidner & Roberts, 2002). Крім того, екстенсивне дослідження більш ніж 700 академічних програм показало, що належно розроблена програма СЕН здатна покращити поведінку студентів, а також підвищити результат тестів на 11% (CASEL). Завдяки таким програмам змінюється ставлення до навчання, зменшується кількість відрахованих через неуспішність, а також покращується відвідування занять (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien & Weissberg, 2003; Wang, Wilhite, Wyatt, Young, Bloemker & Wilhite, 2012). До неакадемічних здобутків СЕН належать успішні міжособові стосунки студентів, добрий психічний стан та здоров'я загалом (Conley, 2015).

Власне, позитивні результати СЕН досягнуті в США завдяки увазі громадськості до проблем освіти, дослідницьким ініціативам (Collaborative for Academic, Social, and Emotional learning (CASEL)), а також законодавчим актам, які зобов'язують інтегрувати емоційні та соціальні компоненти до навчальних програм (Illinois State Learning Standards, 2003). В іншому норматив-

ному документі штату Іллінойс, США (Children's Mental Health Act – Public Act 93-0495) прописано, що соціальний та емоційний розвиток є необхідною передумовою для успішного навчання. Цей документ закликає всі школи Іллінойсу запровадити соціально-емоційне навчання, забезпечити розвиток учнів у цьому напрямку, інтегрувати СЕН у регіональні освітні програми та ін. (Zins & Elias, 2006).

Пильна увага до емоційного впливу як фактора, що сприяє поліпшенню успішності, спричинена переконливими результатами у сфері психології, що підтверджують зв'язок емоцій з процесом пізнання (Dymnicki, Sambolt & Kidron, 2013; Goleman, 1996; Zeelenberg, Wagenmakers & Rotteveel, 2006). І вітчизняні, і зарубіжні вчені неодноразово відзначали, що студенти краще вивчають і запам'ятовують матеріал, коли задіяні їхні емоції. З іншого боку, негативні емоції, пов'язані з відсутністю інтересу, незрозумінням, страхом припуститися помилки, можуть завадити вивченню предмета. Такі емоції не можна ігнорувати, а навпаки, їх потрібно використовувати як психологічний ресурс для розвитку (Imai, 2010). З огляду на це важливу роль відіграє уміння педагога зацікавити студентів до взаємодії у доброзичливій, комфортній та неформальній атмосфері (Hromek & Roffey, 2009).

Навчання в різних закладах освіти має колективний характер: студенти завжди навчалися у групах у тісній взаємодії з учителем. Однак можливості групового розвивального навчання почали використовуватися порівняно недавно. Першочергового значення набуло те, що відбувається у класі між учасниками комунікації, дослідження внутрішніх та зовнішніх факторів впливу на особистість на протигагу традиційному обговоренню навчального матеріалу та методів.

Інтерактивність допомагає не тільки засвоїти навчальний матеріал на занятті, але є основою для розвитку навиків, необхідних людині, щоб ефективно взаємодіяти у професійному середовищі, реалізувати власні потреби, створюючи партнерські стосунки з іншими особами, а також стати повноправним членом суспільства, готовим до прийняття самостійних та колегіальних рішень.

З огляду на практичну спрямованість СЕН, на необхідність наголосити, що навички емоційної та соціальної взаємодії впливають на те, як людина справляється з вимогами і тиском оточення, в обіг увійшли терміни «компетенція» «компетентність» та стали вживатися з поняттями, пов'язаними з СЕН. Сучасна школа на вимогу часу повинна навчати емоційних та соціальних компетенцій з

перших днів, адже це нелегкий і тривалий процес. Зокрема, «емоційна компетентність» розглядається як похідна від емоційного розвитку та соціального навчання, які в обставинах шкільної освіти уможливають академічний успіх (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Головним наслідком упровадження соціально-емоційного навчання на Заході стало його послідовне застосування в освітніх закладах усіх рівнів: від початкової школи до університету. Причому в університетській підготовці цей підхід має виняткове значення саме у перший рік навчання (Conley, 2015). Адже для першокурсників університет є новим середовищем, у якому навчальний процес організовано по-іншому, ніж у школі, з відмінною системою викладання та оцінювання, яка вимагає швидкої адаптації для досягнення успішних результатів. Очікується, що студент не тільки оволодіватиме знаннями, а й братиме участь у житті університетської та місцевої громади, налагоджуватиме контакти з фахівцями у сфері своєї професійної діяльності. Крім того, новачки потрапляють у колектив незнайомих, з членами якого важливо підтримувати товариські стосунки для ефективної інтелектуальної взаємодії та комфортного спілкування. Частині студентів доводиться при звичаюватися до укладу гуртожитського життя, самостійно приймати фінансові рішення, вчитися ефективно управляти своїм часом. Зрозуміло, що адаптаційні труднощі можуть спричинити стрес, мотиваційні та поведінкові деформації і навіть проблеми зі здоров'ям. Замість того, щоб долати посталі перешкоди самостійно чи за допомогою викладачів / однокурсників, деякі студенти уникають будь-якої допомоги, пропускають заняття, не виконують передбачених навчальними курсами завдань. Через моральну незрілість вони легко підпадають під вплив суспільно-незаангажованих індивідів, можуть зловживати алкоголем чи тютюном, вступати у випадкові статеві стосунки, вдаватися до насилля чи стати його жертвами. І тільки під загрозою відрахування неуспішні студенти звертаються до університетської психологічної служби та беруть участь у спеціальних психо-корекційних програмах. Саме з таких програм постало соціально-емоційне навчання. Через групову взаємодію та розвиток емоційної культури спеціалісти-психологи забезпечували студентів зі знизеним рівнем адаптації дієвим інструментарієм для подолання труднощів у навчанні, міжособовій взаємодії та пристосування до нового соціального середовища.

Для забезпечення оптимальних результатів сфера впливу соціально-емоційних технологій

поширилася на університетську молодь загалом і набула комплексного, системного характеру. Зокрема, Widener University, що у штаті Пенсильванія (США), включив знання, спрямовані на поліпшення соціально-емоційної культури, до навчальної програми і пропонує першокурсникам всіх спеціальностей 23 семінари (FRS101) у першому семестрі. Курс 30-годинних семінарів (один кредит) є вибірковою дисципліною для студентів усіх академічних спеціальностей. Його основна мета – допомогти студентам досягти успіху в навчанні. Разом з розвитком навиків ефективного навчання, критичного мислення, управління часом, складанням особистих планів курс сприяє формуванню активної життєвої позиції та заохочує використовувати наявні в університеті ресурси. Плани занять, конспекти лекцій та допоміжні матеріали узгоджувалися лекторами попередньо, щоб забезпечити послідовність викладення матеріалу. Важливо зазначити, що заняття проводили спеціалісти-психологи, які були попередньо підготовані до викладання семінару. Вони також обговорювали результати впровадження соціально-емоційного навчання на викладацьких конференціях у кінці семестру. Кінцевим методом оцінювання вмінь та навиків була обрана стаття (обсягом від 4 до 6 сторінок з міжрядковим інтервалом – 2), у якій першокурсники повинні описати процес соціально-емоційного навчання, а також вказати на його сильні та слабкі сторони та зміни, які відбулися в особистісному розвитку з початку семестру (Wang, Wilhite, Wyatt, Young, Bloemker & Wilhite, 2012).

Упровадження СЕН до університетських програм на рівні корекційних та превентивних курсів набуло популярності як у зарубіжній, так і в українській освіті (Yeager & Walton, 2011; Дререв'яно, Приймак, Ющенко, 2018; Яценко, 2004). Так само широко викладалися такі короткотривалі або семестрові курси у різних закладах вищої освіти в багатьох країнах. Проте інтегрування соціально-емоційних елементів у викладанні спеціальних дисциплін є менш поширеним і обговорюється переважно на прикладі гуманітарних наук.

Традиційно модель СЕН послідовно застосовується на заняттях літератури та рідної (чи іноземної) мови. На уроках літератури студентів спонукають висловлювати свої думки, почуття, а також переконання з приводу проблемних ситуацій, у яких перебувають персонажі літературних творів. Студенти є уважнішими та беруть активну участь в обговоренні, коли вбачають матеріал корисним для себе або пов'язаним з власним життям чи інтересами (Hulleman, Godes, Hendricks &

Harackiewicz, 2010). З цих міркувань викладання іноземної мови має переваги у формуванні навиків, важливих для особистого та професійного життя.

Сучасні концепції викладання іноземних мов мають практичне спрямування та ґрунтуються на комунікативному підході, а отже, соціальний компонент моделі реалізується значною мірою. Як приклад наведемо ділову гру “ChangeDriven Conference”, за допомогою якої студенти вчаться вести перемовини, критично мислити, опрацювати інформацію і на її основі приймати колективні рішення на заняттях з навчальної дисципліни «Іноземна мова: навички наукового спрямування» в Національному університеті харчових технологій.

Ділова гра “ChangeDriven Conference”

PROCEDURE

The class is divided into groups and a chairperson.
The Situation

ChangeDriven, a startup which develops software for environmental monitoring, is looking for a hotel in which to hold their first convention. Consider the following:

- Seventy-five people will attend.
- The conference will last three days.
- The president will deliver her speech the first morning. Guest speakers will follow with open questions from the audience.
- Two workshops will be conducted simultaneously every afternoon.
- A panel discussion will take place on the last morning.
- On the last evening there will be a final address followed by cocktails.

The group A is responsible for choosing the venue of the conference.

The group B prepares the conference agenda.

The group C invites the guest speakers.

The group D provides the information support of the conference

Each group prepares the assigned role (A, B, C, or D) and then the meeting is acted out.

Це зразок ділової гри, яка налаштовує учасників на співпрацю і не спонукає конкурувати між собою. Студенти у малих групах виконують різні завдання і потім спільно обговорюють їх та ухвалюють колективні рішення. За умови постійного використання методів групової роботи спільна діяльність стає звичною, спільні успіхи мотивують і зближують. Крім того, студенти навчаються працювати за правилами, що є основою колективного укладу життя.

Що стосується емоційного підходу до навчання, то він доречний у викладанні будь-яких

професійно-орієнтованих курсів – від літератури до програмування. Такий підхід детально проілюстрований нами на прикладі використання художніх фільмів на заняттях з англійської мови (Duzhyk, 2019).

Як переконують дослідники, соціально-емоційний аспект навчання також важливий у викладанні негуманітарних дисциплін, і навіть наводять зразки завдань, що ілюструють його застосування у вивченні точних дисциплін (Козловська, 2013).

Соціальна спрямованість сучасної освіти стимулює використання методів активного навчання (дискусія, мозковий штурм, кейс, дебати, гра), а також поєднує традиційні та новітні технології навчання (перегляд художніх / документальних фільмів, інтернет-трансляцій з міжнародних та вітчизняних форумів, навчальних матеріалів, розміщених на YouTube, тощо).

Формування системи компетентностей на освітньо-професійних програмах в українських університетах, на наш погляд, відбувається за недостатньої уваги до емоційного аспекту навчання та недооцінювання значення гуманітарних дисциплін у вихованні майбутніх фахівців. Тенденція ігнорування гуманітарного складника у вищій школі зафіксована у Рішенні Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 27 листопада 2019 р. Йдеться про те, що гуманітарні курси набули статусу вибіркового, а отже, не є обов'язковими для вивчення. Така практика негативно впливає на «всебічний гармонійний розвиток особистості здобувачів вищої освіти, на їхню громадянську позицію та патріотизм» (Рішення, 2019).

Висновки. Сьогодні соціально-емоційне навчання є потужною платформою знань з розробленою стратегією впровадження, що ґрунтується на глибинних механізмах пізнання, та цілями, що відповідають потребам особистого розвитку та нормам суспільного співжиття.

Компетентнісний підхід, як і СЕН, передбачає розвивальну взаємодію навчальної групи та вчителя, а також впровадження методів активного навчання.

Студентоцентричність, соціалізація, заохочення інтерактивних підходів до навчання є визначальними рисами компетентнісного підходу. Водночас пріоритетність суспільно-професійних компетенцій та вимога працевлаштування після закінчення ЗВО можуть послабити увагу до потреб особистісного розвитку, виховання гармонійно розвиненої людини, подальшого вивчення глибинних механізмів пізнання та реагування на довколишній світ.

Безумовно, що праці про емоційний бік навчання ніколи не втратять своєї актуальності, бо це один із дієвих механізмів впливу на особистість. Саме тому не варто нехтувати випробу-

ваною та результативною моделлю СЕН, а варто плідно використовувати її здобутки на різних освітніх рівнях, навіть якщо у педагогіці популярні інші підходи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія / О. Є. Гуменюк, А. В. Фурман. Київ : Школяр, 1998. 112 с.
2. Дерев'янка С., Приймак Ю., Ющенко І. Роль емоційного інтелекту в запобіганні віктимності молоді. *Science and Education*. 2018. Issue 9–10. С. 44–51.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
4. Козловська І. М. Формування професійного мислення майбутнього фахівця: інтегративно-компетентнісний підхід: навч.-метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2013. 128 с.
5. Научитель О. Д. Активне-соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. у-н «Харк. авіац. ін-т», 2010. Ч. 1. 42 с. Ч. 2. 40 с.
6. Рішення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 27 листопада 2019 р. з приводу гуманітарної складової освітнього процесу, дотримання мовного законодавства та інших законів України. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/РішенняМовнийЗакон.pdf>.
7. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Київ : Вища школа. 2004. 678 с.
8. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Retrieved from: www.casel.org.
9. Conley, C. (2015). SEL in higher education. Handbook of social and emotional learning. *Research and Practice, Faculty Publications*. (pp. 197–212). Retrieved from https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1035&context=psychology_facpubs.
10. Duzhyk, N. (2019). Using films for social and emotional learning. *Inovativne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia: Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra. (pp. 505-511). Retrieved from <https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/konferencie/2019/APVV%20Zborn%C3%ADk%202019.pdf>.
11. Dymnicki A., Sambolt M. & Kidron Y. (2013). Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. Retrieved from https://ccrscenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf
12. Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change*. Retrieved from http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/10/pub187_Elbertson_Brackett_Weissberg_2009.pdf.
13. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
14. Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation & Gaming*, 40 (5), 626–644.
15. Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B. & Harackiewicz, J. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 880–895.
16. Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94 (2), 278-292.
17. Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
18. Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, Summer, 169–171.
19. Wang, N., Wilhite, S., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G., & Wilhite, E. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2). Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/8>.
20. Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.) *Handbook for social and emotional learning* (pp. 3–19). New York : Guilford.
21. Yeager, D. & Walton, G. (2011). Social-psychological interventions in education. *Review of Educational Research*, 81 (2), 267–301.
22. Zeelenberg, R., Wagenmakers, E.-J., & Rotteveel, M. (2006). The impact of emotion on perception. *Psychological Science*, 17 (2), 287–291.
23. Zins, J., Elias, M. (2006). Social and emotional learning. G.Bear & K. Minke (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). New York: Oxford University Press.

REFERENCES

1. Humeniuk, O.Ye. (1998). *Modulno-rozvyvalne navchannia: sotsialno-psykholohichni aspekt [Module-based developing learning: Social and psychological components]*. Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].

2. Derevianko, S., Pryimak, Yu., Yushchenko, I. (2018). Rol emotsiinoho intelektu v zapobihanni viktyvnosti molodi [The role of emotional intelligence in preventing victimhood of the youth] *Science and Education*, 9-10, 44-51 [in Ukrainian].
3. Kyrylenko, T.S. (2007). *Psykhologhiia: emotsiina sfera osobystosti [Psychology: Emotional sphere of personality]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
4. Kozlovska, I.M. (2013). *Formuvannia profesiinoho myslennia maibutnoho fakhivtsia: intehtyavno-kompetentnisnyi pidkhid [Developing professional thinking of future specialist: integrative and competencies-based approach]*. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
5. Nauchytel, O.D. *Aktyvne-sotsialno-psykhologichne navchannia [Active social and psychological learning]*. Kharkiv.: Nats. aerokosm. u-n «Khark. aviats. in-t» [in Ukrainian].
6. Rishennia Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity vid 27 lystopada 2019 r. z pryvodu humanitarnoi skladovoi osvithnoho protsesu, dotrymannia movnoho zakonodavstva ta inshykh zakoniv Ukrainy – *Decision of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education of November 27, 2019 regarding the humanitarian component of the educational process, compliance with the language legislation and other laws of Ukraine*. Retrieved from <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/RishenniaMovnyiZakon.pdf> [in Ukrainian].
7. Yatsenko, T.S. *Teoriia i praktyka hrupovoi psykhokorektsii: aktyvne sotsialno-psykhologichne navchannia [The theory and practice of group psycho-correction: active social and psychological learning]* Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
8. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Retrieved from: www.casel.org.
9. Conley, C. (2015). SEL in higher education. Handbook of social and emotional learning. *Research and Practice, Faculty Publications*. (pp. 197-212). Retrieved from https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://search.yahoo.com/&httpsredir=1&article=1035&context=psychology_facpubs
10. Duzhyk, N. (2019). Using films for social and emotional learning. *Inovativne trendy v odborovykh didaktikakh. Prepojenie teorie a praxe vyučovových strategii kritického a tvorivého myslenia: Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra. (pp. 505-511). Retrieved from <https://www.pf.ukf.sk/images/docs/projekty/2017/pC-Cp/konferencie/2019/APVV%20Zborn%C3%ADk%202019.pdf>.
11. Dymnicki A., Sambolt M. & Kidron Y. (2013). Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning. Retrieved from https://ccrcenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20by%20Incorporating%20Social%20and%20Emotional%20Learning_0.pdf.
12. Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change*. Retrieved from http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/10/pub187_Elbertson_Brackett_Weissberg_2009.pdf.
13. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
14. Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: It's fun and we learn things. *Simulation & Gaming*, 40 (5), 626–644.
15. Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B. & Harackiewicz, J. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 880–895.
16. Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94 (2), 278–292.
17. Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, MA : MIT Press.
18. Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons*, Summer, 169–171.
19. Wang, N., Wilhite, S., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G., & Wilhite, E. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2). Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/8>.
20. Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.) *Handbook for social and emotional learning* (pp. 3-19). New York : Guilford.
21. Yeager, D. & Walton, G. (2011). Social-psychological interventions in education. *Review of Educational Research*, 81 (2), 267–301.
22. Zeelenberg, R., Wagenmakers, E.-J., & Rotteveel, M. (2006). The impact of emotion on perception. *Psychological Science*, 17 (2), 287–291.
23. Zins, J., Elias, M. (2006). Social and emotional learning. G.Bear & K. Minke (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). New York: Oxford University Press.

Аліна ДУЛЯ,
orcid.org/0000-0002-9067-4820
викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) a.dulia@kubg.edu.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ

У статті обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями; представлено досвід впровадження змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» для підготовки студентів освітнього рівня першого (бакалаврського). Мета соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями полягає у комплексному наданні соціальних послуг цій категорії клієнтів, враховуючи їх особливості функціонування, специфічні проблеми та потреби. Тому майбутні соціальні працівники мають бути готовими якісно здійснювати соціальну роботу з указаною групою отримувачів соціальних послуг. Таким чином, у 2019 році нами була розроблена та впроваджена програма змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» відповідно до освітньої програми 231.00.01 «Соціальна робота» Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. Метою викладання змістового модуля є: формування мотиваційного, когнітивного та операційного складників готовності студентів до реалізації соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями. До ключових тем вивчення змістового модуля віднесено: соціальну підтримку учасників бойових дій та їх сімей; соціально-правові гарантії учасникам бойових дій та членам їх сімей; особливості соціальної роботи з учасниками бойових дій та членами їх сімей; соціально-психологічний супровід дітей учасників бойових дій. У результаті вивчення змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» майбутні соціальні працівники набувають вміння проводити первинне консультування військовослужбовців та їх сімей і здійснювати оцінку проблем та потреб; оцінювати стан здійснення соціальної роботи державними та недержавними організаціями в зазначеному напрямку; моделювати засоби, форми та методи вирішення проблем цієї групи отримувачів послуг; розробляти програми / проекти соціальної підтримки; надавати соціальні послуги; налагоджувати мультидисциплінарну та міжвідомчу взаємодію з метою задоволення потреб військовослужбовців та членів їх сімей; прогнозувати результати впровадженої роботи.

Ключові слова: соціальний працівник, соціальна робота, форми та методи роботи, військовослужбовці, учасники бойових дій, сім'ї військовослужбовців.

Alina DULIA,
orcid.org/0000-0002-9067-4820
Teacher at the Department of Social Pedagogy and Social Work
of the Institute of Human Sciences
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) a.dulia@kubg.edu.ua

PREPARING FUTURE SOCIAL WORKERS FOR THE SOCIAL WORK WITH MILITARY PERSONNEL AND THEIR FAMILIES

The article substantiates the need to prepare future social workers for social work with servicemen and their families; The experience of implementing the content module "Social work with military personnel and their families" is presented to prepare the students of the first (bachelor) educational level. The purpose of social work with servicemen and their families is to provide comprehensive social services to this category of clients, taking into account their particularities of functioning, specific problems and needs. Therefore, future social workers should be prepared to perform social work with this group of social service recipients. Thus, in 2019, we developed and implemented a program of content module "Social work with military personnel and their families" in accordance with the educational program 231.00.01 "Social Work" of the Institute of Human Sciences Borys Grinchenko Kyiv University. The article describes a program to prepare future social workers for social work with military personnel and their families. The content, goals and objectives of the content module "Social work with military personnel and their families". The purpose of the content module "Social work with military personnel and their families" is to form a motivational, cognitive and operational component of student's readiness to undertake social work with military personnel and their families. The key topics of the program include: social support for combatants and their families; social and legal guarantees for combatants and their families;

features of social work with combatants and their families; social and psychological support for children of combatants. As a result of studying the content module "Social work with military personnel and their families", future social workers will acquire the ability to provide initial counseling to servicemen and their families and to assess problems and needs; to evaluate the state of social work implementation by state and non-governmental organizations in this area; to simulate the means, forms and methods of solving problems of this group of service recipients; develop social support programs / projects; to provide social services; to establish multidisciplinary and interagency cooperation to meet the needs of servicemen and their families; to predict the results of the implemented work.

Key words: social worker, social work, forms and methods of work, military, combatants, families of military personnel.

Постановка проблеми. У зв'язку з бойовими діями на Сході України соціальна робота з військовослужбовцями-учасниками бойових дій та членами їх сімей набуває усе більшої актуальності. Бойові дії призвели до появи нової категорії отримувачів соціальних послуг – осіб, які постраждали внаслідок антитерористичної операції / операції об'єднаних сил. Військовослужбовці-учасники бойових дій та їх сім'ї найбільше піддаються ризику зовнішніх і внутрішніх факторів і перебувають у стані вразливості.

Соціальні працівники повинні бути готовими кваліфіковано здійснювати оцінку потреб військовослужбовців-учасників бойових дій та членів їх сімей; оцінювати стан здійснення соціальної роботи державними та недержавними організаціями в цьому напрямку; використовувати ефективні, інноваційні форми та методи роботи з зазначеною групою отримувачів соціальних послуг; розробляти та впроваджувати соціальні програми / проекти та якісно надавати соціальні послуги з метою вирішення матеріальних, психологічних, юридичних, медико-соціальних та соціально-педагогічних проблем. Тому розвиток таких вмій та навичок у майбутніх соціальних працівників є важливим завданням освітніх програм у закладах вищої освіти.

Нині на законодавчому рівні соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями регламентується такими законами України: «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (2017), «Про поліпшення матеріального становища учасників бойових дій та інвалідів війни» (2018), «Про тимчасові заходи на період проведення антитерористичної операції» (2019), «Про соціальні послуги» (2019), «Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях Донецької та Луганської областей» (2020), «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (2020), «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» (2020).

Аналіз досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про значну увагу зарубіжних та українських учених і практиків до різних аспек-

тів роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями. Проблеми соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями присвяченні наукові пошуки В. Багрії, О. Безносюка, В. Бочарової, В. Браун, М. Бріккела, І. Звереві, А. Капської, Г. Лактіонової, І. Липського, В. Осипа, Н. Олексюка, О. Прохорова, Р. Сміта, Е. Холостової та інших.

Наразі підготовлено ряд наукових досліджень, у яких висвітлюються різні аспекти соціальної роботи з військовослужбовцями – учасниками бойових дій та їх сім'ями, а саме: теорія та практика реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій у системі соціальних служб (Бриндіков, 2018); проблеми ветеранів антитерористичної операції на сході України (Мраморова, Харченко, 2016); соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту (Андреєнкова та ін., 2015; Паламарчук, Чухрій, 2017); основні проблеми соціального захисту учасників антитерористичної операції (Кравченко, 2015). Таким чином, вважаємо, що важливим складником професійної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти є їх підготовка до здійснення соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями.

Наукові розвідки вітчизняних науковців (Клішевич та ін., 2017: 19; Pavliuk, Liakh, 2019) свідчать, що в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ефективним є використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі навчання на основі наукових досліджень.

Проаналізувавши наукові дослідження, ми можемо зробити висновок, що проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Виклад основного матеріалу. Нині пріоритетним завданням соціальної роботи в Україні є: відновлення фізичних і психічних сил військовослужбовців; коригування особистісних настанов

щодо адаптації до нових умов життя; допомога в професійній адаптації учасників бойових дій; вирішення соціальних проблем сімей військовослужбовців; збереження і розвитку соціальних функцій сім'ї (Багрій, 2013). Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями передбачає застосування різних форм, методів, технологій соціальної підтримки сім'ї. Конкретність змісту цієї роботи залежить від типу сім'ї, взаємовідносин у сім'ї, особливостей виконання сімейних функцій та проблем і потреб таких сімей. Ефективна соціальна робота з даною групою отримувачів соціальних послуг повинна складатися з мультидисциплінарного, міжвідомчого, міжсекторального та системного підходу, комплексного, технологічного тощо.

Тому майбутні соціальні працівники мають бути готовими здійснювати соціальну роботу з військовослужбовцями та їх сім'ями, враховуючи всі вище зазначені підходи.

У зв'язку з цим у 2019 році для студентів спеціальності 231 Соціальна робота, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, була розроблена та впроваджена програма змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями», відповідно до освітньої програми 231.00.01 «Соціальна робота» Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка. Змістовий модуль є складовою частиною навчальної дисципліни «Соціальна робота з різними категоріями отримувачів послуг». Для більш ефективного засвоєння матеріалу змістовного модуля нами було розроблено електронний навчальний курс.

Мета викладання змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» полягає у формуванні мотиваційного, когнітивного та операційного складників готовності студентів до реалізації соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями.

Основними завданнями вивчення змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» є: ознайомлення з особливостями здійснення соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями; формування вміння критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері соціального забезпечення військовослужбовців та їх сімей; формування вміння використовувати широкий спектр прийомів і засобів розв'язання соціально-психологічних проблем отримувачів соціальних послуг; сприяння розвитку готовності до розроблення та реалізації соціальних технологій з урахуванням проблем, потреб та особливостей соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями.

Відповідно до стандарту вищої освіти та освітньої програми результатами навчання за дисципліною є: вміння оптимально використовувати технології соціальної роботи з різними категоріями отримувачів послуг; здатність розробляти та впроваджувати тренінгові програми для різних груп отримувачів послуг залежно від їх потреб (Освітньо-професійна програма, 2019).

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення змістового модуля, становить 60 год., з них 12 год. – лекції, 10 год. – семінарські заняття, 6 год. – практичні заняття, 28 год. – самостійна робота, 4 год. – модульний контроль.

Програма змістового модуля складається з двох модулів. Розглянемо тематику модулів та перелік питань, які розглядаються під час вивчення тем.

Перший модуль «Теоретичні засади соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями» містить три теми.

Під час проходження першої теми «*Військовослужбовці та їх сім'ї як об'єкт соціальної роботи*» (2 год.) студенти ознайомлюються із змістом понять «військовослужбовець», «учасник бойових дій», «сім'ї учасників бойових дій»; типами сімей військовослужбовців; особливостями функціонування.

Вивчаючи другу тему «*Соціальна підтримка учасників бойових дій та їх сімей*» (2 год.), студенти пізнають сутність понять «соціальна підтримка» та «соціальна підтримка сімей учасників бойових дій»; мету та завдання соціальної підтримки учасників бойових дій та їх сімей. Студенти визначають види, ознаки та властивості соціальної підтримки сімей учасників бойових дій.

На останніх темах першого модуля «*Соціально-правові гарантії учасникам бойових дій та членам їх сімей*» (4 год.) студенти збагачують свої знання щодо матеріального забезпечення учасників бойових дій та їх сімей; медичного забезпечення; забезпечення житлом; забезпечення земельними ділянками цю групу отримувачів соціальних послуг, а також розглядають пільги на транспорт та зв'язок; трудові права та право на освіту військовослужбовців – учасників бойових дій та членів їх сімей.

Другий модуль «*Змістовно-технологічне забезпечення соціальної підтримки учасників бойових дій та їх сімей*» складається з двох тем, присвячених специфіці здійснення соціальної роботи із учасниками бойових дій та їх сім'ями із урахуванням їх психологічних, медичних, соціально-педагогічних, правових та матеріальних проблем.

Вивчаючи першу тему «*Особливості соціальної роботи із учасниками бойових дій та їх сім'ями*», студенти розглядають сутність та прин-

ципи соціальної роботи із учасниками бойових дій та їх сім'ями; ознайомлюються із функціями та сферами соціальної роботи з сім'ями учасників бойових дій; вивчають напрями соціальної роботи з цією групою отримувачів послуг, а також форми та методи соціальної роботи з сім'ями учасників бойових дій.

Під час другої теми «Соціально-психологічний супровід дітей учасників бойових дій» студенти дізнаються про особливості соціально-психологічного супроводу в кризових ситуаціях; напрями роботи соціального працівника з дітьми, батьки яких є учасниками бойових дій; ознайомлюються із специфікою взаємодії соціального працівника з батьками в контексті супроводу дітей учасників бойових дій.

Семинарське заняття виконується на основі опрацювання лекційного матеріалу, контент-аналізу рекомендованих джерел та узагальнення отриманого інформаційного матеріалу. Готуючись до семинарських занять з дисципліни, студенти відпрацьовують навички дослідницького пошуку окремих теоретичних положень навчальної дисципліни. Під час підготовки завдань семинарських занять студенти висловлюють власне відношення до матеріалу.

Під час семинарських занять перевага надається дискусійним обговоренням проблемних питань, коли студенти мають змогу вільно висловлювати свої думки. Такий формат заняття сприяє розвитку активної особистісної позиції з досліджуваного питання і стимулює активність мислення студентів.

На першому семинарському занятті «Проблеми та потреби військовослужбовців та їх сімей» студенти аналізують та виокремлюють наслідки військового конфлікту на сімей військовослужбовців; розкривають статистичні дані по кількості та розподілу сімей учасників бойових дій за регіонами України; визначають проблеми, що постають перед кожним типом сімей учасників бойових дій та розкривають основні потреби військовослужбовців та членів їх сімей у соціальній підтримці.

Під час другого семинарського заняття студенти аналізують різні підходи до етапів здійснення соціальної підтримки військовослужбовців та їх сімей та розробляють власний алгоритм здійснення соціальної підтримки військовослужбовців та їх сімей.

На третьому семинарському занятті студенти аналізують та розкривають міжнародний досвід надання соціальної допомоги військовослужбовцям та членам їх сімей.

На наступному семинарському занятті студенти здійснюють аналіз діяльності державних та громадських організацій, які надають соціальну допомогу військовослужбовцям та їх сім'ям; розкривають їх роль у захисті прав військовослужбовців та членів їх сімей; визначають стан надання соціальної підтримки військовослужбовцям та членам їх сімей.

На останньому семинарському занятті студенти виокремлюють особливості соціально-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил; розкривають шляхи адаптації учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил до мирного життя; форми та методи соціально-психологічної підтримки цієї групи отримувачів соціальних послуг та розробляють методичні рекомендації спеціалістам, які здійснюють соціально-психологічну підтримку сімей учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил.

Програма змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» передбачає практичні заняття, під час яких студенти на основі загальних знань щодо технологій соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями повинні розробити програму / проєкт соціальної допомоги сім'ям військовослужбовців. Для виконання цього завдання студенти здійснюють аналіз актуальних грантових програм з зазначеної теми; розробляють програму / проєкт; заповнюють апікаційну форму проєкта.

Заняття проходять у формі захисту / презентації програми / проєкта, де студенти виступають у ролі доповідача. Цільова група – студенти освітнього рівня першого (бакалаврського), спеціальності 231 «Соціальна робота». Після презентації студентами своїх програм / проєктів проходить обговорення в групі, надаються рекомендації щодо вдосконалення роботи.

Для самостійної роботи студентам пропонується кілька завдань, що мають підсумовувати знання, отримані під час вивчення поточних тем змістового модуля. Теми, що виносяться для самостійної роботи студентів, безпосередньо пов'язані з матеріалом, який вивчається на поточних заняттях. Виконання завдань самостійної роботи вимагає від студента глибокого володіння матеріалом, отриманим під час занять, розвиває вміння самостійно досліджувати проблему шляхом пошуку і аналізу спеціальної літератури з різних галузей знань, розвиває вміння викладати та відстоювати власну точку зору. Завдання виконуються у електронному навчальному курсі.

Розглянемо детальніше завдання самостійної роботи студентів.

На основі теоретичних знань щодо сутності та змісту соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців студенти повинні виконати першу самостійну роботу на тему «Соціальні послуги, які надаються сім'ям учасників бойових дій», завданням якої є створення інфографіки: соціальні послуги, які надаються сім'ям учасників бойових дій.

Завданням другої самостійної роботи є розробка рекомендацій для спеціалістів державних та недержавних організацій щодо соціальної підтримки сімей учасників бойових дій.

Кожен модуль з дисципліни завершується написанням модульної контрольної роботи, яка проходить у формі тестування в електронному курсі.

Студентам пропонуються тестові завдання у кількості 25 питань. Види тестових завдань: із вибором однієї правильної відповіді; із вибором декількох правильних відповідей; на встановлення відповідності запропонованих наборів тверджень; завдання на відтворення правильної відповіді (формулювань понять) по пам'яті; завдання відкритого типу, що передбачає розгорнуту відповідь.

Висновки. Розроблений та впроваджений нами курс «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» розкриває зміст та особливості соціальної роботи з військовослужбовцями – учасниками бойових дій та їх сім'ями і може використовуватися іншими закладами вищої освіти у підготовці майбутніх соціальних працівників освітньої програми «Соціальна робота». У процесі вивчення змістового модуля «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями» майбутні соціальні працівники мали можливість не лише отримати теоретичні знання щодо сутності та особливостей соціальної роботи з вказаною групою отримувачів послуг, але й здобули практичні вміння підбирати ефективні методи та форми роботи з цією групою отримувачів соціальних послуг, прогнозувати результати роботи, розробляти інфографіки програм / проєктів.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у визначенні рівня сформованості у майбутніх соціальних працівників фахових компетентностей з соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями по завершенню вивчення курсу «Соціальна робота з військовослужбовцями та їх сім'ями».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багрій В. Н. Особливості соціально-педагогічної роботи соціального працівника із сім'ями військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. Київ, 2013. № 2 (33). С. 8–11.
2. Безносюк О. О., Браун В. О., Осипа В. О., Прохоров О. А. Соціальна робота із сім'ями військовослужбовців. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. наук. прац. / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2012. Вип. 18. Соціальна педагогіка. С. 63–72.
3. Бриндіков Ю. Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій у системі соціальних служб : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Хмельницький, 2018. 559 с.
4. Кравченко М. В. Основні проблеми соціального захисту учасників АТО. *Аспекти публічного управління*. 2015. № 11–12. С. 36–43.
5. Мраморнова О. М., Харченко О. І. Проблеми ветеранів антитерористичної операції на сході України. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2016. С. 115–124.
6. Освітньо-професійна програма 231.00.01 Соціальна робота для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / [Робоча група: Т. Г. Веретенко, Н. А. Клішевич, Т. П. Спіріна]. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 17 с. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP_soc_robota.pdf.
7. Павлюк Р. О., Лях Т. Л., Клішевич Н. А. Підходи до розроблення стандарту ІКТ-компетентності у системі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. № 8(313). С. 98–114.
8. Паламарчук О. М., Чухрій К. Л. До проблеми соціально-психологічної допомоги дітям учасників бойових дій в умовах антитерористичної операції. *Молодий вчений* : наук. журнал. № 8 (48) 2017. С. 171–175.
9. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. Київ : Агентство «Україна». 2015. 176 с.
10. Pavliuk R. O., Liakh T. L. Approaches to the Development of the ICT Competence Standard in the System of Research-Based Training for the Future Specialist of Social Sphere in Ukraine. In: Smyrnova-Trybulska E., Kommers P., Morze N., Malach J. (eds) *Universities in the Networked Society. Critical Studies of Education*, 2019. vol 10. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_12.

REFERENCES

1. Bahrii V. N. Osoblyvosti sotsialno-pedahohichnoi roboty sotsialnoho pratsivnyka iz sim'iamy viiskovosluzhbovtstv [Features of social and pedagogical work of a social worker with families of servicemen]. *Visn. Nats. un-tu oborony Ukrainy* : zb. nauk. pr. Kyiv, 2013. № 2 (33). pp. 8–11 [in Ukraine].
2. Beznosiuk O. O., Braun V. O., Osypa V. O., Prokhorov O. A. Sotsialna robota iz sim'iamy viiskovosluzhbovtstv [Social work with families of servicemen]. *Visnyk Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka* :

zb. nauk. prats. / za red. L. P. Melnyk, V. I. Spivaka. Kam'ianets-Podilskyi : Medobory, 2012. Vyp. 18. Sotsialna pedahohika. pp. 63–72 [in Ukraine].

3. Bryndikov Yu. L. Teoriia ta praktyka reabilitatsii viiskovoslužbovtiv uchasykiv boiovykh dii v systemi sotsialnykh sluzhb [Theory and Practice of Rehabilitation of Military Servicemen Participants in the Social Services System]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05. Khmelnytskyi, 2018. 559 p. [in Ukraine].

4. Kravchenko M. V. Osnovni problemy sotsialnoho zakhystu uchasykiv ATO [The main problems of social protection of ATO participants]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*. 2015. № 11–12. pp. 36–43. [in Ukraine].

5. Mramornova O. M., Kharchenko O. I. Problemy veteraniv antyterrorystychnoi operatsii na skhodi Ukrainy [Problems of veterans of the anti-terrorist operation in eastern Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina*. 2016. pp. 115–124. [in Ukraine].

6. Osvitno-profesiina prohrama 231.00.01 Sotsialna robota dlia studentiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and professional program 231.00.01 Social work for students of the first (bachelor) level of higher education] / [Robocha hrupa: T. H. Veretenko, N. A. Klishevych, T. P. Spirina]. K. : Borys Grinchenko Kyiv University, 2019. 17 r. Retrieved from: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/il/2019/OPP_soc_robota.pdf [in Ukraine].

7. Pavliuk R. O., Liakh T. L., Klishevych N.A. Pidkhody do rozroblennia standartu IKT-kompetetnosti u systemi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery na doslidnytskii osnovi v Ukraini [Approaches to the development of ICT competency standard in the system of training the future specialist of social sphere on a research basis in Ukraine]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Luhansk : DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka”, 2017. № 8(313). pp. 98–xx. [in Ukraine].

8. Palamarchuk O. M., Chukhrii K. L. Do problemy sotsialno-psykholohichnoi dopomohy ditiam uchasykiv boiovykh dii v umovakh antyterrorystychnoi operatsii [To the problem of social and psychological assistance to children of participants of hostilities in conditions of anti-terrorist operation]. *Molodyi vchenyi* : nauk. zhurnal. № 8 (48) 2017. pp. 171–175. [in Ukraine].

9. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna dopomoha sim'iam z ditmy v period viiskovoho konfliktu [Social-pedagogical and psychological assistance to families with children in times of military conflict] : navch-metod. posib. Kyiv : Ahentstvo “Ukraina”. 2015. 176 p. [in Ukraine].

10. Pavliuk R. O., Liakh T. L. Approaches to the Development of the ICT Competence Standard in the System of Research-Based Training for the Future Specialist of Social Sphere in Ukraine. In: Smyrnova-Trybulska E., Kommers P., Morze N., Malach J. (eds) *Universities in the Networked Society. Critical Studies of Education*, 2019. vol 10. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-05026-9_12. [in English].

УДК 378:338

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203555>

Леся ЄВДОКИМОВА-ЛИСОГОР,

orcid.org/0000-0002-2913-8463

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

(Харків, Україна) *lessia0505@gmail.com*

ТВОРЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглянуто шляхи створення творчого середовища у процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до професійного спілкування. З'ясовано, що цей процес відбувається через проектування педагогічної системи, яка є багатовимірною і складається з таких векторів: організації, управління, спілкування. Для реалізації такого педагогічного процесу необхідно його організувати (організація як вплив на розвиток особистості), управляти ним (управління як вплив на навчальну діяльність студентів), здійснювати спілкування на діалогічних засадах для передачі інформації в прямому та зворотному напрямках (суб'єкт-суб'єктна взаємодія). Організація педагогічної системи передбачає створення творчого середовища підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування. Творче середовище в процесі навчання спонукає до самовираження студента, створює можливості вільного цікавого спілкування зі співрозмовниками, посилює роль самоосвіти студентів, передбачає творчий підхід до вирішення професійних завдань, активізує взаємодію, підвищує самооцінку майбутніх фахівців. Для продукування професійного спілкування важливим є впровадження інтерактивних методів, спрямованих на реалізацію особистісного потенціалу, набутого досвіду, що потребує критичного сприйняття дійсності, аналізу вивченого матеріалу, творчого вирішення проблеми. У процесі розв'язання студентами спеціально розробленої системи творчих завдань виникає об'єктивна необхідність активного оволодіння новими знаннями й способами дій у процесі спільного пошуку, що сприяє становленню їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійному розвитку креативного мислення, комунікації навчального процесу. Практика свідчить, що використання інтерактивних методів, наближених до майбутньої професійної ситуації, уможливорює таке поєднання й активізує спілкування студентів у вирішенні складних завдань.

Ключові слова: створення творчого середовища, професійне спілкування, фахівець економічних спеціальностей, інтерактивні методи навчання.

Lesia YEVDOKIMOVA-LYSOHOR,

orcid.org/0000-0002-2913-8463

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

(Kharkiv, Ukraine) *lessia0505@gmail.com*

CREATIVE ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN INTERNATIONAL BUSINESS TO PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article deals with development of creative environment in the process of training of future professionals in international business to professional communication. The process of such training of future specialists is carried out by means of the design of a pedagogical system, which is multidimensional and consists of the following vectors: organisation, management, communication. To carry out this pedagogical process successfully it is necessary to organize it (organization as an impact on personality development), to manage it (management an impact on students' educational activity), to provide communication on dialogical bases for information transfer in the forward and reverse directions (subject-to-subject interaction). Organisation of the pedagogical system involves the development of a creative environment for the preparation of the future specialist for professional communication. The creative environment in the learning process encourages the student's self-expression, provides opportunities for fluent and interesting communication with the interlocutors, enhances the role of students' self-education, creative approach to professional problems' solving, activates interaction, increases the self-esteem of future experts. Development of professional communication is based on interactive methods aimed at personal fulfillment and gained experience. It requires critical insights into reality, analysis of the learned material, creative solution of the problem. In the process of solving a specially developed system of creative tasks, students require to gain new knowledge and ways of interaction during the joint search. It contributes to students' cognitive needs and interests, influences the harmonious development of creative thinking, communication during the educational process. Practice shows that the use of interactive methods which imitate future professional situations, facilitates such a combination and enhances students' communication when solving complex problems.

Key words: development of creative environment, professional communication, professional in international business, interactive teaching methods.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем у сфері підготовки фахівців міжнародного бізнесу в Зкладах вищої освіти (далі – ЗВО) є підготовка до професійного спілкування. Інтеграція України до міжнародного простору, розширення економічних зв'язків зумовлюють необхідність модернізації підготовки фахівців міжнародного бізнесу, здатних плідно та творчо працювати в умовах професійної діяльності. Це зумовлено тим, що тільки всебічно освічений і компетентний фахівець спроможний бути конкурентоспроможним на українському та міжнародному ринках праці, ефективно здійснювати професійне спілкування, успішно вирішувати проблеми, бути обізнаним щодо особливостей різних культур, бути готовим до колективної діяльності та співробітництва з бізнес-партнерами.

У процесі професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу з представниками інших культур відбувається обмін інформацією, вплив на партнера, який здійснюється за допомогою різних мовних і позамовних засобів. Поєднання останніх сприяє налагодженню ефективної взаємодії, плідної організації спільної діяльності, задоволенню потреб співрозмовників, дотриманню їхніх інтересів, реалізації планів та намірів. Створення творчого середовища в процесі підготовки студентів до професійного спілкування дозволить підвищити впевненість у собі, сформує лідерські якості особистості, критичність мислення тощо.

Аналіз досліджень. Серед найбільш вагомих досліджень, які висвітлюють питання творчої підготовки в ЗВО, слід відзначити праці таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як Т. Дмитренко, В. Дружинін, М. Галицька, П. Каптерев, В. Федорченко, Е. Торренс, Дж. Гілфорд та інші.

На думку вище вказаних науковців, розвиток творчого фахівця має бути зосередженим на підвищенні комунікативної активності студента під час здобуття знань, набуття досвіду спілкування, формування цінностей тощо. На відміну від традиційної підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до професійного спілкування, сутність творчого процесу впливає на особистість студента, на його цілеспрямованість у майбутній професійній реалізації та на конкурентоспроможність на ринку праці.

Професійне спілкування уможливорює залучення майбутнього фахівця міжнародного бізнесу до міжкультурної взаємодії, колективної праці, спільних й особистих творчих розробок тощо, які саме в професійній діяльності дозволяють реалізуватись особистості студента як професіонала.

Фахівець міжнародного бізнесу постійно перебуває в професійних ситуаціях, які потребують взаємодії з суб'єктами професійної і ділової сфери. Усі аспекти роботи фахівця регламентовані правилами комунікативної поведінки та професійної діяльності з клієнтами, бізнес-партнерами, інвесторами тощо

На думку В. Федорченка, необхідно оптимізувати професійну підготовку майбутніх фахівців, сприяти підготовці творчої, активної особистості, здатної забезпечувати успішну професійну діяльність (Федорченко, 2002).

Згідно з дослідженнями М. Галицької, ефективність формування в студентів готовності до професійного спілкування передбачає організацію навчально-виховного процесу (Галицька, 2007: 23–32).

Дослідниця звертає увагу на те, що сутність вище вказаної готовності полягає в розробці та організації змісту формування готовності до професійного спілкування згідно зі сферою професійного спілкування, типовими ситуаціями співпраці фахівців з клієнтами, особливостями культур та через спеціально обрані форми, методи та засоби навчання. Автор зазначає, що організація такого навчально-виховного процесу зумовлює проблемний і творчий характер завдань та діалогізацію процесу підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу.

Тож навчальну підготовку студентів у ЗВО необхідно організувати таким чином, щоб вона сприяла творчому розвитку особистості. Це може забезпечити цілісний педагогічний процес, який слід розглядати як цілісне явище, у якому природне й соціальне, індивідуальне й суспільне знаходяться у взаємодії. Зовнішні фактори впливають на педагогічний процес, який пов'язаний із передачею людського досвіду. Із внутрішнього боку педагогічний процес має сприяти розвитку студента.

Мета статті – розглянути та обґрунтувати творче середовище, що сприяє ефективній підготовці майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до професійного спілкування.

Умовою успішної підготовки майбутнього фахівця є взаємодія його учасників (викладач ↔ студент, студент ↔ студент), яка передбачає вияв їхньої активності у творчому спілкуванні й співробітництві.

Слід зазначити, що процес підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу відбувається через проектування педагогічної системи, яка є багатовимірною і складається з таких векторів: організації, управління, спілкування (Дмитренко, 1996: 68–79).

Для реалізації такого педагогічного процесу необхідно його організувати (організація вплив на розвиток особистості), управляти ним (управління як вплив на навчальну діяльність студентів), здійснювати спілкування на діалогічних засадах для передачі інформації в прямому та зворотному напрямках (суб'єкт-суб'єктна взаємодія). Суб'єкти навчального процесу (викладач ↔ студент) постійно знаходяться у творчому пошуку й розвиваються в спільній діяльності як рівноправні суб'єкти, які в співпраці досягають поставлених цілей.

Виклад основного матеріалу. Організація як педагогічна категорія потребує впорядкування дидактичного процесу згідно з певними критеріями, надання їй необхідної форми для реалізації педагогічної мети. Організація втілюється в проектуванні педагогічної системи.

Педагогічна система як цілісність факторів сприяє досягненню визначеної мети. Усі елементи такої системи поєднані між собою, взаємозалежні та спрямовані на досягнення конкретного результату: мети, принципів, змісту, методів, форм та засобів навчальної діяльності. Тож елементи педагогічної системи мають сприяти розвитковій мотиваційної, когнітивної, поведінкової діяльності особистості майбутнього фахівця міжнародного бізнесу.

Управління пов'язане з проектуванням та реалізацією педагогічної технології, що ґрунтується на поетапному засвоєнні знань і формуванні вмінь і навичок, набутті досвіду для майбутньої професійної діяльності.

Спілкування здійснюється в процесі спільної творчої суб'єкт-суб'єктної взаємодії (викладач ↔ студент, студент ↔ студент). Взаємодія між суб'єктами педагогічного процесу реалізується на практиці через різноманітні зв'язки: інформаційні (обмін інформацією); організаційно-діяльнісні, які виявляються в спільній діяльності; комунікативні, необхідні для педагогічного спілкування; управління й самоуправління, без яких неможливе коригування педагогічного процесу й набуття особистістю навичок саморозвитку.

У нашому дослідженні вважаємо за доцільне розглянути організацію педагогічної системи, що передбачає створення творчого середовища підготовки майбутнього фахівця до професійного спілкування за допомогою методів інтерактивного навчання.

Тлумачний словник української мови трактує поняття «середовище» як сукупність природних або соціальних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; як соціально-побутову обстановку, у якій протікає життя

людини; як оточення (Короткий тлумачний словник, 1978: 245).

У філософському енциклопедичному словнику «соціальне середовище» визначено як єдність матеріальних та духовних умов існування, формування й діяльності людини (Філософський енциклопедический словарь, 1983: 543).

Поняття «творче середовище» в освітньому просторі має відповідати таким характерним властивостям:

- гнучкості, здатності навчального процесу до швидкої трансформації відповідно до потреб особистості;
- безперервності, взаємодії та послідовності в навчальній діяльності її структурних елементів;
- варіативності, зміні розвивального середовища відповідно до потреб певної особистості, певного суспільства, сфери діяльності тощо;
- інтегрованості, що забезпечує рішення виховних завдань за допомогою посилення взаємодіючих компонентів, що входять до її структури;
- відкритості, участі усіх суб'єктів освітнього процесу в організації навчання;
- саморозвитку і саморегуляції, що ґрунтуються на процесах розвитку і саморозвитку особистості;
- установці на спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагоги (В. Андреева, Т. Дмитренко, І. Зимня) вважають, що людина гармонійно розвивається саме у творчому середовищі, тому необхідно створити такі умови для її творчого розвитку та формування, які дозволять проявити власні приховані можливості особистості.

На думку В. Дружиніна, творчість актуалізується за умов сприятливого середовища та виокремлює такі фактори зовнішнього впливу, які необхідні для її формування: відсутність регламентованої поведінки; наявність позитивного взірця творчої поведінки; створення умов для наслідування творчої поведінки й блокування проявів деструктивної; соціальне підкріплення творчої поведінки (Дружинин, 2002).

Представники теорії креативності (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) вважають, що для творчого процесу необхідне таке навколишнє середовище, яке б підтримувало творчі ідеї. На думку вчених, можна мати всі необхідні внутрішні ресурси для творчого мислення, проте без підтримки середовища творчі здібності особистості можуть так ніколи і не проявитися.

Дж. Гілфорд у своїх дослідженнях стверджував, що саме викладач проектує творче середовище

в навчальній діяльності: забезпечує доброзичливу атмосферу, відмовляється від негативних оцінок і критики на адресу студентів, стимулює та розвиває допитливість, надає можливість активно запитувати, заохочує висловлювання оригінальних ідей, а також дозволяє проявити творчі здібності в співпраці з іншими та в самостійній роботі (Гилфорд, 1969).

Створення творчого середовища в процесі навчання спонукає до самовираження студента, створює можливості вільного цікавого спілкування зі співрозмовниками. Таке середовище мотивує до набуття знань, формування відповідних умінь, які дозволяють зрозуміти іншого суб'єкта, передати свої відчуття та ставлення та нього.

Е. Торренс вивчав середовище, яке стимулює творче мислення в спілкуванні: уважне ставлення до незвичних питань; тактовне прийняття незвичних ідей; уміння ставитися до думок студентів як цінних і формувати в них належне ставлення до продуктів власної діяльності; надання часу для самостійного навчання студентів і забезпечення їх підтримкою (схваленням) (Torrance, 1964: 100).

Таким чином, у створеній педагогом атмосфері доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги студенти зможуть найбільш повно розкрити свої здібності в спілкуванні з іншими колегами, діловими партнерами. Усвідомлюючи те, що викладач цінує їхню гідність, творчий пошук, власні позиції, думки, майбутні фахівці прагнуть до вирішення складних завдань. Студентам важливо відчувати повагу, довіру, підтримку викладача, що забезпечує їм можливість аналізувати складні ситуації, вибудовувати власні припущення, вільно висловлювати свої думки та ефективно вирішувати проблеми у професійних ситуаціях з діловими партнерами інших культур.

Набуття студентами досвіду професійного спілкування відбувається через спроектовані й підібрані викладачем методи підготовки майбутніх фахівців. Поняття «метод» (від грец. *methodos* – шлях дослідження, теорія, учення) означає «спосіб досягнення будь-якої мети, вирішення конкретного завдання, сукупність прийомів або операцій практичного й теоретичного пізнання дійсності», зумовлений закономірностями досліджуваного об'єкта (Советский, 1983: 795). Відповідно до процесу студентоцентрованого навчання, метод – це «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача й студентів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань (Гончаренко, 1997: 206). Система методів обирається насамперед відповідно до

цілей та змісту навчання, зумовлюється умовами навчання, рівнем інтелектуального розвитку студентів, їх віковими особливостями, здібностями й мотивацією. Система послідовних і координованих дій викладача та студентів, що спрямована на підвищення рівня професійного спілкування в майбутніх фахівців, реалізується в конкретних організаційних методах і формах навчальної діяльності. На думку І. Підласого, метод є «осердям навчального процесу, сполучною ланкою між запроєктованою метою і кінцевим результатом» (Подласый, 1999: 325).

Значущість методів навчання відображається в їх функціях: навчальній (досягнення мети професійного навчання), розвивальній (професійний та особистісний розвиток студентів), виховній (становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності), спонукальній (підвищення мотивації щодо отримання знань, набуття досвіду) і контрольній (діагностування результатів процесу професійної підготовки майбутніх фахівців і, за необхідності, внесення до нього змін та коригування таких результатів).

На думку П. Сікорського, упровадження в процес підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування евристичних, дослідницьких методів дозволить перехід студентів із пасивного в активний стан під час навчання, буде спонукати їх до навчально-творчої діяльності (Сікорський, 2003: 89–98). У контексті проблеми цього дослідження такі методи є особливо важливими, оскільки професійне спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу виявляється у вмінні слухати, здатності ясно мислити, у тому числі під час стресових ситуацій, у творчому натхненні й наполегливості в досягненні мети, прагненні самовдосконалення, у мистецтві відчувати клієнта, ділового партнера, у здатності переконувати його й досягати взаєморозуміння під час комунікативної взаємодії.

На основі вивчення наукової літератури щодо використання методів у підготовці фахівців до професійного спілкування (Н. Волкова, Н. Гальськова, Н. Гез та інші) учені визначають найпоширеніші з них: дискусія, диспут, метод «мозкового штурму», презентація, метод аналізу критичних ситуацій, рольові та ділові ігри тощо, які в підготовці майбутніх фахівців до професійного спілкування формують досвід творчої діяльності у вирішенні складних завдань під час комунікативних ситуацій (Волкова, 2007: 118–127; Гальськова, 2004: 220).

Зарубіжні вчені (Г. Блумберг, Е. Марті, Дж. Г. Мід, Р. Сирс) у підготовці майбутніх

фахівців до професійного спілкування застосовують переважно інтерактивні методи. Ці методи відрізняються інтенсивною подачею навчального матеріалу, активною діяльністю студентів під час заняття, їх постійним самоконтролем і діалогічністю. До таких методів учені відносять ділові та рольові ігри, методи проблемного навчання, навчальні проекти, дискусії, науково-дослідні методи та інші. Інтерактивні методи дозволяють студентам у коротший термін та з меншими зусиллями засвоїти необхідні знання, набути умінь та навичок у підготовці до професійного спілкування. Ефективність таких методів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування детермінована системним і комплексним упровадженням як на теоретичних, так і на практичних заняттях.

Інтерактивне навчання можна зафіксувати у вигляді моделі багатосторонньої комунікації (рис. 1).

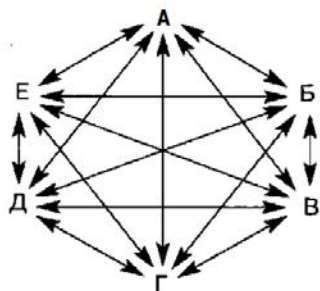


Рис. 1. Модель багатосторонньої комунікації :
А – викладач; Б, В, Г, Д, Е – студенти

Як видно з рисунка, позиція викладача (А) змінюється під час спілкування: він не домінує над студентами, а стає учасником (співучасником) комунікації. Комунікаційні зв'язки виникають не тільки між педагогом і студентами, але й між усіма учасниками педагогічного процесу (Пометун, 2007: 115).

На нашу думку, для створення творчого середовища в підготовці майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до професійного спілкування необхідна організація багатосторонньої комунікації. Наприклад, повідомлення педагогом теоретичного матеріалу не повинно бути беззаперечним, слід запроваджувати обговорення такого матеріалу зі студентами (лекції-обговорення, лекції-дискусії). Тож для успішного протікання навчального процесу необхідно постійно створювати ситуації відкритого зіткнення власних сумнівів і протиріч із сумнівами й протиріччями інших. Слід зауважити, що такі протиріччя мають виникати в ді-

лозі між викладачем і студентами та між самими студентами з урахуванням їхніх думок, поглядів і позицій.

У процесі інтерактивного навчання студенти мають можливість поділитися своїми думками, враженнями й відчуттями в межах певної теми, можуть розповісти про власні висновки й вислухати думки не тільки педагога, а й одногрупників. Викладач виступає організатором, консультантом, фасилітатором такого інтерактивного творчого середовища. Головним у процесі такої підготовки є творча взаємодія між студентами та їхня співпраця.

Для підготовки фахівців до професійного спілкування вважаємо за доцільне виокремити саме ті, які передбачають залучення кожного студента в навчальну діяльність через співпрацю.

Мікрофон. Метою є підвищення мотивації до навчання, залучення студентів до активної діяльності, актуалізації опорних знань тощо. На занятті викладач ставить питання студентам, наприклад: «Яке значення відіграє ділове спілкування в професійній діяльності майбутнього фахівця?». Роль уявного мікрофона може виконувати певний предмет (ручка, олівець тощо). Студенти передають його один одному, висловлюють власні думки, ідеї з поставленого питання. Наприкінці обговорення слово може взяти викладач і висловити свою думку або підсумувати відповіді студентів.

Незакінчені речення. Метою такої діяльності на занятті є залучення студентів до навчання, підвищення мотивації, надання можливості ґрунтовніше опрацювати форму власних висловлювань, позицій, думок, порівняти їх з іншими, відпрацювати вміння говорити коротко, лаконічно й переконливо. Наприклад, студентам пропонується закінчити наступні речення: «Ця інформація дозволяє зробити висновок, що...», або: «Так вирішили тому, що...» та інші.

Ділові та рольові ігри. Ділові ігри дозволяють відтворювати комунікативне середовище, що позитивно впливає на формування соціальних, ділових та професійних якостей майбутнього фахівця. Такі ігри моделюють різноманітні ситуації професійного спілкування («Переговори», «Підписання контракту», «Умови співпраці» тощо). Використання методу ділової та рольової гри в навчальному процесі надає можливість студентам практично застосовувати теоретичні знання із спеціальних дисциплін, набувати досвіду спільної діяльності, розвивати культуру соціальних відносин тощо.

Проблемна ситуація. Студентам пропонується представити результати обговорення та вирішення проблемної ситуації в групах. Під час виконання

такого завдання для студентів характерним є певний психологічний стан, пов'язаний із пошуком засобів його вирішення й необхідністю засвоєння нових знань стосовно предмета пізнання. Уважається, що продуктивну пізнавальну діяльність студента в умовах проблемної ситуації і, відповідно, процес проблемного навчання можна проводити за наступними етапами: 1) виникнення (постановка) проблемної ситуації; 2) усвідомлення складності (суперечності) і постановка проблеми (формулювання проблемного завдання); 3) пошук способу розв'язання проблемної задачі шляхом висунення припущень, гіпотез зі спробою відповідного обґрунтування; 4) доказ гіпотези; 5) перевірка правильності рішення проблемного завдання (Матюшкін, 1972: 293).

Розв'язання таких ситуацій дозволяє навчити студентів логічно мислити, творчо застосовувати наукові знання, що сприяє підвищенню таких якостей, як гнучкість, оперативність, системність тощо. Почуття задоволення, що виникає під час колективного розв'язання проблемного завдання,

посилює впевненість студентів у своїх силах, поглядах, формує зацікавленість і позитивну мотивацію до розширення й поглиблення наукових знань. Усвідомлення студентами алгоритму вирішення проблеми сприяє формуванню навичок пошукової діяльності в процесі вирішення проблемних пізнавальних завдань, розвитку активності та самостійності.

Висновки. Створення творчого середовища, моделювання проблемних ситуацій максимально наближує педагогічний процес до реальної професійної діяльності, забезпечує формування особистісних якостей студентів і набуття ними досвіду професійного спілкування. Майбутні фахівці опановують навичками конкретної поведінки, усвідомлюють значущість дотримання правил налагодження ділових контактів з партнерами, проведення переговорів, презентацій, вимог до культури мовлення в процесі професійного спілкування, що впливає на позитивну самооцінку особистості, впевненість у собі, а також формує критичне мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Діалогічно-дискусійні технології підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Київ-Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 118–127.
2. Гальськова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2004. 330 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. Москва : Прогресс, 1969. 531 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 386 с.
6. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гуменська, В. Л. Карпова. Київ : Радянська школа, 1978. 296 с.
7. Матюшкін А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва, 1972. 392 с.
8. Подласый И. П. Педагогика : новый курс. – Книга 1. Общие основы. Процесс обучения. Москва : ВЛАДОС, 1999. 576 с.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А. С. К. , 2007. 144 с.
10. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
11. Сікорський П. І. До проблеми класифікації методів навчання. Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна. 2003. Вип. 17. С. 89–98.
12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 1600 с.
13. Torrance E. Guiding creative talent. N.Y. : Prentice-Hall, 1964. 128 с.
14. Федорченко В. К. Підготовка фахівців для сфери туризму : теорет. і метод. аспекти. Київ : Вища школа, 2002. 350 с.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Ильичев и др.. Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. 836 с.

REFERENCES

1. Volkova N. P. (2007). dialogichno-dyskusiini tekhnolohii pidhotovky maibutnix uchyteliv do profesiino-pedahohichnoi komunikatsii. [Dialogue-discussion technologies for preparing future teachers for vocational-pedagogical communication] *Pedahohika i psykhologhiia formuvannia tvorchoi osobystosti problemy i poshuky* : zb. nauk. pr. – *Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches*, issue 44, (pp. 118-127). Kyiv-Zaporizhzhia [in Ukrainian]
2. Galskova N. D. & Gez N. I. (2004). Teoriya obuchenya inostrannym yazykam linhvodydaktyka i metodyka. [Theory of Foreign Language Learning: Linguistics and Methodology], Moscow : Akademiia [in Russian]
3. Gilford Dzh. (1969) Tri storony intellekta. Psikhologiya myshleniya. [Three sides of intelligence. The psychology of thinking], Moscow : Progres[in Russian]
4. Ghoncharenko S. U. (1997) Ukrainskiy Pedahohichnyi Slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary], Kyiv : Lybid [in Ukrainian]

5. Druzhinin V. N. (2002). *Psikholohiya obshchikh sposobnosti*. [Psychology of General Abilities]. Spb : Piter [in Russian]
6. Ghrynychshyn D. Gh. et al. (1978). *Korotkyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [A short explanatory dictionary of the Ukrainian language] Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian]
7. Matyushkin A. M. (1972) *Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii*. [Problem situations in thinking and learning] Moscow [in Russian]
8. Podlasyy I. P. (1999) *Pedahohika : novyy kurs*. [Pedagogy: a new course]. Knyha 1. *Obshchie osnovy. Protsess obuchenii*. Moscow : VLADOS [in Ukrainian]
9. Pometun O. I. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia*. [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv : A. S. K. [in Ukrainian]
10. Sysojeva S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh*. [Interactive adult learning technologies]. Kyiv : VD "ЕКМО" [in Ukrainian]
11. Sikorskyj P. I. (2003) *Do problemy klasyfikatsii metodiv navchannia*. [To the problem of classification of teaching methods] *Ceriia Pedahohichna – A series de educational*. issue. 17. (pp. 89–98). [in Ukrainian]
12. Prokhorov A. M. (Eds.). (1983). *Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Glossarium Soviet dictionary] Moscow : Sov. entsiklopediya [in Russian]
13. Torrance E. (1964). *Guiding creative talent* [Guiding creative talent]. N.Y. : Prentice-Hall
14. Fedorchenko V. K. (2002). *Pidhotovka fakhivtsiv dlia sfery turyzmu : teoret. i metod. aspekty*. [Training for tourism professionals: theoretical and methodological aspects]. Kyiv : Vyshha shkola [in Ukrainian]
15. Ilichev L. F. (Eds.). (1983). *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary] Moscow : Sov. Entsiklopediya [in Russian]

УДК 316.77+316.334.4
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203558>

Інна ЄРАСТОВА-МИХАЛУСЬ,
orcid.org/0000-0003-2350-6082
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
(Харків, Україна) innaem28@gmail.com

Діана ЦИПІНА,
orcid.org/0000-0002-5706-2793
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) sundian@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається медіативна компетентність як одна з найважливіших якостей сучасного фахівця, до основних завдань якого входить здатність подолання можливих конфліктних або кризових ситуацій під час професійної діяльності. Медіація або посередництво є ефективним та перспективним способом управління ризиками та проблемами, запобігання та вирішення спорів. Підкреслюється комунікативна природа медіації та її конструктивний потенціал; обґрунтовується доцільність використання медіативних процедур у соціальних та бізнес-конфліктах; представлено обов'язкові умови процесу медіації. За результатами дослідження визначено, що медіація належить до альтернативних методів вирішення спорів.

Надається детальний розгляд різних підходів щодо визначення поняття «комунікація»; зазначається, що результатом успішної комунікації є створення єдиного смислу, досягнення спільної комунікативної згоди та дії.

Наголошується на необхідності розвитку комунікативної компетентності медіаторів, що зумовлено їх комунікативною функцією, яка полягає в організації перемовного процесу, забезпеченні комфортних умов і регулюванні всіх аспектів взаємодії, а також толерантності як необхідної якості медіатора, високий рівень сформованості якої передбачає здатність до ефективної комунікаційної взаємодії.

Відзначається важлива роль професійно-орієнтованого вивчення іноземної мови під час формування медіативної компетентності, що забезпечує необхідні умови для розвитку зазначеної якості; пропонується використання переважно активних та інтерактивних методів навчання, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність майбутніх фахівців та створюють необхідні умови для розвитку зазначених якостей.

Запропоновано комплекс дидактичних засобів, що спрямовані на формування комунікативної компетентності та толерантності як необхідних якостей медіатора на заняттях з професійно-орієнтованої англійської мови.

Ключові слова: медіативна компетентність, медіатор, медіація, комунікативна компетентність, толерантність, метод, дидактичні засоби.

Inna YERASTOVA-MYKHALUS,
orcid.org/0000-0003-2350-6082
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Aviation English Department
of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University
(Kharkiv, Ukraine) innaem28@gmail.com

Diana TSYPIINA,
orcid.org/0000-0002-5706-2793
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department for Foreign Languages and Intercultural Communication
of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) sundian@ukr.net

MEDIATOR COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF LEARNING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

The article deals with mediator competence as one of the most important qualities of a modern specialist one of the main tasks of whom is the ability to overcome possible conflict or crisis situations in professional activity. Mediation is considered as an effective and prospective way to manage risks and issues, to prevent and resolve disputes.

The communicative nature of mediation and its constructive potential are emphasized; the expediency of using mediation procedures in social and business conflicts is substantiated; the prerequisites for the mediation process are presented. The research has shown that mediation is an alternative method of dispute resolution.

A detailed review of different approaches to defining the concept of communication is provided; it is noted that the result of successful communication is the creation of a common sense as well as the achievement of common communicative agreement and action.

The necessity to develop the communicative competence of mediators that is based on their communicative function that involves organizing the negotiation process, providing comfortable conditions and regulating all aspects of interaction is emphasized. Tolerance is also considered as a necessary mediator quality because a high level of tolerance formation implies the ability to communicate effectively.

The important role of learning professionally oriented foreign language in the formation of mediator competence is noted. Learning professionally oriented foreign language provides the necessary conditions for the development of the qualities listed above. It is proposed to use predominantly active and interactive teaching methods that enable to activate cognitive activity of future specialists and create the necessary conditions for the development of these qualities.

A set of didactic tools aimed at forming communicative competence and tolerance as necessary mediator qualities in professionally oriented English classes is offered.

Key words: mediator competence, mediator, mediation, communicative competence, tolerance, method, didactic tools.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується підвищенням рівня ризикогенності та розширенням спектру проблемних, конфліктних та кризових ситуацій, у зв'язку з чим особливу актуальність набуває розуміння необхідності діяльності, спрямованої на вирішення спорів та конфліктів, що безпосередньо пов'язано із формуванням медіативної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі.

Аналіз досліджень. Феномен конфлікту як основи сутності медіативної компетентності, а також аналіз аспектів її формування є об'єктами наукових досліджень А. Я. Анцупова, А. В. Біцай, Ф. М. Бородкіна, С. І. Калашникової, О. В. Козлової, Д. С. Конторова, Н. В. Смирнової, І. А. Чеглова, С. М. Шура та інших. Разом із тим теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови у закладах вищої освіти ще не була предметом спеціального дослідження у сучасній вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті полягає в аналізі та виокремленні особливостей формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Оскільки основу значущої частини конфліктів та криз становлять порушення інформаційних потоків та комунікаційних зв'язків, за доцільне вважаємо розгляд комунікативної природи медіації, розуміння її конструктивного потенціалу. За основу візьмемо методологічні основи тлумачення комунікації. Так, в усіх теоріях присутнє поняття комунікації, однак різне трактування її природи та специфічних характеристик зумовлює плюралістичність розуміння її сутності. Серед вчених склалося таке загальне розуміння комунікації:

а) комунікація є символічним процесом, при цьому акцент робиться на діяльності людей, опосередкованої символами як типом знаків; б) комунікація являє собою соціальний процес, що відрізняє її від інших форм взаємодії, важливим при цьому є не дослідження дій окремих учасників цього процесу, а аналіз їх спільної діяльності та взаємовпливу, опосередкованих соціальним середовищем; в) комунікація передбачає наявність спрямованості та взаємовпливу її учасників один на одного, однією з умов ефективності інтеракції стає формування єдиних інтерпретацій різних аспектів комунікативної ситуації; орієнтація учасників комунікації один на одного знаходить прояв у процесі як вербальної, так і невербальної комунікації, на рівні міжособистісної комунікації і в рамках колективних дій групи людей; г) комунікації притаманна наявність індивідуальних інтерпретацій, у контексті інформаційного підходу під час передання інформації смисл спілкування є ідентичним для обох учасників дії; здатність оцінити ситуацію з позиції іншої людини дозволяє передбачити поведінку інших; д) комунікація передбачає наявність спільних інтерпретацій, тобто конструювання власної інтерпретації символів з боку кожного індивіду можливе лише теоретично, але насправді спільна мова, що опосередковує комунікацію, єдиний культурний фон мають за наслідок досить обмежений набір інтерпретацій. На основі представлених поглядів на комунікацію можна дійти висновку, що результатом успішної комунікації є створення єдиного смислу, досягнення спільної комунікативної згоди та дії, основною умовою утворення яких є наявність соціально-психологічного середовища або комунікативного простору.

Теперішній стан суспільства диктує необхідність володіння фахівцями якістю з подолання

можливих конфліктних або кризових ситуацій. Необхідна акцентуація уваги на превентивному виявленні проблем, вирішенні конфліктів на ранніх стадіях, недопущенні їх загострення та виникнення кризи. Одним з ефективних та перспективних способів управління ризиками та проблемами, запобігання та вирішення спорів є посередництво (медіація). Використання медіативних процедур є особливо доцільним у соціальних та бізнес-конфліктах з потужним емоціональним складником, коли є зацікавленість сторін у зниженні репутаційних ризиків та продовження партнерства. До таких сфер можна віднести міжкультурні конфлікти, між- та внутрішньокорпоративні спори, конфлікти на робочому місці тощо.

У науковій літературі медіацію відносять до альтернативних методів вирішення спорів і трактують її здебільшого як систему взаємодій з метою спільного врегулювання та вирішення спорів з точки зору досягнення збалансованості інтересів. Обов'язковою умовою процесу медіації є участь нейтральної третьої сторони, що допомагає конфліктуючим сторонам розібратися в існуючих між ними розбіжностях, зрозуміти їх сутність та за можливістю вирішити їх, але при цьому сторони повністю контролюють процес прийняття рішення з урегулювання конфлікту та умови його вирішення (7). На відміну від традиційного вирішення спорів в суді, медіатор, який виконує функцію посередника, покликаний сприяти виробленню сторонами взаємовигідного рішення, що відповідатиме їх інтересам (8).

Отже, медіація являє собою певний вид соціального зв'язку на основі спрямованої передачі інформації, що дозволяє здійснити взаємодії партнерів з перемовин. У процесі кооперації відбувається взаємний вплив учасників один на одного на основі значення символу, що поділяється обома сторонами, формування індивідуальних та спільних інтерпретацій: «Інтерпретувати дії іншого – визначити для себе, що дія має те чи інше значення, той чи інший характер» (Блумер, 1984: 175). Крім того, здатність бачити ситуацію з позиції іншої людини дає змогу прогнозувати подальший перебіг подій, аналізувати альтернативні варіанти дій та встановлювати адекватні форми взаємодії. Комунікативні функції медіатора при цьому спрямовані на організацію перемовного процесу, встановлення та дотримання правил здійснення усіх процедур, управління діалоговим процесом, забезпечення комфортних умов і регулювання всіх аспектів взаємодії, що передбачає передусім володіння комунікативною компетентністю – сукупністю знань, умінь та навичок, що

охоплюють особливості комунікативного процесу, а саме: види спілкування та основні його характеристики, вербальні та невербальні засоби спілкування, психологічні та комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними, форми та методи ділової взаємодії, технології та прийоми впливу на людей, методи інтеграції та генерування ідей для конструктивної комунікації (Голуб, 2011: 39).

Серед конфліктних ситуацій, якими має управляти медіатор, можна виокремити такі, що виникають між представниками однієї та різних культур. Тому за доцільне вважаємо введення терміну «медіатор культур», який означає людину, що сприяє процесу передачі концептуальної та культурологічної інформації, релевантної для даної ситуації спілкування. У цьому сенсі до завдань медіатора належать інтерпретація висловів, намірів, очікувань та перцепцій учасників медіативного процесу, встановлення та збалансування комунікацій між ними з метою наступного здійснення необхідних видів професійно-орієнтованої діяльності. На думку науковця Р. Тафта, медіатор має бути бікультурною особистістю та володіти сукупністю таких знань, умінь та навичок (Тафт, 1981: 53, 73): знання про культуру відповідної мовної групи, народу, що охоплює історію, фольклор, традиції, звичаї, цінності тощо; навички вербального та невербального спілкування; технічні навички, що передбачає комп'ютерну грамотність тощо; соціальні навички, що охоплюють знання правил, норм, які регулюють соціальні відносини в представленому суспільстві, емоційну компетентність, володіння навичками самоконтролю. Окрім володіння наведеними навичками, медіатор має бути гнучким в інтеркультурному аспекті.

До необхідних якостей, якими має володіти медіатор, вважаємо за доцільне також віднести високий рівень толерантності.

У «Декларації принципів толерантності» (ЮНЕСКО, 1995) толерантність трактується як розуміння і прийняття різноманіття культур сучасного світу, повага до форм самовираження і способів прояву індивідуальності людини, а також визнання права людей на відмінності за зовнішнім виглядом, соціальним статусом, мовою, поведінкою, цінностями тощо (Декларація, 1995).

Високий рівень сформованості цієї якості передбачає здатність до ефективної комунікативної взаємодії, стійкий світогляд, правильне сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, готовність до створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, що відображається в уміннях толерантно ставитися

до протилежних думок; вміння регулювати корпоративні відносини; нейтралізувати конфліктні ситуації, пов'язані з протилежними інтересами; засвоювати, реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації з поважливим ставленням до різних культур, релігій, ідей збереження миру; робити посильний внесок у гармонізацію міжособистісних, міжнаціональних відносин; протистояти проявам расової, національної, статевої, вікової дискримінації (Піддубний та ін., 2012).

Аналіз основних принципів етики ділового спілкування також підтверджує значущість сформованості толерантності у медіатора, оскільки він відрізняється стилем комунікативної поведінки, що характеризується його здатністю попереджувати та вирішувати конфлікти, дотримуватися багатоальтернативного підходу, поєднувати свої цінності з моральними цінностями інших сторін (Лавриненко та ін., 2005: 308–319).

У процесі формування міжкультурної компетентності та толерантності, що є одними з найважливіших якостей медіатора, особливе місце займає професійно-орієнтовне вивчення іноземної мови, що відповідає особистим потребам тих, хто навчається. На заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням майбутні фахівці мають змогу ознайомитися з вербальними та невербальними засобами спілкування, з культурою та традиціями різних країн; усвідомити різноманіття культурно зумовлених відмінностей, які впливають на взаємовідносини між представниками різних культур; особливостями ділового спілкування та професійної діяльності іноземних партнерів тощо.

З метою ефективного формування зазначених якостей вважаємо за доцільне використання переважно активних та інтерактивних (дискусії, диспути, тренінги, метод кейса, рольові ігри, мозковий штурм) методів навчання, а також методів проблемного викладення навчального матеріалу, частково-пошукових, дослідницьких і творчих.

Розглянемо приклади дидактичних засобів формування комунікативної компетентності та толерантності на заняттях з професійно-орієнтованої англійської мови:

1. In groups of 4 choose 5 personal moral qualities of the tolerant person from the following: respectability, exactingness, honesty, uncompromising attitude, magnanimity, friendliness, responsibility, empathy, self-confidence. Discuss the results.

2. In groups of 3–4 give a definition to the cross-cultural tolerance considering personal qualities that were chosen in the previous task. Discuss the results.

3. Discuss the following questions:
– Name countries with the most competitive economy in the world. What are the reasons of their success?

– What is cross-cultural tolerance?

– Name moral qualities of the tolerant person.

4. Express your opinion about the following statements, discuss it with your partner:

– Cultural differences aren't important – the main thing is to treat people as individuals.

– If people come to my country, I expect them to adapt to the way we do things.

– Globalization means there is now one business culture everywhere in the world.

– My company has been working successfully internationally for many years, and I travel a lot for my work. I suppose that means that I'm interculturally competent.

– Some companies invest a lot in intercultural training. The others don't seem to be doing nearly as much. Why should we always make the effort? (6).

5. In groups of 3–4 research the following topics, discuss the results:

– attitude to the representatives of the ethnic groups in different world countries;

– dependence between the level of cross-cultural tolerance of the country and its economic success.

6. Imagine that employees in your company have a conflict over the launch of new product. Try to find the decision how you resolve this problem. Discuss it in the group.

7. "The Table of Antipodes" (модифіковано на основі методів запропонованих науковцем Л. Шустовою). Identify positive and negative aspects of your personality that can influence your professional interaction with foreign business partners and make the appropriate table of antipodes. Discuss the results; determine negative and positive qualities that are more common in your group;

"Turn Negative to Positive" (модифіковано на основі методів, запропонованих науковцем Л. Шустовою). Pay your attention to the determined in the previous task negative aspects of your character that may prevent effective cooperation with the representatives of other cultures. Discuss the examples of professional situations where such qualities are unacceptable; how is it possible to cope with them? (Шустова, 2006).

Висновки. Отже, формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови потребує детального розгляду необхідних якостей медіатора та підбору відповідних дидактичних засобів з метою досягнення результату. До сфери подальшого наукового пошуку входить аналіз міжкультурного аспекту діяльності медіатора.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блумер Г. Общество как символическая интеракция. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 173–179.
2. Голуб О. Ю., Тихонова С. В. Теория коммуникации : учебник. Москва : Дашков и К°, 2011. 388 с.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. *Век толерантности: научно-публицистический вестник*. Москва : МГУ, 2001.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра зі спеціальності 8.03060104 «менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» галузь знань 0306 «Менеджмент і адміністрування» / [І. О. Піддубний та ін.]. Харків : ХНЕУ, 2012. 63 с.
5. Психология и этика делового общения / под ред. В. Н. Лавриненко. Москва : Юнити, 2005. 415 с.
6. URL: https://books.google.com.ua/books?id=8iFTCwAAQB_AJ&pg=PA553&lpg=PA553&dq=business+spotlight+6/2009&source=bl&ots=XuMVxD-tNx&sig=ACfU3U1kOUtVj0H-BXBsYAcKm-EhTW9c
7. Литвинов А. В. Введение в медиацию. URL: http://samlib.ru/l/litwinow_aleksandr_walentinowich/med1.shtml.
8. Кулінченко О. С. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження медіації. URL: www.mediacia.com/wordmed.htm.
9. Taft R. The Role and Personality of the Mediator / S. Bochner (ed.) *The Mediating Person : Bridges Between Cultures*. 1981. Cambridge, MA : Schenkman. P. 53–88.
10. Шустова Л. П. Воспитание толерантности – приёмы для индивидуальной работы [Текст]. *Классный руководитель*. 2006. № 4. С. 77–80.

REFERENCES

1. Blumer G. Obshhestvo kak simbolicheskaja interakcija [Society as a symbolic Interaction]. *Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija* [Modern foreign social psychology]. Moscow : Moscow University Press, 1984. pp. 173–179 [in Russian].
2. Golub O. Yu., Tihonova S. V. *Teorija kommunikacii* [Communication Theory. Textbook]. Moscow : Dashkov and Ko, 2011. 388 p. [in Russian]
3. Deklaratsiya printsipov tolerantnosti [Declaration of Principles on Tolerance]. Utvershdena rezolutsiya 5.61 Generalnoy konferentsii UNESCO ot 16 noyabrya 1995 goda. *Vek tolerantnosti: nauchno-publitsisticheskiy vestnik*. Moscow : MGU, 2001 [in Russian].
4. Osvitnyo-kvalifikatsiyna harakteristika magistra zi spetsialnosti 8.03060104 “menedgment zovnishnyoekonomichnoy diyalnosti” galuzi znan 0306 “Menedgment i administruvannya” [Master of Foreign Economic Activity of Management and Administration Knowledge Areas Educational and Qualification Characteristics] / [I.O.Piddubny ta in.]. Kharkiv : KhNEU, 2012. 63 p. [in Ukrainian].
5. *Psyhologiya i etika delovogo obshchenya* [Psychology and Ethics of Business Communication] / pod red. V. N. Lavrinenko. Moscow : Unity, 2005. 415 p. [in Russian].
6. Retrieved from: https://books.google.com.ua/books?id=8iFTCwAAQB_AJ&pg=PA553&lpg=PA553&dq=business+spotlight+6/2009&source=bl&ots=XuMVxD-tNx&sig=ACfU3U1kOUtVj0H-BXBsYAcKm-EhTW9c [in English].
7. Litvinov A. V. *Vvedenie v mediaciju*. Retrieved from: http://samlib.ru/l/litwinow_aleksandr_walentinowich/med1.shtml [in Russian].
8. Kulinchenko O. S. *Pidhotovka maibutnih pedahohiv do vprovadzhennia mediatsii*. Retrieved from: <http://www.mediacia.com/wordmed.htm> [in Russian]
9. Taft R. The Role and Personality of the Mediator / S. Bochner (ed.) *The Mediating Person : Bridges Between Cultures*. 1981. Cambridge, MA : Schenkman. P. 53–88.
10. Shustova L. P. *Vospitanie tolerantnosti – priyomi dla individualnoy raboty* [Tolerance Education – Tools for Individual Work]. *Klassniy rukovoditel*. 2006. № 4. С. 77–80 [in Russian]

Ольга ЄРШОМЕНКО,
orcid.org/0000-0001-8339-3812
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної академії
(Харків, Україна) mishola@ukr.net

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «АДАПТАЦІЯ» В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ АСПЕКТІ

У статті проаналізовано різні підходи до тлумачення сутності поняття «адаптація». Розглянуто наукові дослідження різних часів у міждисциплінарному науковому просторі (біології, філософії, кібернетики, управління, психології, соціології, педагогіки). Підкреслено необхідність осмислення сутності поняття «адаптація» для подальшого включення механізмів адаптації та грамотної побудови адаптивної траєкторії розвитку особистості в освітньому процесі. За результатами дослідження з'ясовано, що адаптацію розглядають у різних науках як в широкому – пристосування до середовища, так і у вузькому сенсі – відображає лише аспект, що належить до індивідуального розвитку організму. Адаптація має свої види: генотипічну, фенотипічну адаптації; рівні: фізіологічний, психічний, соціальний; форми: прогресивна, ідіоадаптація, регресивна або активна і пасивна. У статті автором уточнена позиція щодо активної та пасивної адаптації у педагогічному процесі. Під активною адаптацією розуміємо активізацію власних дій, самостійний пошук інформації, адаптацію до швидкозмінюваних умов, досягнення поставленої мети. Пасивною адаптацією вважаємо бездіяльність, розгубленість і дезадаптацію студента, який за певних причин не активізується в освітньому процесі та потребує додаткового супроводу від викладача. Автор погоджується, що під адаптацією можна розглядати не тільки здійснення діяльності особистості у напрямі власних змін, тобто активне пристосування особистості як реакцію на зміни оточуючого середовища (маються на увазі осмислені дії та вчинки, пошук власних шляхів, адаптивних механізмів особистого розвитку в постійно змінюваному середовищі), але й як взамоадаптацію, коли людина впливає на зміни середовища, бо людина може регулювати не тільки свої стосунки та власні якості особистості, а й середовище, в якому знаходиться.

Ключові слова: адаптація, пристосування, оптимізація, види адаптації, форми адаптації, рівні адаптації, взамоадаптація.

Olha YEROMENKO,
orcid.org/0000-0001-8339-3812
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Doctoral Student of the Department of Pedagogy, Methods and Management of Education
of the Ukrainian Engineering Pedagogics Academy
(Kharkiv, Ukraine) mishola@ukr.net

THE CONCEPT OF “ADAPTATION” FROM AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

The article provides an analysis of different approaches to interpreting the concept of “adaptation”. The scientific achievements of different periods within the interdisciplinary scientific space (biology, philosophy, cybernetics, management, psychology, sociology, pedagogy) have been considered. The need for understanding the essence of the concept of “adaptation” has been emphasized for further inclusion of adaptation mechanisms and competent construction of the adaptive trajectory of personality development in the educational process. Based on the outcomes of the study it has been found that adaptation is considered in the various sciences, both in a broad sense – adaptation to the environment, and in a narrow one – reflects only the aspect related to the individual development of the body. There are several types of adaptation: genotypic, phenotypic adaptation; levels: physiological, mental, social; forms: progressive, idioadaptation, regressive or active and passive.

The author of the article clarifies the attitude towards active and passive adaptation in the pedagogical process. Active adaptation refers to activation of own actions, independent search for information, adaptation to rapidly changing environment, achievement of the set goal. Passive adaptation refers to inactivity, confusion and disadaptation of a student, who for some reasons has not been activated in the educational process and requires additional support from the teacher.

The author accepts that adaptation should be seen not only as the activity of an individual towards own progress, that is, the active adaptation of an individual, as a response to changes in the environment (this refers to meaningful actions and behavior, search for their own ways, adaptive mechanisms of personal development in an ever-changing environment), but also as a mutual adaptation when a person affects the changes of the environment, since a person can regulate not only his or her own relationship and personal qualities, but also the environment in which he or she finds him/herself.

Key words: adaptation, adjustment, optimization, types of adaptation, forms of adaptation, levels of adaptation, mutual adaptation.

Постановка проблеми. Перед сучасною освітою висувають нові вимоги, пріоритетом яких є інноваційний розвиток. У його основі лежить забезпечення динамічної та системної адаптації освітнього середовища, що є складним і відповідальним завданням. Швидкий темп життя, наявність великих обсягів освітньо-наукової інформації, перехід до ринкових відносин, кризовий характер освітніх перетворень спричиняє включення адаптивних процесів в освіті. Отже, останнім часом підвищується актуальність адаптації учасників освітнього процесу до швидкозмінюваного освітнього середовища. Основне завдання викладача – розібратися в сутності поняття «адаптація» для подальшого включення її механізмів та грамотної побудови адаптивної траєкторії розвитку особистості.

Аналіз досліджень. Питанню адаптації приділяли увагу багато дослідників з різних часів та різних наукових галузей: Д. Агланов, Г. Балл, А. Георгієвський, В. Гриценко, Ху Жунсі, В. Зубченко, Д. Колесов, А. Маклаков, Е. Маркарян, Ф. Меерсон, І. Микитюк, О. Мороз, А. Петровський, Ж. Піаже, В. Платонов, Л. Растрігін, І. Совйов та інші. На сучасному етапі наукових досліджень питанню адаптації присвячені роботи К. Андросович, Л. Бондар, Т. Буяльської, Н. Каут, Т. Коленіченко, Н. Шепель, О. Шльонської та інших. Проте, незважаючи на значний інтерес учених до пояснення явища адаптації, однозначного формулювання цього поняття допоки не існує. Тому виникає необхідність дослідити еволюцію поняття «адаптація» для формулювання його сутності у рамках нашого дослідження.

Метою статті є відстеження існуючих підходів до тлумачення поняття «адаптація» у міждисциплінарній галузі на основі аналізу наукових підходів вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Дослідження поняття «адаптація» протікають у міждисциплінарному науковому просторі. Інтерес до цього поняття відстежується з боку різних наук – біології, медицини, філософії, соціології, кібернетики, управління, математики, техніки, педагогіки і психології. У кожній науці трактування цього поняття різні. Наприклад, розгляд поняття «адаптація» як характеристики життєдіяльності людського організму в нормі та навіть патології розкрито у концепції «хвороба-адаптація» і застосовується в медицині; поняття «адаптивні системи», під якими маються на увазі апарати, що самоналаштовуються зі зворотним зв'язком (приймально-передавальні пристрої, автоматичні системи управління виробничими процесами і таке

інше) використовується у техніці та кібернетиці; асоціація поняття адаптації з процесом і результатом встановлення гармонійних взаємин між особистістю і соціальним мікросередовищем простежується в соціології, психології та педагогіці тощо (Георгиевский, 1989: 37).

Поняття «адаптація» спочатку застосовувалося на рівні біологічних структур. У 1865 році німецький фізіолог Ауберт вперше ввів у науковий обіг термін «адаптація» у значенні пристосування. Згодом, з визнанням і затвердженням вчення Ч. Дарвіна, поняття «пристосування» стало одним із найважливіших у науках про життя. В історії біологічної науки проблема адаптації отримала суто наукове пояснення лише у другій половині ХХ століття (Шепель, 2016: 41).

Початковий аналіз наукових джерел дає можливість відстежити розрізненість точок зору дослідників стосовно класифікування підходів до визначення поняття «адаптація». Так, дослідник еволюції адаптації А. Георгієвський розподіляє всі підходи до визначення поняття «адаптація» на три групи: 1) тавтологічні – за значенням пристосування організмів до середовища; 2) визначення через «головну» ознаку, виділяючи біохімічну, морфологічну, фізіологічну, поведінкову адаптації; 3) полісемантичні – розглядають адаптацію і як процес, і як результат (Георгиевский, 1989: 54).

Спрощену класифікацію пропонує Е. Маркарян. Він підкреслює процесуальність характеру поняття адаптації та розділяє усі існуючі його визначення в широкому (пристосування) та вузькому (мультидисциплінарному) сенсі. На його думку, поняття адаптації у широкому сенсі ґрунтується на історичному (еволюційному) принципі, що враховує сам генезис адаптивних норм реакцій під дією природного відбору. Натомість у вузькому сенсі воно відображає лише аспект, що належить до розвитку окремої істоти, тобто реалізацію адаптивної норми реакції в процесі індивідуального розвитку організму (Маркарян, 1983).

Розглядаючи *біологічний аспект* адаптації, дослідник В. Платонов узагальнив, що під адаптацією розуміють здатність усього живого пристосуватися до умов навколишнього середовища і в цьому розумінні виділяє 2 види адаптації:

– генотипічну адаптацію, що лежить в основі еволюції, являє собою процес пристосування до умов середовища популяцій шляхом спадкових змін і природного відбору;

– фенотипічну адаптацію – являє собою пристосувальний процес, що розвивається у окремого індивіда протягом життя у відповідь на дії різних факторів зовнішнього середовища. Цей вид

адаптації є предметом численних досліджень у самих різних областях практичної і наукової діяльності людини (Платонов, 2010).

У філософському аспекті адаптацію характеризують як особливу форму відображення впливів зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги. Адаптація є процесом активного відображення, що забезпечує самозбереження системи в її розвитку, фіксується у своїх результатах, виробляється по відношенню як до зовнішніх, так і до внутрішніх дій, проявляється як тенденція до встановлення певної міри гармонії системи із зовнішнім та внутрішнім середовищем.

На думку дослідника Ху Жунсі, адаптація з погляду філософії – це атрибут будь-якої живої істоти, що виявляється тоді, коли в системі її взаємовідносин із середовищем виникають значущі зміни. Оскільки і людина, і середовище постійно змінюються, то адаптація стає фундаментальною основою існування (Жунсі Ху, 2013: 2674).

Також адаптацію розглядають у системі «людина-культура-середовище» (антропологія) як результат пристосування, що здійснюється не тільки за допомогою культурних удосконалень, але і в результаті перебудов функціональних і структурних функцій організму. Будь-які подібні пристосувальні риси (біологічного або небіологічного порядку), що виникли природним чином або спеціально вироблені для успішного існування в даних умовах, називають пристосувальними або адаптивними змінами. Автор ідеї під пристосуванням (адаптацією) розуміє сам процес, під час якого організм пристосовується до умов навколишнього середовища; ступінь досягнутого пристосування (адаптація як результат пристосування); стратегію виживання, спрямовану на рішення «завдань», які ставить перед організмом середовище. Д. Атланов виділяє два супідрядних рівня адаптації: біологічний (постійна взаємодія зі змінами культурної і соціальної сфер) і соціальний (синтетичний) (Атланов, 2015).

Поняття адаптації пов'язують з кібернетичними категоріями саморегуляції і управління, де як механізм адаптації розглядається негативний зворотний зв'язок (реагування системи, що самоуправляється, на мінливі умови середовища). Застосовується воно тільки до характеристики цілісних систем. На думку А. Георгієвського, адаптивною може бути названа тільки внутрішньо організована система. Отже, на думку дослідника, поняття адаптації та організації нероздільні (Георгієвський, 1989: 140).

Аналіз наукової літератури свідчить, що ряд вчених адаптацію розглядають як процес, резуль-

тат і управління. Порівнюючи адаптацію з управлінням, зазначають, що це організація цілеспрямованого впливу на об'єкт, за якого досягаються задані цілі. Визначення мети і способів її досягнення характеризує адаптацію як процес. Поширена думка, що адаптацію як управління слід віднести до оптимізації в умовах перешкод. У процесі адаптації параметри об'єкта мають змінюватися так, щоб його показник якості досягав екстремального значення, незалежно від зміни ситуації. Тому, з урахуванням особливостей складних систем, адаптацію в широкому сенсі визначають як процес цілеспрямованої зміни параметрів і структури системи, який полягає у визначенні критеріїв її функціонування і виконання цих критеріїв (Растрингін, 1981: 45).

Адаптація розглядається як процес автоматичного пристосування системи до зміни зовнішніх умов. Вимоги до такого процесу адаптації включають наявність свого алгоритму, максимально наближеного, раціонального для умов адаптації; має укладатися у певний час; склад вхідної інформації (моделі проблемної області) має бути вхідним параметром процесу адаптації і відображати всі зміни, що відбуваються в цій галузі (Бобко, 1991: 18).

Процеси адаптації завжди були пріоритетними для психології, де адаптивність розглядалася переважно як стійка властивість особистості. Адаптивність особистості має динамічну суть. Як зазначає ряд учених, поняття «адаптивність-неадаптивність» та «дезадаптивність» людини як суб'єкта власної життєдіяльності відображають структуру і динаміку адаптивної активності, протікання адаптивних процесів. Таке представлення відображено у концепції неадаптивної активності, запропонованої В. Петровським, який адаптивність розглядає як тенденцію відповідності між цілями і результатами активності особистості, що досягаються у процесі діяльності (Петровський, 1992: 67).

Адаптацію як здатність організму, що допомагає впоратися з вимогами певної ситуації, пояснює з позиції «адаптації-дезадаптації» Ж. Піаже. На його думку, адаптуватися у навколишньому середовищі організмові допомагає інтелект. Адаптація здійснюється за допомогою двох видів діяльності, що взаємодоповнюють один одного – асиміляції та акомодатії. За допомогою асиміляції людина адаптується до нового, розглядаючи це як вже щось знайоме. Залучення нової інформації як частини до вже існуючої схеми поведінки характеризується засвоєнням правил середовища. Акомодатія як доповнення

до асиміляції допомагає змінити розумові процеси індивіда у разі, коли новий об'єкт або ідея не узгоджується з його попередніми поняттями. Зміна схеми залучає нові категорії, чим впливає на перетворення середовища. Асиміляція досвіду, що не збігається з існуючими схемами, у кінцевому рахунку, спричиняє когнітивний конфлікт і зумовлює акомодацию цього досвіду. Кінцевим результатом такого процесу є адаптація – стан рівноваги між когнітивними структурами й оточенням. Отже, рівень психологічної адаптації визначається рівнем активності особистості і характеризується єдністю акомодации й асиміляції. Середовище впливає на особистість, яка вибірково сприймає і опрацьовує ці впливи відповідно до своєї внутрішньої природи, чим активно впливає на середовище. Звідси – адаптивна й одночасно адаптувальна активність особистості, механізм якої стає основою її поведінки і діяльності (Шльонська, 2013).

В. Зубченко визначає адаптивність як здатність особистості відповідати вимогам суспільства (Зубченко, 1996: 10).

І. Совйов під адаптивністю розуміє індивідуально-психологічну особливість особистості, що дозволяє успішно переадаптуватися до незвичних, змінених умов існування (Совйов, 1999: 12).

Дослідники О. Саннікова та О. Кузнецова виділяють внутрішню особистісну адаптацію як здатність особистості змінювати власні характеристики відповідно до перетворень власної внутрішньої середовища, адже життєво-необхідним є не тільки рівновага між індивідом та навколишнім середовищем, але й рівновага внутрішньої психічної системи організму (Саннікова, 2009: 29).

Отже, у психологічному аспекті адаптацію розглядають як здатність особистості або індивідуально-психологічну особливість (готовність внутрішньої системи), що допомагає протистояти та відповідати на зовнішні зміни.

У ході нашого дослідження встановлено, що дослідники виділяють три форми адаптації: *прогресивну* – безперервне пристосування до мінливих умов; *ідіоадаптацію* – пристосування до конкретних умов існування за допомогою певних змін у будові організмів, що не порушують загального рівня їхньої організації; *регресивну* – збереження старого змісту в новій формі або формальне прийняття людиною нових форм.

У деяких дослідженнях ми знаходимо уточнення щодо визначення прогресивної (активної) та регресивної (пасивної) форм адаптації. Так, у поняття адаптації активної дії (управління) зазвичай вкладають дві суті:

1) пристосування до фіксованого середовища (пасивна адаптація), де система, що адаптується функціонує так, щоб виконувати свої функції у даному середовищі найкращим чином, тобто максимізує свій критерій ефективності функціонування в даному середовищі;

2) пошук середовища, адекватного даній системі, де активна адаптація, навпаки, має на увазі або зміну середовища з метою максимізації критерію ефективності, або активний пошук такого середовища, де можна досягти бажаного комфорту (Растрингін, 1981: 8).

Слід зауважити, що дослідник Л. Растрингін формулює проблему адаптації як спосіб управління об'єктом в обставинах невизначеності середовища та самого об'єкту, що еквівалентне пошуковій оптимізації в обстановці перешкод. Адаптація протиставляється компенсації, для реалізації якої необхідно мати адекватну модель об'єкта. Також Л. Растрингін розділяє адаптацію за способами зміни об'єкта на параметричну адаптацію (якщо змінюються його параметри) і структурну (у разі зміни структури) (Растрингін, 1981: 38).

Ряд інших дослідників пояснюють пасивну і активну адаптації інакше. Під пасивною адаптацією вони розуміють самопристосування до змін, тоді як активна адаптація відбувається з елементом управління, що здійснює структурну адаптацію бази знань (Бобко, 1991: 34).

Ми не можемо спиратися на таке пояснення видів адаптації, адже у рамках нашого дослідження (освітній процес) пасивність розглядається з точки зору репродуктивності, тобто отримання знань відбувається за рахунок прослуховування та бачення інформації (педагог вимагає від студентів лише слухати та дивитися), а з боку студентів активної участі не проявляється. Тому вважати пасивну адаптацію як самопристосування ми не можемо. Коли студент виявляє активність, самостійно знаходить способи пошуку інформації, адаптується до швидкозмінюваних умов і досягає поставленої мети – це не може бути пасивністю. Ми розглядаємо цей процес як активну адаптацію. А під пасивною адаптацією вважатимемо бездіяльність розгубленість, дезадаптацію студента, який за певних причин не активізується в освітньому процесі та потребує додаткового супроводу від викладача.

Нашу позицію можна підсилити визначенням Г. Балла, який розглядає адаптацію як тенденцію до встановлення рівноваги між індивідом і середовищем за умови, що індивід (як активна підсистема) не руйнується, а визначені

параметри його функціонування підтримуються (Балл, 1989: 94).

Адаптацію дуже часто асоціюють зі стресом, реакцією на те, що відбувається. Так, Д. Колесов, розглядаючи адаптацію у стрес-системі, виводить поняття «адаптивний ефект». Процес психологічної адаптації дослідник позначає терміном «адаптування». Стан організму в результаті успішного здійснення цього процесу – «адаптованість». Розходження між станами організму до початку і після завершення процесу адаптації – «адаптивний ефект». Адаптивний ефект з багатьох причин залежить від форми адаптації (Колесов, 1987: 115).

Ф. Меерсон виділяє в адаптації до стресових ситуацій три рівні:

– фізіологічний, на якому простежуються етапи адаптації як адаптаційна реакція після початку дії подразника. Початковий етап – *термінова або недосконала адаптація*, тому що діяльність організму протікає на межі його фізіологічних можливостей, за майже повної мобілізації функціонального резерву і далеко не повною мірою забезпечує необхідний адаптаційний ефект. Довготривалий етап – *складна адаптація*, що виникає поступово, в результаті тривалої або багаторазової дії на організм факторів навколишнього середовища. Він розвивається на основі багаторазової реалізації «термінової» адаптації і характеризується тим, що в результаті поступового кількісного накопичення деяких змін, організм набуває нової якості – з неадаптованого перетворюється на адаптований. Така ж якісно складніша адаптація до навколишньої дійсності, що розвивається в процесі навчання на основі пам'яті мозку і проявляється виникненням нових стійких тимчасових зв'язків та їх реалізацією у вигляді відповідних поведінкових реакцій. Перехід від «термінового» етапу до «довготривалого» є адаптаційним процесом, уможливорює постійне життя організму в нових умовах, розширює сферу його проживання і свободу поведінки в мінливому біологічному і соціальному середовищі (Меерсон, 1988: 178).

– психічний – пристосування насамперед психічних процесів: пристосування сприйняття під навколишню дійсність, пристосування пам'яті, мови, мислення;

– соціальний – пристосування до оточуючих людей, особливостям міжособистісних відносин, групової динаміки тощо.

Рівні адаптації тісно пов'язані між собою. Так фізіологічна адаптація може сприяти психологічній (наприклад, пристосувались до нових

умов, людина починає краще проявляти розумові здібності, творчість). Соціальна адаптація може сприяти фізіологічній (наприклад, якщо ви налагодили відносини з іншою людиною, можете отримати від неї допомогу) тощо (Маклаков, 2001: 18).

У *соціології* поняття адаптації було пов'язано з подоланням певних труднощів, стереотипів логіко-семантичного характеру. Його розглядали як результат процесу пристосування учасників до нового соціального оточення.

Соціальна адаптація виступає процесом активного пристосування особистості до умов соціального середовища, за результатами якого відбувається прийняття цілей, норм групи, соціальних ролей та інших характеристик соціального середовища (Андросович, 2016: 22).

У цій науці пасивність і активність розглядаються як форми адаптації. Причому адаптація активна, коли індивід прагне впливати на середовище, щоб змінити його (у тому числі ті норми, цінності, форми взаємодії, які він має опанувати), а пасивна – коли він не прагне до такого впливу та змін.

В. Гриценко, вивчаючи адаптацію переселенців у новому соціокультурному середовищі, визначає *соціально-психологічну адаптацію*, під сутністю якої пропонує розуміти поєднанням стійкості (збереження ідентичності, тотожності організму самому собі) з мінливістю (досягненням нових станів), що здійснюється на рівнях способів його взаємодії з середовищем та адаптивних механізмів (Гриценко, 2002: 54).

Особливої уваги заслуговує визначення поняття «адаптація» у *педагогічній* сфері. Тут під адаптацією загалом розуміють пристосування до системи освіти, освітнього процесу, причому пристосування розглядається у значенні «звикання» до нової діяльності, нових умов, зміни соціальних ролей тощо, де звикання займає приблизно 2–3 місяці. Науковці пов'язують його з процесом дезадаптації (наприклад, адаптація першокласників або першокурсників). З іншого боку, адаптація у сфері пізнання, освіти відбувається поступово, оскільки весь час ускладнюються знання, що мають бути засвоєні особистістю, і кінцевим етапом адаптаційного процесу стає самоорганізація та самоосвіта.

Адаптацію до навчання у педагогіці як оптимізацію освітнього процесу розглядають у разі відхилення в розвитку особистості, де кінцевою метою є інтеграція її у соціумі. Тут адаптація має односторонній процес пристосування – тільки з боку педагога, а реалізується за допомогою

спрощення програм, підбору індивідуальних завдань, специфічного матеріально-технічного забезпечення тощо.

У педагогічному словнику адаптація розкривається у значенні «адаптивний» як стан активності, характеристика тенденції відповідності або невідповідності між цілями і результатами активності людини, що досягаються. Адаптивність виражається в узгодженні цілей і результатів (Гончаренко, 1997: 15).

Адаптацію до навчання ще називають дидактичною адаптацією (запропоновано О. Морозом як вид адаптації (Мороз, 2003). І. Микитюк дидактичну адаптацію трактує в контексті готовності індивіда щодо успішного опанування різноманітних нових організаційних форм навчання, методів та змісту навчальної діяльності, здатності пристосовуватися до значного збільшення обсягу освітньої інформації, до мови наукових текстів і вивчення спеціальної термінології у процесі опанування дисципліною (Микитюк, 2013: 133).

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що адаптацію до будь-якого навчання розглядають як здатність особистості розвиватися в тому середовищі, в яке вона потрапила. Адаптація до навчання включає три види: біологічний – пристосування до нового режиму навчання та життя; психологічний – процес входження до нового освітнього середовища та системи вимог, пов'язаної із виконанням навчальної діяльності, використовуючи внутрішні поведінкові резерви; соціальний – входження до нового колективу, встановлення рівноваги, єдності між особистістю та соціальним середовищем. Всі види адаптації до навчання нерозривно пов'язані між собою. Отже, розглядають адаптацію як процес пристосування до нових умов чи вимог середовища, результатом якої має бути пристосування, що є показником життєвої компетентності індивіда.

Висновки. Отже, огляд підходів до визначення сутності поняття «адаптація» у міждисциплінарному аспекті дає можливість зробити такі висновки.

1. Термін «адаптація» вперше був уведений у науковий обіг у значенні пристосування. Адаптацію розглядають в різних науках як в широкому – пристосування до середовища, так і у вузькому сенсі – відображає лише аспект, що відноситься до індивідуального розвитку організму.

2. Сутність адаптації трактують у різних науках. У біології адаптацію розглядають як здатність усього живого пристосовуватися до оточуючого середовища. У філософії – це встановлення

гармонії системи із зовнішнім та внутрішнім середовищем. У кібернетиці адаптацію асоціюють з категоріями саморегуляції, управління, оптимізації і визначають як реагування системи, що самоуправляється, на мінливі умови середовища. У психології адаптацію розглядають у контексті властивості, активності, здатності, індивідуально-психологічної особливості особистості і тлумачать як рівновагу між індивідом (когнітивними структурами) і середовищем. У соціології розглядають як процес активного пристосування людини чи групи людей до нового або зміненого соціального середовища. У педагогіці адаптацію до будь-якого навчання розглядають як здатність розвиватися в постійно змінюваному освітньому середовищі.

3. Аналіз наукової літератури свідчить, що однозначного визначення «адаптації» немає. Це пояснюється багатоваріантністю форм, механізмів та носіїв адаптації. Але всі науки згодні з тим, що адаптація відображає загальну властивість живих організмів, живої матерії (окремого індивіду чи групи людей), що пристосовуються до змін навколишнього середовища. Відстежено три напрями визначення поняття «адаптація»: за значенням пристосування організмів до середовища, визначення через «головну» ознаку, визначення адаптації і як процесу, і як результату.

4. Адаптація має свої види: генотипічна і фенотипічна адаптації; рівні: фізіологічний (біологічний), психічний, соціальний; форми: прогресивна (або активна), ідіоадаптація, регресивна (пасивна). Але в кожній науці види, рівні та форми мають розбіжності у трактуванні та класифікуванні.

Таким чином, у рамках нашого дослідження під адаптацією ми будемо розглядати не тільки здійснення діяльності особистості у напрямі власних змін, як реакцію на зміни оточуючого середовища (мається на увазі активне пристосування особистості – осмислені дії та вчинки, пошук власних шляхів, адаптивних механізмів власного розвитку в постійно змінюваному середовищі), але й як взаємоадаптацію у системі «людина-середовище». Якщо людина може змінити ситуацію на користь позитивної саморегуляції, тоді вона може впливати на зміни середовища. Ми вважаємо, що людина свідомо і може регулювати не тільки свої стосунки та власні якості особистості, а й середовище, в якому вона знаходиться.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному вивченні визначення сутності поняття «адаптація» у педагогічному аспекті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 3 (46). С. 20–24. Атланов Д. Ю. *Философская антропология: монография*, 2015. 390 с. URL: <https://www.litres.ru/dmitriy-atlantov-5675900/filosofskaya-antropologiya/chitat-onlayn/> (дата звернення: 20.12.2019).
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 92-100.
3. Бобко И. М., Коуров В. Г., Собакинских Н. И. Адаптивные педагогические программные средства. Новосибирск : изд. Новосиб. ун-та. 1991. 101 с.
4. Бондар Л. В. Психолого-педагогічні особливості адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2016. № 8. DOI: 10.18372/2411-264X.8.12326.
5. Буяльська Т. Б., Прищак М. Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ. *Гуманізм та освіта: матеріали ІХ міжнародна наук.-практ. конф. Електронне фахове видання: ВНТУ*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Vuayalska.php> (дата звернення: 15.12.2019).
6. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование). Ленинград : Наука. 1989. 189 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь». 1997. 374 с.
8. Гриценко В. В. Стремление к самоактуализации как важнейший фактор успешности адаптации вынужденных переселенцев. Москва, 2002. 344 с.
9. Жунсі Ху. Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 3. С. 265–274. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlur_2013_3_38 (дата звернення: 2.12.2019).
10. Зубченко В. Г. Адаптаційні особливості педагогів як фактор ефективності педагогічної діяльності. *Український Будинок економічних та науково-технічних знань товариства «Знання» України*. К: [б.в.]. 1996. 19 с.
11. Каут Н. М. Особистісна адаптованість молодших школярів. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2012. Вип. 17. С. 157–165.
12. Коленіченко Т. І. Концептуальні засади дослідження проблеми адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 431–435.
13. Колесов Д. В. Адаптация организма подростков к учебным нагрузкам. Москва, 1987. 176 с.
14. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. № 1. С. 16–24.
15. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ). Москва : Мысль. 1983. 308 с.
16. Меерсон Ф. З., Пшеничкова М. Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. Москва : Медицина. 1988. 252 с.
17. Микитюк І. А. Дидактична адаптація як важливий чинник формування загальнокультурної компетентності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 2. С. 130–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2013_2_16.
18. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : Навчальний посібник. Київ : НПУ. 2003. 267 с.
19. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. Москва : ТОО Горбунок. 1992. 224 с.
20. Платонов В. Н. Теория адаптации и резервы совершенствования системы подготовки спортсменов (часть 1). *Вестник спортивной науки. Теория и методика спорта высших достижений*. 2010. URL: teoriya-adaptatsii-i-rezerv-sovershenstvovaniya-sistem-podgotovki-sportsmenov-chast-1.pdf
21. Растринин Л. А. Адаптация сложных систем. Рига : Зинатне. 1981. 375 с.
22. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивность личности. Монография. Одесса : Издатель Н. П. Черкасов. 2009. 258 с.
23. Совьев И. В. Психологическая адаптация военнослужащих внутренних войск к служебно-боевой деятельности в условиях вооруженного конфликта : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 1999. 24 с.
24. Шепель М. Є. Педагогічні умови адаптації майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності : дис. ... к. пед. н. Одеса : ДЗ «П-УНПУ імені К. Д. Ушинського». 2016. 345 с.
25. Шльонська О. О. Розгляд поняття «адаптація» з погляду системного підходу. *Актуальні проблеми психології. Том III. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Видавець Лисенко М. М.*. 2013. Вип. 9. URL: neurocorrection.com.ua/publikatsii/item/75-rozglyad-ponyattya-adaptatsiya-z-poglyadu-sistemno-go-pidkhodu

REFERENCES

1. Androsovich K. A. Fenomen sotsialnoi adaptatsii yak predmet naukovooho analizu [The phenomenon of social adaptation as the subject of scientific analysis]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 2016. Nr. 3 (46). pp. 20-24. [in Ukrainian].
2. Atlanov D. Yu. *Filosofskaya antropologiya: monografiya* [Philosophical Anthropology: monograph], 2015, 390 p. URL: <https://www.litres.ru/dmitriy-atlantov-5675900/filosofskaya-antropologiya/chitat-onlayn/> (data zvernennia: 20.12.2019). [in Russian].
3. Ball G. A. *Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psihologii lichnosti* [The concept of adaptation and its significance for personality psychology.]. *Voprosy psihologii*, 1989. Nr. 1. pp. 92-100. [in Russian].

4. Bobko I. M., Kourov V. G., Sobakinskih N. I. Adaptivnye pedagogicheskie programnye sredstva [Adaptive Pedagogical Software]. Novosibirsk : izd. Novosib. un-ta, 1991. 101 p. [in Russian].
5. Bondar L. V. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti adaptatsii pershokursnykiv do umov navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Psychological and pedagogical peculiarities of adaptation of freshmen to the conditions of study in higher education]. Visnyk Natsionalnoho aviaatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika, Psykholohiia, 2016. Nr 8. DOI: 10.18372/2411-264X.8.12326. [in Ukrainian].
6. Buial'ska T. B., Pryshchak M. D. Teoretychni aspekty adaptatsii studentiv I kursu do navchannia u VNZ [Theoretical Aspects of Adaptation of Students of the First Year to Studying in Higher Education]. Humanizm ta osvita: materialy IKh mizhnarodna nauk.-prakt. konf. Elektronne fakhove vydannia: VNTU. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Buial'ska.php> (data zvernennia: 15.12.2019). [in Ukrainian].
7. Georgievskij A. B. Evolyuciya adaptacij (istoriko-metodologicheskoe issledovanie) [Adaptation evolution (historical and methodological study)]. Leningrad : Nauka, 1989. 189 p. [in Russian].
8. Honcharenko S. U. Ukrain'skyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: «Lybid», 1997. 374 p. [in Ukrainian].
9. Gricenko V. V. Stremlenie k samoaktualizacii kak vazhnejshij faktor uspešnosti adaptacii vynužhdennyh pereselencev [The desire for self-actualization as the most important factor in the successful adaptation of internally displaced persons]. Moskva, 2002. 344 p. [in Russian].
10. Zhunsi Khu. Sutnist ta osoblyvosti poniattia adaptatsiia u naukovii literaturi [The essence and features of the concept of adaptation in the scientific literature]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 2013. Nr. 3. pp. 265–274. [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_3_38 (data zvernennia: 2.12.2019).
11. Zubchenko V. H. Adaptatsiini osoblyvosti pedahohiv yak faktor efektyvnosti pedahohichnoi diialnosti [Adaptation features of teachers as a factor of effectiveness of pedagogical activity]. Ukrain'skyi Budynok ekonomichnykh ta naukovotekhnichnykh znan tovarystva «Znannia» Ukrainy. Kyiv: [b.v.], 1996. 19 p. [in Ukrainian].
12. Kaut N. M. Osobystisna adaptovanist molodshykh shkolariv [Personal adaptability of younger students]. Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2012. Vyp. 17. pp. 157-165. [in Ukrainian].
13. Kolenichenko T. I. Kontseptualni zasady doslidzhennia problemy adaptatsii osobystosti do novykh umov zhyttiediialnosti [Conceptual bases of research of the problem of adaptation of the person to new conditions of life]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubyn'skoho. Serii: pedahohika i psykholohiia, 2015. Vyp. 43. pp. 431-435. [in Ukrainian].
14. Kolesov D. V. Adaptaciya organizma podrostkov k uchebnym zagruzkam [Adaptation of the body of adolescents to learning loads]. Moskva, 1987. 176 p. [in Russian].
15. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. Psihologicheskij zhurnal, 2001. № 1. pp. 16-24. [in Russian].
16. Markaryan E. S. Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka: (logiko-metodologicheskij analiz) [The theory of culture and modern science: (logical and methodological analysis)]. Moskva: Mysl', 1983. 308 p. [in Russian].
17. Meerson F. Z., Pshennikova M. G. Adaptaciya k stressornym situacijam i fizicheskim nagruzkam [Adaptation to stressful situations and physical activity]. Moskva: Medicina, 1988. 252 p. [in Russian].
18. Mykytiuk I. A. Dydaktychna adaptatsiia yak vazhlyvyi chynnyk formuvannia zahal'nokulturnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin [Didactic adaptation as an important official formulary of cultural excellence students in the process of psychological education and pedagogical disciplines]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii : Pedahohichni ta psykholohichni nauky, 2013. Nr. 2. pp. 130-136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_2_16. [in Ukrainian].
19. Moroz O. H., Padalka O. S., Yurchenko V. I. Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly: Navchalnyi posibnyk. Kyiv: NPU, 2003. 267 p. [in Ukrainian].
20. Petrovskij V. A. Psihologiya neadaptivnoj aktivnosti [Psychology of non-adaptive activity]. Moskva: TOO Gorbunok, 1992. 224 p. [in Russian].
21. Platonov V. N. Teoriya adaptacii i rezervy sovershenstvovaniya sistemy podgotovki sportsmenov (chast' 1) [The theory of adaptation and reserves for improving the system of training athletes (part 1)]. Vestnik sportivnoj nauki. Teoriya i metodika sporta vysshih dostizhenij, 2010. URL: teoriya-adaptatsii-i-rezerv-sovershenstvovaniya-sistem-podgotovki-sportsmenov-chast-1.pdf [in Russian].
22. Rastrigin L. A. Adaptaciya slozhnykh system [Adaptation of complex systems]. Riga: Zinatne, 1981. 375 p. [in Russian].
23. Sannikova O. P., Kuznecova O. V. Adaptivnost' lichnosti [Adaptability of personality]. Monografiya. Odessa: Izdatel' N. P. Cherkasov, 2009. 258 p. [in Russian].
24. Sov'ev I. V. Psihologicheskaya adaptaciya voennosluzhashchih vnutrennih vojsk k sluzhebno-boevoj deyatelnosti v usloviyah voozružennoho konflikta [Psychological adaptation of military personnel of internal troops to military service in the conditions of armed conflict]: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Moskva, 1999. 24 p. [in Russian].
25. Shepel' M. Ye. Pedagogichni umovi adaptacii majbutnih uchiteliv filologichnih special'nostej do profesijnoi diyal'nosti [Pedagogical conditions of adaptation of future teachers of philological specialties to professional activity]: dis... k. ped. n. Odesa: DZ «P-UNPU imeni K. D. Ushins'kogo», 2016. 345 p. [in Ukrainian].
26. Shlonska O. O. Rozghliad poniattia «adaptatsiia» z pohliadu systemnoho pidkhodu [Consideration of the concept of «adaptation» in terms of a systematic approach]. Aktualni problemy psykholohii. Tom III. Konsultativna psykholohiia i psykhoterapiia: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy Vydavets Lysenko M. M., 2013. Vyp. 9. URL: neurocorrection.com.ua/publikatsii/item/75-rozglyad-ponyattya-adaptatsiya-z-poglyadu-sistemnoho-pidkhodu [in Ukrainian].

УДК 37.014.63

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203561>

Олена ЖАДЬКО,

orcid.org/0000-0002-1985-1572

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) robotaukr2020@gmail.com

СУТЬ, ФУНКЦІЇ ТА НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ

У статті розкрито суть, функції та напрями діяльності органів місцевого самоврядування у сфері освіти. До системи місцевого самоврядування входять: територіальна громада села, селища, міста; сільська, селищна, міська рада; сільський, селищний, міський голова; виконавчі органи сільської, селищної, міської ради; староста; районні й обласні ради; органи самоорганізації населення. До функцій органів місцевого самоврядування належать виконавчі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі функції. Схарактеризовано нормативно-правову базу, яка регламентує роботу органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Розкрито напрями діяльності органів місцевого самоврядування в освітній галузі: організаційна робота, керівництво системою освіти (реалізація державної політики у сфері освіти, моніторинг якості надання освітніх послуг, розвиток мережі закладів освіти, створення умов для реалізації рівних прав населення на освіту тощо); освітньо-виховна діяльність (робота з обдарованими і талановитими дітьми, інклюзивна діяльність, створення умов для розвитку учнівського самоврядування у школах, проведення масових дитячих заходів; створення умов для участі учнів у Всеукраїнських заходах); науково-методична підготовка вчителів (забезпечення перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів, їх підготовка до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами); соціальне забезпечення учасників освітнього процесу (організація харчування, перевезення й оздоровлення учнів, утримання й організації освітньо-культурної діяльності в таборах відпочинку з денним перебуванням, матеріальне забезпечення учасників освітнього процесу); матеріально-технічне забезпечення закладів освіти (модернізація матеріально-технічної бази шкіл, їх забезпечення сучасними інтерактивними комплексами, системними і прикладними програмними продуктами, створення комфортних санітарно-гігієнічних умов для навчання); видавнича діяльність (підготовка і друк видань для освітніх потреб та розширення світогляду учасників освітнього процесу).

Ключові слова: самоврядування, органи місцевого самоврядування, освіта, заклади загальної середньої освіти, взаємодія, учні, вчителі, напрями.

Olena ZHADKO,

orcid.org/0000-0002-1985-1572

PhD Candidate

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) robotaukr2020@gmail.com

ESSENCE, FUNCTIONS AND DIRECTIONS OF ACTIVITIES OF LOCAL SELF-GOVERNMENTS BODIES IN EDUCATION

This article is dedicated to revelation of the essence, functions and directions of activities of local self-government bodies in education. The system of local self-government includes territorial community of villages, towns and cities; village, town, city council; village, town, city mayor; executive bodies of village, town or city council; headman; district and regional councils; self-organization bodies. The functions of local self-government bodies are executive, organizational-administrative and consultative-advisory functions. The author has characterized the regulatory framework which regulates the work of local self-government bodies in education. The directions of activities of local self-government bodies in education have been revealed in the article. These directions are: organizational activities and management of educational system, educational-upbringing activities, teachers' scientific-methodical training, social security of participants in the educational process, material and technical support of educational institutions and publishing activities. The organizational activities and management of educational system include implementation of state policy in education, monitoring the quality of educational services, development of a network of educational institutions, creation of conditions for the realization of people's equal rights to education etc. The educational-upbringing activities mean work with gifted and talented children, inclusive activity, creation of conditions for the development of schoolchildren's self-government in schools, holding local mass events, creation of conditions for schoolchildren's participation in all-Ukrainian events. Teachers' scientific-methodical training includes providing retraining and advanced training for teachers, their preparation for work with children with special educational needs. The social security of participants in the educational process includes organization of catering, transportation and rehabilitation of schoolchildren, maintenance

of day camps and organization of educational and cultural activities in them, financial support for participants in educational process. The material and technical support of educational institutions means modernization of material and technical base of schools, providing them with modern interactive complexes, system and application software products, creation of comfortable hygiene conditions for training. The publishing activities include preparation and publishing materials for educational needs and expanding the outlook of participants in the educational process.

Key words: self-government, local self-government bodies, education, general secondary educational institutions, interaction, schoolchildren, teachers, directions.

Постановка проблеми. Сучасною системою освіти передбачається забезпечення управління з урахуванням громадської думки, а сама система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська, метою якої є оптимальне поєднання громадських державних та засад в інтересах особистості, влади й суспільства (Волкова, 2014; Національна доктрина, 2001).

Так, у «Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті» особлива увага приділяється розробці управлінських моделей із залученням громадян і фахівців задля підвищення гнучкості, демократичності управління та надання йому державно-громадського характеру (Національна доктрина, 2001). Це зумовлює спрямування державної політики в галузі освіти на збільшення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію піклувальних рад, батьків, засобів масової інформації, громадських організацій і фондів в освітній, економічній, науково-методичній діяльності закладів освіти, прогнозуванні їхнього розвитку та оцінці якості надання освітніх послуг (Садова, 2016: 60).

Визначальну роль у цьому процесі відіграють органи місцевого самоврядування, оскільки на них покладено багато функцій і повноважень у сфері освіти. З огляду на це актуальним є розкриття ролі, функцій і напрямів діяльності органів місцевого самоврядування у сфері освіти з метою визначення особливостей їх взаємодії з різними учасниками освітнього процесу.

Аналіз досліджень. Слід відзначити, що більшість учених (О. Антонюк, Н. Волкова, В. Грабовський, В. Гурковський, Ж. Завальна, О. Звіздай, М. Конох, М. Левчук, В. Ліпкан, Л. Муркович, Т. Полішкевич, Н. Рашитова, В. Сисоєва, Ю. Шаров) розглядають діяльність органів місцевого самоврядування в освіті з позиції їх керівництва системою освіти. Водночас важливо відмітити, що робота органів місцевого самоврядування не обмежується лише управлінням освітою, і низка вчених (П. Вербицька, О. Садова) якраз і розкриває освітньо-виховну і методичну роботу органів місцевого самоврядування із закладами освіти, а також діяльність громадсько-активних шкіл, що ґрунтується на тісній взаємодії із громадськістю та владою (Г. Єльнікова, С. Королук, О. Онаць).

Однак проблема ролі, функцій і напрямів роботи органів місцевого самоврядування в освіті не стала предметом цілісного дослідження, що і зумовило цей науковий пошук.

Мета статті – розкрити суть, функції та напрями діяльності органів місцевого самоврядування у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу. Самоврядування – публічна влада, що формується територіальною спільнотою задля самостійного розв'язання безпосередньо або через обрані ними органи різних питань місцевого життя на основі законів, власної фінансової й економічної бази (Місцеве самоврядування, 2017: 134). Самоврядування передбачає взаємодію соціальних суб'єктів (місцевої влади, підприємств, закладів освіти і культури, широкої громадськості), що сприяє врахуванню інтересів та потреб цих суб'єктів, їх гармонійній адаптації в соціумі, залученню до процесу формування і прийняття управлінських рішень, відкритості освітнього процесу (Садова, 2016).

Місцеве самоврядування у широкому сенсі – політико-правовий інститут, у межах якого здійснюється керівництво місцевими справами у відповідних територіальних одиницях у межах їхніх компетенцій шляхом самоорганізації мешканців певної території за згодою і сприяння держави (Місцеве самоврядування, 2017: 87–88). У вузькому сенсі місцеве самоврядування – реальна здатність територіальної громади реалізовувати керівництво власним майном, приймати рішення відносно власного розвитку та реалізовувати дії, що віднесені законом до компетенції громад; право та спроможність органів місцевого самоврядування здійснювати управління і регулювання суттєвою часткою суспільних прав під власну відповідальність в інтересах місцевого населення в межах закону (Місцеве самоврядування, 2017: 88).

Згідно із законом України «Про місцеве самоврядування в Україні» (Закон України, 1997) місцеве самоврядування в Україні – це гарантоване державою право і реальна здатність територіальної громади (жителів села або добровільного об'єднання у сільську громаду жителів кількох сіл, селища, міста) самостійно або під відповідальність органів і посадових осіб місцевого самоврядування вирішувати питання місцевого

значення в межах законів України і Конституції. Місцеве самоврядування здійснюється територіальними громадами сіл, селищ, міст як безпосередньо, так і через сільські, селищні, міські ради та їх виконавчі органи, а також через районні та обласні ради, які представляють спільні інтереси територіальних громад сіл, селищ, міст. Місцеве самоврядування в Україні здійснюється на принципах: законності, гласності, народовладдя, поєднання місцевих і державних інтересів, виборності, підзвітності й відповідальності перед територіальними громадами їх органів і посадових осіб, колегіальності, державної підтримки й гарантії місцевого самоврядування, організаційної, правової та матеріально-фінансової самостійності в межах повноважень, визначених законами, судового захисту прав місцевого самоврядування, самостійності і незалежності органів та організаційних форм місцевого самоврядування під час реалізації ними своїх повноважень у межах закону (Всесвітня декларація, 1994; Європейська Хартія, 1985; Закон України, 1997; Майданник, 2011).

Система місцевого самоврядування включає (Закон України, 1997): територіальну громаду села, селища, міста (первинний суб'єкт місцевого самоврядування, основний носій його функцій і повноважень); сільську, селищну, міську раду (органи місцевого самоврядування, що представляють відповідні територіальні громади і здійснюють від їхнього імені та в їхніх інтересах функції та повноваження місцевого самоврядування); сільського, селищного, міського голову (головну посадову особу територіальної громади); виконавчі органи сільської, селищної, міської ради; старосту (виборну посадову особу місцевого самоврядування); районні й обласні ради (органи місцевого самоврядування, що представляють спільні інтереси територіальних громад сіл, селищ, міст); органи самоорганізації населення (будинкові, вуличні, квартальні та інші органи самоорганізації населення, які створені за ініціативою жителів сільськими, селищними, міськими, районними в місті радами і наділені частиною їхньої компетенції, фінансів, майна).

До функції органів місцевого самоврядування можна віднести такі: виконавчі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі функції.

Щодо повноважень органів місцевого самоврядування, то вони охоплюють такі сфери, як: будівництво; освіта, охорона здоров'я, культура, фізкультура і спорт; регулювання земельних відносин та охорона навколишнього природного середовища; соціальний захист населення; зовнішньоекономічна діяльність; оборонна

робота; реєстрація місця проживання фізичних осіб; вирішення питань адміністративно-територіального устрою; забезпечення законності, правопорядку, охорони прав, свобод і інтересів громадян; надання безоплатної первинної правової допомоги; відзначення державними нагородами України тощо (Закон України, 1997).

Діяльність органів місцевого самоврядування у сфері освіти регламентується низкою державних документів, як-от: Конституція України, Конвенція про права дитини, Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020», Державна стратегія регіонального розвитку на період до 2020 року, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. Основним законом, який регулює діяльність органів місцевого самоврядування, є прийнятий 21 травня 1997 р. закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» (Закон України, 1997), який визначає систему місцевого самоврядування у країні, основи організації й діяльності, відповідальності та правового статусу органів та посадових осіб місцевого самоврядування. Окрім того, діяльність органів місцевого самоврядування в Україні регламентується законами України: «Про статус депутатів місцевих рад» від 11 липня 2002 р., «Про співробітництво територіальних громад» від 17 червня 2014 р., «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про оздоровлення та відпочинок дітей»; указами Президента України: від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», від 30.09.2010 р. № 927/2010 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді»; постановами Кабінету Міністрів України: від 05.04.1994 р. № 226 «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», від 22.11.2004 р. № 1591 «Про затвердження норм харчування у навчальних та дитячих закладах оздоровлення та відпочинку», наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах», законами і підзаконними нормативно-правовими актами,

що приймаються на основі закону України «Про місцеве самоврядування в Україні», актами органів місцевого самоврядування, що приймаються в межах їхньої компетенції. До того ж стосовно місцевого самоврядування діють такі документи міжнародного значення: «Європейська Хартія місцевого самоврядування» від 15 жовтня 1985 р. (ратифікована Україною 15 липня 1997 р.) (Європейська Хартія, 1985), Всесвітня декларація місцевого самоврядування, прийнята 23–26 вересня 1985 р. (Всесвітня декларація, 1994) тощо. Цими документами визначається, що місцеве самоврядування є для громадян найближчим рівнем управління, і саме на місцевому рівні найкраще створювати умови для формування гармонійної громади.

У 2014 р. в Україні було розпочато реформу місцевої державної влади та місцевого самоуправління, передбачену Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020» (Указ, 2015), спрямовану на покращення життєвого середовища населення, надання доступних та якісних публічних послуг, узгодження інтересів територіальних громад і держави. Реформа передбачає передачу фінансових ресурсів та повноважень органам місцевого самоврядування від органів державної влади, утворення громади – виконавчих органів місцевого самоврядування.

У сфері освіти органи місцевого самоврядування здійснюють свою діяльність у таких напрямках (Організація, 2007; Перелік заходів, 2017): організаційна робота й керівництво системою освіти; освітньо-виховна діяльність; науково-методична підготовка вчителів; соціальне забезпечення учасників освітнього процесу; матеріально-технічне забезпечення закладів освіти; видавнича діяльність.

Так, роль органів місцевого самоврядування на рівні *керівництва системою освіти* полягає у: забезпеченні реалізації державної політики у сфері освіти; здійсненні контролю за дотриманням державних нормативно-правових документів, які регламентують діяльність системи освіти, виконання закладами загальної середньої освіти державних вимог стосовно змісту, рівня й обсягу надання освітніх послуг; сприянні інтеграції національної системи освіти у світову; формуванні регіональної політики (наукової і науково-технічної), упровадженні інноваційних заходів; здійсненні моніторингу у сфері освіти, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності; координації діяльності закладів освіти, організації роботи щодо їх науково-методичного й матеріально-технічного забезпечення; створенні умов

для реалізації рівних прав населення на освіту; сприянні розвитку потенціалу (науково-технічного, інтелектуального, освітнього) громадян з орієнтацією на місцеві фактори (національно-культурні і соціально-економічні); сприянні розвитку мережі закладів освіти, установленні обсягів їх бюджетного фінансування, соціальному захисту учнів і педагогів, створенні умов для навчання і виховання, контролі за виконанням вимог щодо організації навчання; проведенні моніторингових досліджень щодо якості надання освітніх послуг в умовах впровадження Нової української школи (Волкова, 2014; Грабовський, 2006; Національна доктрина, 2001; Організація, 2007; Перелік заходів, 2017; Указ, 2015; Шаров, 2011).

Освітньо-виховна діяльність органів місцевого самоврядування охоплює (Організація, 2007; Перелік заходів, 2017):

– роботу з обдарованими і талановитими дітьми: оновлення та підтримка банку даних про методики, спрямовані на виявлення обдарованих дітей за віковими категоріями; створення умов для розвитку інтересів, здібностей та нахилів учнів, проведення інтелектуальних змагань із предметів (турнірів, інтернет-олімпіад, творчих заходів); забезпечення проведення I етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з предметів, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України; організація підвезення та супроводу учнів до місця проведення обласних, Всеукраїнських етапів олімпіад, конкурсів, інтелектуальних турнірів; створення умов для розвитку обдарованих і талановитих дітей та молоді (розширення зв'язків із закладами вищої освіти щодо залучення наукових працівників до роботи з обдарованими і талановитими дітьми, забезпечення їх адресної підтримки, зокрема, грошові винагороди переможцям обласних та всеукраїнських етапів олімпіад і турнірів, конкурсів-захисту робіт учнів – членів Малої академії наук);

– інклюзивну діяльність: розширення мережі закладів освіти з інклюзивними класами; створення в закладах освіти інклюзивного освітнього середовища та розумного пристосування (архітектурна доступність приміщень, спеціальне обладнання, посилення освітлення навчальних приміщень тощо); забезпечення соціально-медико-психологічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах; здійснення моніторингу стану впровадження інклюзивної освіти та академічних досягнень учнів в умовах інклюзивного навчання задля корекції індивідуальних навчальних планів, програм і методик, адаптованих до

можливостей дитини; забезпечення системної консультативно-роз'яснювальної та організаційно-методичної роботи серед педагогічних працівників закладів освіти, батьків і громадськості з метою їх усвідомлення права на освіту дітей із особливими освітніми потребами; забезпечення наступності у запровадженні інклюзивного навчання в закладах дошкільної і загальної середньої освіти;

– створення умов для розвитку учнівського самоврядування у школах: робота учнівських рад, комітетів, парламенту, дитячої республіки тощо, організація роботи шкіл активу, залучення учнівської молоді до реалізації Концепції «Нової української школи»;

– проведення міських масових заходів (зокрема, міських фестивалів, свят, патріотично-спортивних ігор тощо); створення умов для участі учнів у Всеукраїнських заходах, зокрема обласному етапі Всеукраїнської військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»): підвезення та супровід учнів до місця проведення обласних змагань, забезпечення учасників гри спеціальним оснащенням та одягом (парадна і спортивна форма).

Науково-методична підготовка вчителів включає: забезпечення перепідготовки вчителів початкових класів у зв'язку із упровадженням Концепції «Нової української школи», проведення міських методичних заходів з питань упровадження Державного стандарту початкової освіти; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти на спеціальних заходах (тренінгах, семінарах, конференціях, практикумах тощо); розробка рекомендацій для здійснення психолого-педагогічного супроводу обдарованих і талановитих дітей, організація та проведення спеціальних заходів з метою організації роботи педагогічних працівників закладів загальної освіти з цими дітьми; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють з дітьми в інклюзивних класах, проведення заходів для педагогічних працівників шкіл з питань навчання дітей із особливими освітніми потребами; відзначення та заохочення учителів-переможців та лауреатів міського, обласного, Всеукраїнського турів Всеукраїнського конкурсу «Учитель року»; забезпечення навчання працівників закладів освіти з питань пожежної безпеки (Організація, 2007; Перелік заходів, 2017).

Соціальне забезпечення учасників освітнього процесу охоплює: організацію харчування учнів у закладах освіти, сніданків або комплексних обідів, гарячого харчування учнів груп подовженого дня (обіди, полуденки); організацію перевезення учнів

за погодженими організатором напрямками руху спеціалізованих автомобільних перевезень та здійснення контролю за безпекою перевезень учнів; утримання таборів відпочинку з денним перебуванням, організація проведення в них культурно-масових, розважальних заходів, екскурсій для ознайомлення з історико-культурними об'єктами міста й області, відвідування музеїв, охоплення гуртковою роботою, ігровими програмами, спортивними заходами; забезпечення оздоровлення дітей, які потребують особливої соціальної уваги та підтримки, зокрема дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; матеріальне забезпечення учасників освітнього процесу: забезпечення шкільною, спортивною формами дітей-сиріт та надання їм різних видів допомоги (Організація, 2007; Перелік заходів, 2017).

Матеріально-технічне забезпечення закладів освіти передбачає: проведення модернізації матеріально-технічної бази класів початкової освіти (забезпечення технологічним обладнанням, меблями, малогабаритною технікою тощо) задля впровадження нового змісту початкової освіти; придбання лабораторно-демонстраційного обладнання для кабінетів з природничо-математичних дисциплін; придбання наочно-дидактичних матеріалів корекційно-розвивального середовища (для реалізації інклюзивної освіти); навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (придбання комп'ютерних програмних засобів навчання); забезпечення шкіл сучасними інтерактивними комплексами, системними і прикладними програмними продуктами (інтерактивні дошки, комп'ютерні класи, мультимедійні проєктори, принтери тощо); надання всім закладам освіти швидкісного доступу до Інтернету з використанням сучасних технологій приєднання для вискоєфективного доступу до освітніх ресурсів; створення умов для впровадження дистанційної платформи навчання; зміцнення матеріально-технічної бази шкільних їдалень та харчоблоків; проведення ремонтно-будівельних робіт із застосуванням енергоефективних та енергозберігаючих технологій; модернізацію освітлення (заміна ламп розжарювання на люмінесцентні світильники); здійснення обстежень та проведення капітальних ремонтів будівель, дахів, споруд, комунікацій та обладнання шкіл; підготовку приладів і внутрішніх тепломереж до роботи в осінньо-зимовий період; створення комфортних санітарно-гігієнічних умов для здійснення освітнього процесу; придбання засобів пожежегасіння (рукава, крани, стволи, килимки, вогнегасники), встановлення бібліотечних стелажів з негорючого матеріалу

у школах, обробку дерев'яних конструкцій горища вогнезахисною сумішшю, проектування і монтаж автоматичної сигналізації та системи оповіщення людей про пожежу (Організація, 2007; Перелік заходів, 2017).

Видавнича діяльність органів місцевого самоврядування включає підготовку і друк видань для освітніх потреб та розширення світогляду учасників освітнього процесу, зокрема: книг, присвячених історії та діяльності видатних співвітчизників, перекидних календарів, рекомендацій і буклетів про роботу органів місцевого самоврядування (проведені конкурси, реалізовані проекти, запобігання та протидію корупції в державних органах тощо) (Звіт Асоціації, 2014; Звіт Правління, 2015; Організація, 2007; Перелік заходів, 2017).

Загалом у своїй роботі органи місцевого самоврядування охоплюють усіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, допоміжний і керівний склад закладу освіти), що, безумовно, сприяє налагодженню їхньої тісної взаємодії, підвищенню ролі закладів освіти в житті місцевої

громади, розвитку та зміцненню шкільного самоврядування та кращій реалізації освітніх завдань. Водночас слід відмітити недостатнє залучення батьків до взаємодії закладів загальної середньої освіти та органів місцевого самоврядування.

Висновки. Отже, органи місцевого самоврядування відіграють важливу роль в організації освітньої діяльності своєї місцевості, здійснюючи виконавчі, організаційно-розпорядчі та консультативно-дорадчі функції. Їхня діяльність у сфері освіти здійснюється в певних напрямках, як-от: організаційна робота й керівництво системою освіти; освітньо-виховна діяльність; науково-методична підготовка вчителів; соціальне забезпечення учасників освітнього процесу; матеріально-технічне забезпечення закладів освіти; видавнича діяльність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її подальшої розробки вбачаємо у висвітленні ролі школи в освітньому просторі регіону та перспектив її взаємодії із органами місцевого самоврядування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. В. Місцеве самоврядування як суб'єкт управління освітою: кластерний підхід. Дніпропетровськ : Дніпроп. держ. фін. акад., 2014. 204 с.
2. Всесвітня декларація місцевого самоврядування. *Місцеве та регіональне самоврядування України*. Київ, 1994. Вип. 1/2 (6/7). С. 65–69.
3. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальноосвітніми навчальними закладами на районному рівні : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 25.00.02. Київ, 2006. 20 с.
4. Європейська Хартія місцевого самоврядування, м. Страсбург, 15 жовтня 1985. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_036.
5. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 р. № 280/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-вр>.
6. Звіт Асоціації органів місцевого самоврядування Харківської області про проведену у 2014 році роботу. URL: <https://drive.google.com/file/d/1oAspLKmnLDT7XcoBWD5L6LwXbZXqa7cU/view>.
7. Звіт Правління Асоціації органів місцевого самоврядування Харківської області про проведену роботу у 2015 році. URL: <https://drive.google.com/file/d/1w282eft4iUEKcwybg-2ItBQdvaMqdFVq/view>.
8. Майданник О. Конституційне право України. Київ : Алерта, 2011. 380 с.
9. Місцеве самоврядування: словник-довідник / О. М. Руденок та ін. Київ : Кондор-Видавництво, 2017. 182 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 1. С. 22–25.
11. Організація та розбудова громадсько-активної школи як осередку розвитку громади / за ред. Г. Єльнікової. Київ : СПД-ФО Парашин К. С., 2007. 172 с.
12. Перелік заходів і завдань Комплексної програми розвитку освіти в місті Марганці на 2018–2020 роки. Марганець, 2017. 17 с.
13. Садова О. Г. Особливості застосування технології «партнерство у громаді» у практиці освітньої діяльності сільської школи. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1(53). С. 60–65.
14. Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» від 12 січня 2015 р. № 5/2015. URL: <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
15. Шаров Ю. П. Сучасна парадигма суспільного управління і стратегічне мислення державних службовців. *Вісник Державної служби України*. 2001. № 1. С. 60–68.

REFERENCES

1. Volkova N. V. Mistseve samovriadvannia ial subiekt upravlinnia osvitoiu: klasternyi pidhid [Local self-government as a subject of management of education: cluster approach]. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk State Financial Academy, 2014. 204 p. [in Ukrainian].
2. Vsesvitnia deklaratsiia mistsevoho samovriadvannia [Worldwide Declaration of Local Self-Government]. Mistseve ta regionalne samovriadvannia Ukrainy – Local and Regional Self-Government in Ukraine. Kyiv, 1994. Issue 1/2 (6/7). P. 65–69. [in Ukrainian].

3. Grabovskiy V. A. Derzhavno-hromadske upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy na rayonnomu rivni [State-public management of general educational institutions on a district level]: avtoref. dys. ... kand. ekon. nauk : 25.00.02. Kyiv, 2006. 20 p. [in Ukrainian].
4. Ievropeiska Kartiia mistsevoho samovriaduvannia, m. Strasburg, 15 zhovtnia 1985 [The European Charter of Local Self-Government, Strasburg, October 15, 1985]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_036 . [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy "Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini" vid 21 travnia 1997 r. № 280/97-BP [Law of Ukraine "On local self-government in Ukraine" dated May 21, 1997 № 280/97-BP]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-вп> [in Ukrainian].
6. Zvit Asotsiatsii orhaniv mistsevoho samovriaduvannia Harkivskoi oblasti pro provedenu u 2014 rotsi robotu [Report of the Association of self-government bodies of Kharkiv Region on the work done in 2014]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1oAspLKmnLDT7XcoBWD5L6LwXbZXqa7cU/view>. [in Ukrainian].
7. Zvit Pravlinnia Asotsiatsii orhaniv mistsevoho samovriaduvannia Harkivskoi oblasti pro provedenu robotu u 2015 rotsi [Report of Board of the Association of self-government bodies of Kharkiv Region on the work done in 2015]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1w282eft4iUEKcwybg-2ItBQdvaMqdFVq/view> . [in Ukrainian].
8. Maidannyk O. Konstytutsiine pravo Ukrainy [Constitutional Law of Ukraine]. Kyiv : Alerta, 2011. 380 p. [in Ukrainian].
9. Mistseve samovriaduvannia: slovnyk-dovidnyk / O. M. Rudenok ta in. [Local self-government: dictionary-reference book / O. M. Rudenok et al.]. Kyiv : Kondor-Vydavnytstvo, 2017. 182 p. [in Ukrainian].
10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity v XXI stolitti [The National Doctrine of Educational Development in the 21st Century]. Osvita Ukrainy – Education of Ukraine. 2001. №1. P. 22–25. [in Ukrainian].
11. Organizatsiia ta rozbudova hromadsko-aktyvnoi shkoly iak osередku rozvytku hromady / za red. G. Ielnykovoї [Organization and development of public-active school as community development center / Ed. G. Ielnikova]. Kyiv : SPD-FO Parashyn K. S., 2007. 172 p. [in Ukrainian].
12. Perelik zahodiv i zavdan Kompleksnoi programy rozvytku osvity v misti Margantsi na 2018-202 roky [List of activities and tasks of the Complex program of education development in Marganets for 2018-2020]. Марганець, 2017. 17 с. [in Ukrainian].
13. Sadova O. G. Osoblyvosti zastosuvannia tehnologii "partnerstvo u gromadi" u praktytsi osvitnoi diialnosti silskoi shkoly [The peculiarities of usage of the technology "community partnership" in the practice of educational activity of a rural school.]. Tavriyskyi visnyk osvity – Taurian Herald of Education. 2016. № 1(53). P. 60-65. [in Ukrainian].
14. Ukaz Prezienta Ukrainy "Pro Strategiiu staloho rozvytku "Ukraina-2020" vid 12 sichnia 2015 r. № 5/2015 [Decree of the President of Ukraine "On Sustainable Development Strategy "Ukraine-2020" dated January 12, 2015 № 5/2015]. URL: <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> . [in Ukrainian].
15. Sharov Yu. P. Suchasna paradygma suspilnoho upravlinnia i strategichne myslennia derzhavnyh sluzhbovtziv [Modern Paradigm of public administration and strategic thinking of civil servants]. Visnyk Derzhavnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the Civil Service of Ukraine. 2001. № 1. P. 60-68. [in Ukrainian].

УДК 378.9:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203564>**Ірина ЖУКЕВИЧ,***orcid.org/0000-0002-4109-4336*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент спеціальної кафедри № 2

Інституту Управління державної охорони України

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *i.zhukevych@ukr.net*

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ В ТАНДЕМІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано та проаналізовано технології навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти, досвід використання технологій, методів та прийомів навчання іноземним мовам, визначено основні елементи, принципи та підходи тандем-навчання студентів. Наведено ряд спеціалізованих Інтернет-сайтів, де студенти можуть знайти мовних партнерів і спілкуватися з ними у зручний час. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій уможливує віртуальне спілкування іноземною мовою, тому актуальним та ефективним є тандем-навчання. Навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти також сприяє формуванню лінгвосоціокультурної і міжкультурної компетентностей, які є надзвичайно важливими у вивченні іноземної мови і сприяють особистісному розвитку студентів. Аналіз сучасних досліджень з питань мовної освіти в закладах вищої освіти вказує на те, що використання методу навчання в тандемі сприяє підвищенню рівня володіння іноземною мовою. Метою навчання в тандемі є: підвищення рівня мовної компетентності, вдосконалення розмовної мови; розвиток міжкультурної компетенції; розвиток автономії та відповідальності за навчання; подолання страху зробити помилку та мовного бар'єру в процесі спілкування в невимушеній атмосфері. Важливими перевагами цього методу є: розширення світогляду – пізнання культури іншої країни, менталітету інших людей; можливість покращити знання іноземної мови, особливо такі нюанси, як діалекти, прислів'я, сленги; економія грошей та часу; комфортна атмосфера, гнучкість, швидкість та ефективність вивчення іноземних мов тощо. Постійне усне спілкування, мовна практика сприяє оволодінню живою розмовною мовою за короткий проміжок часу. В нашій статті також експериментально визначено переваги та недоліки навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти та роль викладача як посередника в процесі віртуального навчання.

Ключові слова: тандем, іноземна мова, технології навчання, мовний тандем, заклади вищої освіти, тандем-партнер.

Iryna ZHUKEVYCH,*orcid.org/0000-0002-4109-4336*

Candidate of Pedagogic Science, Associate Professor,

Associate Professor at the Special Department № 2

of the Institute of State Guard of Ukraine

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *i.zhukevych@ukr.net*

TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN TANDEM OF THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The purpose of the article is to theoretically substantiate and analyze the technology of foreign language learning in the tandem of students of non-linguistic higher education institutions. The article substantiates and analyzes the technologies of foreign language learning in the tandem of students of non-linguistic higher education institutions, the experience of using the technologies, methods and methods of foreign languages learning, identifies the main elements, principles and approaches of students' tandem learning. The rapid development of information and communication technologies enables virtual communication in a foreign language; therefore tandem learning is relevant and effective. There are a number of specialized Internet sites where students can find and communicate with their linguistic partners at a convenient time. The foreign language learning in the tandem of students of non-linguistic higher education institutions also contributes to the formation of linguistic and socio-cultural and intercultural competences, which are extremely important in learning a foreign language and promote the personal development of students. The analysis of modern studies on language education in higher education institutions indicates that the use of the teaching method in tandem contributes to the increase of the level of proficiency in a foreign language. The purpose of studying in tandem is to: increase the level of language competence, improve the spoken language; development of intercultural competence; development of autonomy and responsibility for training; overcoming the fear of making a mistake and language barrier during communication in a relaxed atmosphere. This article also describes the advantages and disadvantages of learning a foreign language in the tandem of students of non-linguistic higher education institutions and the role of a teacher as a mediator in the virtual learning process.

Key words: tandem, foreign language, learning technologies, language tandem, higher education institutions, tandem partner.

Постановка проблеми. Значення іноземної мови в сучасному світі та у сфері правоохоронної діяльності важко переоцінити. Беручи до уваги те, що актуальність іноземної мови пов'язана з тим, що наше суспільство є полікультурним, необхідно відзначити важливість професійно-мовної освіти. На цей час накопичено величезний досвід використання різноманітних технологій, методів та прийомів навчання іноземним мовам. Однак викладачі іноземних мов відзначають низький рівень володіння іноземними мовами студентами немовних закладів вищої освіти. У зв'язку з цим все більше уваги приділяється тим технологіям навчання, що дозволяють швидше і якісніше оволодіти тією чи іншою іноземною мовою. Саме тому, на нашу думку, навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти є ефективним та передбачає безпосереднє спілкування з носієм мови, що вивчається.

Увага до тандем-технологій сьогодні пов'язана зі швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які уможливають віртуальне спілкування іноземною мовою будь-де і будь-коли, роблять вивчення іноземної мови легким, невимушеним і цікавим. Тандем-технології в навчанні іноземних мов і культур – це технології навчання, в основі яких лежить самостійне (автономне) оволодіння іноземною мовою і культурою двома партнерами з різними мовами, які працюють у парі (Бігич, Борецька, Бориско, 2013).

У науково-методичній літературі тандем-метод відносять до інтенсивних методів вивчення іноземної мови, оскільки він передбачає безпосереднє занурення в мову у процесі спілкування з його носієм. З початку вивчення мови тандем-технологія може зіграти провідну роль у формуванні фонетичних навичок студентів, у постановці вимови і сприйняття іноземної мови на слух, у формуванні лінгвістичної компетенції – систематичного знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології. Надалі тандем-метод допомагає скоригувати можливі помилки у вивченні мови, сформувати дискурсивну компетенцію – здатність побудови цілісних зв'язних і логічних висловлювань різних функціональних стилів в усній і письмовій мові (Измайлова, 2010).

Аналіз досліджень. Використання тандем-технологій для навчання іноземних мов досліджують такі науковці, як О. Бігич, М. Волошко, Т. Гончаренко, О. Ковальчук, Н. Коряковцева, Т. Кравчина, Н. Савчук, С. Сисоєва, Є. Соловова,

Л. Солонцова, Т. Тамбовкіна, Ф. Таргет та інші. В процесі аналізу науково-методичної літератури нами було встановлено, що лише незначна частина вчених займається проблемою технологій навчання іноземній мові в тандемі саме студентів немовних закладів вищої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати використання технологій навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Мовний тандем – це можливість покращити власні знання іноземної мови, вивчити мову шляхом взаємного обміну та більше дізнатися про іншу культуру, тобто двоє людей з різними рідними мовами створюють мовний тандем та регулярно зустрічаються для того, щоб вивчити іншу мову та одночасно краще познайомитися з культурою. Вивчення мови в тандемі відбувається незалежно, як доповнення до навчання в вищому закладі освіти або мовних курсів. Важливими принципами тандем-навчання є принцип автономного навчання та принцип взаємності. Кожен учасник відповідальний за своє навчання, ставить перед собою цілі, визначає методи навчання та вирішує часові та просторові рамки. Обидва учасники тандему повинні однаковою мірою отримувати користь. Обома мовами будуть розмовляти однаково довгий проміжок часу.

Навчання іноземній мові в тандемі охоплює три основних елементи: точно обговорений час; партнерські відносини; ставлення до спільної справи. Обидва тандем-партнери мають певні ролі: допомагати один одному, коли один з вас не знає, що і як він повинен сказати; допомагати один одному, коли один з вас не розуміє, що було сказано; допомагати один одному виправляти помилки; інформувати один одного про вашу країну та культуру (Little, 2003).

Тандем – сучасний метод вивчення іноземних мов, який має на увазі формування пар із двох носіїв мови, які вивчають рідні мови один одного під час особистих чи дистанційних зустрічей (Skype тощо) (Кудрявцева, 2012). Метою навчання в тандемі є: підвищення рівня мовної компетентності, вдосконалення розмовної мови; розвиток міжкультурної компетенції. Знайомство з носіями мови з інших країн, з культурою країни, мова якої вивчається; розвиток автономії та відповідальності за навчання. Учасники тандему самі несуть відповідальність за своє навчання, визначають завдання навчання, встановлюють місце, час і спосіб вивчення мови, а також термін; подолання страху зробити помилку та мовного бар'єру в ході

спілкування в невимушеній атмосфері (Кудрявцева, 2012).

У ході дослідження з'ясовано, що основними формами роботи в рамках зазначеної технології є: індивідуальна – учасники обираються з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб (вік, мотивація, стать, рівень знань, захоплення); колективна – зміст і стратегія роботи обирається залежно від учасників тандем-навчання. Основними принципами, яких необхідно дотримуватися у процесі реалізації тандем-технологій, є такі: по-перше, зустрічі повинні проходити у два етапи – послідовно, одна за одною для того, щоб не змішувати мови, оскільки застосування рідної мови значно спрощує процес комунікації та розуміння між співрозмовниками. Мовні партнери повинні виділяти однаково кількість часу на обидві мови, але не менше однієї години.

По-друге, для закладів вищої освіти, де процес вивчення мови контролюється педагогом у вигляді перевірок і оцінювання, є характерним застосування автономного тандему. Незалежний тандем не має жодного виду контролю. Проте в обох випадках автономія процесу спілкування є відносною, оскільки учасники тандему постійно підтримують один одного у процесі оволодіння іноземною мовою. Вибір того, як проходитиме тандем, залишається за співрозмовниками, особливо в індивідуальних тандамах.

Як свідчить практика, найпоширенішим і найпопулярнішим типом взаємодії є вільна бесіда на будь-яку тему, виконання вправ із граматики й інших видів вправ. Загалом тандем-технології передбачають творчий та індивідуальний підхід. Переваги такої форми навчання виходять далеко за межі вивчення певної теми чи навіть предмета; вони розвивають ті соціальні навички, що стануть у нагоді студенту як майбутньому педагогу. Психолог Ф. Вейнерт стверджує, що успішне заняття – це таке, коли на занятті більше вивчають, ніж навчають. Автономне навчання переносить акцент із викладача на студента, що дає останньому можливість отримати практичний досвід, проявити здатність мислити й аналізувати, дійти самостійних висновків.

По-третє, темп вивчення є також індивідуальним – залежно від потреб студентів. Завдяки цьому тандем-технології є широко розповсюдженими в академічних колах, оскільки вони дозволяють практикувати і застосовувати знання в ситуаціях реального спілкування з носіями мови або з більш компетентними співрозмовниками, які вільно розмовляють іноземною мовою (Осова, 2017).

Навчання мов у тандемі – це форма відкритого навчання, в якому люди з різними рідними мовами працюють в парах, щоб вчитися мові один в одного, щоб більше дізнатись про особистість партнера та культуру його країни, щоб обмінюватися й іншими знаннями, наприклад, даними про професійну діяльність партнера тощо (Little, 2003). Варто зазначити, що під час використання цього методу ми тренуємо навички як усного, так і письмового мовлення, а саме електронне листування є складовою частиною формування іншомовної компетентності. Навчання іноземній мові в тандемі – це віртуальний, спільний та автономний процес, в якому два студенти допомагають один одному вивчати їхні рідні мови шляхом дотримання трьох принципів: автономія, взаємність та окреме використання обох мов (Brammerts, 2003, Telles & Vassallo, 2006). В рамках цього віртуального контексту та під керівництвом викладача-посередника учасники тандему працюють онлайн та самостійно вибирають способи, ритм та зміст вивчення мови та культури один одного.

Аналіз сучасних досліджень з питань мовної освіти в закладах вищої освіти вказує на те, що використання методу навчання в тандемі сприяє підвищенню рівня володіння іноземною мовою. Увага до такого методу пов'язана зі швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які уможливають віртуальне спілкування іноземною мовою. Є ряд спеціалізованих Інтернет-сайтів, де студенти чи слухачі можуть знайти мовних партнерів і спілкуватися з ними у зручний час (babbel.com, busuu.com, conversationexchange.com, freshlingua.com, gospeaky.com, talk-and-learn.com, tandem.lengalia.com тощо).

Найпоширенішим є дистанційний тандем, який дозволяє включати в процес навчання велику кількість партнерів для економії часових та фінансових ресурсів. Незважаючи на автономність навчання, незамінною залишається роль педагога-тьютора, який організовує процес навчання, спрямовує та коригує, залучає студентів чи слухачів до самооцінки результатів навчання та рефлексії. Роль викладача іноземної мови в процесі впровадження тандем-технологій є досить різноманітною, він не тільки ретранслює знання, а й здатен скоригувати навчальний процес відповідно до навчальної ситуації.

Відповідно до отриманих результатів нашого дослідження можемо стверджувати, що більшість студентів вивчили необхідну лексику (86% студентів); 83% студентів ознайомились з культурою своїх тандем-партнерів; 91% студентів покращили своє усне мовлення; 78% студентів

вважають, що вони навчилися швидше розмовляти іноземною мовою; 73% студентів вивчили нові ідіоматичні вислови іноземною мовою; 71% студентів вивчили спосіб мислення тандем-партнера; 68% студентів вважають, що вони вивчили нові вирази іноземної мови та як їх вживати (62% студентів); 34% студентів покращили навички письма іноземною мовою; 28% студентів вивчили нові граматичні правила тощо.

Учасники тандем-навчання повинні навчитися розуміти, знаходити, використовувати та передавати відповідні слова та лексичні конструкції (мовні конструкції, ідіоматичні вислови, мовні засоби) в автентичних ситуаціях та автентичних текстах. Обидва тандем-учасники повинні розуміти, яке значення несе навантаження несе в собі кожне слово. Воно володіє фонетичною та орфографічною формою, має граматичні (синтаксичні, фонетичні) властивості, а також специфічні риси, притаманні його використанню, та передає певне значення.

На основі опрацьованих джерел можна виділити такі особливості навчання в тандемі: взаємне навчання в реальній комунікації з носієм мови; відсутність початкової адаптації матеріалу; соціально-індивідуальний аспект вивчення іноземної мови; характер ролей партнерів; відносини між партнерами; природний механізм мотивації; внутрішня автономність студентів чи слухачів, яка в рамках тандему має свою особливість, а саме: вивчення не поодиноці, а разом з іншими, у взаємодії, тобто можливість отримувати задоволення від міжкультурної взаємодії; оцінка не процесу навчання, а результату; живе спілкування; методичний принцип природного спілкування та корпоративного навчання, що сприяє реальній комунікації; дидактична модель – особистісно-орієнтована комунікативна дидактика, викладання, пов'язане з досвідом та практикою; самоуправління в навчанні; незалежність тандем-партнерів; оцінка не процесу навчання, а результату (Little, 2003; Кудрявцева, 2012). В результаті дослідження встановлено також мотивацію до роботи в тандемі, а саме: безкоштовне вивчення іноземної мови в рамках безперервного навчання; зміна ролей та статус «експерта»; відносна самостійність партнерів; можливість розширення мовних комбінацій.

Важливими перевагами цього методу є: розширення світогляду – пізнання культури іншої країни, менталітету інших людей; можливість покращити знання іноземної мови, особливо такі нюанси, як діалекти, прислів'я, сленги; економія грошей та часу; комфортна атмосфера, гнучкість, швидкість та ефективність вивчення іноземних

мов тощо. Постійне усне спілкування, мовна практика сприяє оволодінню живої розмовної мови за короткий проміжок часу. Саме тандем-метод володіє безперечною перевагою у разі необхідності подолання так званого «мовного бар'єру», причому як лінгвістичного його складника, так і соціального, і психологічного. Недоліками є: різниця часових поясів, технічні несправності, мовні труднощі: звикання до вимови тандем-партнера, нерозуміння деяких слів та висловів. Тому важливо підготуватись заздалегідь, ознайомитись з особливостями міжкультурної комунікації тощо.

Висновки. Враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що участь у тандемі є добровільною, звільняє викладача від необхідності мотивувати студентів до вивчення іноземних мов, на відміну від традиційного навчання. Тому навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти можна вважати способом міжкультурної взаємодії студентів, що сприяє формуванню вмінь вільного спілкування у мовному середовищі та є ефективним засобом інтенсифікації навчального процесу. Спілкування з тандем-партнером дозволяє формувати та коригувати мовленнєві фонетичні, лексичні та граматичні навички, удосконалювати вміння говорити, долати комунікативний бар'єр, підвищувати мотивацію до оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності та використання його у реальних міжособистісних, навчальних і професійних контактах. Варто враховувати, що викладач може проводити «віртуальні» заняття як індивідуально з кожним студентом, тобто окремо в формі переписки, контролю читання, перевірки письмових робіт, відеоконференцій тощо, так і з групами студентів, насамперед у формі відеоконференцій.

Навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти також сприяє формуванню лінгвосоціокультурної і міжкультурної компетентностей, які є надзвичайно важливими у вивченні іноземної мови і сприяють особистісному розвитку студентів. Тандем-навчання сприяє формуванню вмінь вільного спілкування у природному мовному середовищі. Така модель навчання іноземній мові може та повинна використовуватися для формування вмінь говоріння студентів з метою підвищення ефективності навчального процесу з іноземної мови та створення умов для академічної та професійної мобільності студентів. Таким чином, на відміну від інших методів навчання іноземній мові, тандем-метод буде максимально ефективним у мовному аспекті, буде генерувати нові ідеї та спрямовувати на вдосконалення комунікативних знань, умінь та навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Измайлова Ю. М., Пискарева Е. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты. Саратов : Институт развития бизнеса и стратегий СГТУ, 2010. URL: http://rgu-penza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova, Piskareva.pdf (дата звернення: 08.01.2020).
2. Кудрявцева Е. Л. Использование тандема (индивидуального и группового) для сохранения родного языка у естественных билингвов. *III научно-методические чтения: сборник научных статей*. Выпуск 3. Москва : МГПИ, 2012. С. 76.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
4. Осова О. О. Тандем-технології як сучасні технології навчання іноземних мов. *Педагогічні науки*. 2017. № 5. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2133/2219> (дата звернення 18.12.2019).
5. Little D., Brammerts H. A guide to learning in tandem via the Internet Dublin: Trinity College. 1996. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf> (дата звернення 20.12.2019).
6. Little D., Lewis T., Walker L. *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academic and Electronic Press. 2003. P. 145–156.
7. Telles J. A., Vassallo M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. 2006. Vol. 27, № 2, P. 189–212.

REFERENCES

1. Izmailova Yu. M., Piskareva E. M. Formirovanie kommunikativnoi iazykovoi kompetentsyi i ee komponenty [Formation of communicative language competence and its components]. Saratov: Institut razvitiya biznesa i strategiy SSTU, 2010. URL: http://rgu-penza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova, Piskareva.pdf [in Russian].
2. Kudryavtseva E. L. Ispolzovaniye tandema (individualnogo i gruppovogo) dlya sokhraneniya rodnogo yazyka u yestestvennykh bilingvov [The use of the tandem (individual and group) to preserve the native language of natural bilinguals]. *III nauchno-metodicheskiye chteniya: sbornik nauchnykh statey*. Vypusk 3. Moscow : MSPU. 2012. P. 76. [in Russian].
3. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice] / Bigych O. B. ed. S. Yu. Nikolaeva. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].
4. Osova O. O. Tandem-tehnolohiyi yak suchasni tehnolohiyi navchannya inozemnykh mov [Tandem technologies as modern foreign language learning technologies]. *Pedagogichni nauky*. 2017. № 5. URL: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2133/2219> [in Ukrainian].
5. Little D., Brammerts H. A guide to learning in tandem via the Internet Dublin: Trinity College. 1996. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399789.pdf> [in English].
6. Little D., Lewis T., Walker L. *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academic and Electronic Press. 2003. P. 145–156 [in English].
7. Telles J. A., Vassallo M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. 2006. Vol. 27, № 2, P. 189–212 [in English].

Леніна ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА,
orcid.org/0000-0001-9876-5797
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Україна) zador_knyag@i.ua

ОБґРУНТУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕЗАУРУСА ПРОБЛЕМИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано базові поняття дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Обґрунтування зазначених понять здійснено на основі аналізу сучасних підходів до укладання тезауруса наукових досліджень різних аспектів професійної підготовки фахівців із вищою освітою, а також виходячи зі специфіки предмета дослідження.

Розроблення поняттєво-термінологічного апарату дослідження здійснюється науковцями на основі принципів: цілеспрямованості, детермінованості, науковості, історизму, системності, міждисциплінарності. Однак у сучасній педагогічній теорії немає єдиних підходів до визначення термінологічного апарату досліджень професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Тому запропоновано власний підхід до класифікації базових понять дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти, виходячи з філософського, професійного й особистісного аспектів цієї проблеми. Дано визначення базовим поняттям, що розкривають загальний контекст філософсько-деонтологічного знання й теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти («деонтологічна теорія», «управлінська деонтологія», «деонтологічні цінності», «професійна підготовка»). Обґрунтовано зміст базових понять, що розкривають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти («освітній стандарт», «освітня програма», «деонтологічна підготовка», «система деонтологічної підготовки»). Розкрито поняття, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти («деонтологічна компетентність», «нормативна поведінка»).

За результатами дослідження визначено ключове інтегративне поняття – «деонтологічна підготовка менеджерів освіти». Зроблено висновок, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти є системою, яка функціонує як складова частина цілісної системи професійної підготовки менеджерів освіти в університеті, вміщує комплекс упорядкованих і взаємопов'язаних компонентів, характеризуються цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків та відношень. Водночас деонтологічна підготовка є процесом безперервного професійного розвитку фахівців, набуття ними базових деонтологічних знань, умінь, навичок, практичного досвіду, усвідомлення морально-правових норм поведінки. Результатом деонтологічної підготовки менеджерів освіти є сформована деонтологічна компетентність.

Ключові слова: тезаурус, тезаурусний підхід, базові поняття дослідження, термінологічний апарат, професійна освіта.

Lenina ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA,
orcid.org/0000-0001-9876-5797
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Pedagogy and Education
Of Mariupol State University
(Mariupol, Ukraine) zador_knyag@i.ua

THE RATIONALE FOR THE SCIENTIFIC THESAURUS ON DEONTOLOGICAL TRAINING OF EDUCATION MANAGERS

The article describes the key concepts of education managers' deontological training at universities. The rationale for the concepts is based on the analysis of modern approaches to compiling a thesaurus of scientific studies on various aspects of higher education graduates' professional training taking into consideration the specific character of the research subject.

Scientists develop the research vocabulary on the ground of the following principles: goal orientation, determinancy, scientific character, historicism, consistency, interdisciplinarity. However, modern pedagogical theory has no unified approaches to defining the research vocabulary for the study of specialists' professional training in institutions of higher education. Therefore, the article suggests the author's own approach to the classification of basic research concepts of education managers' deontological training referring to philosophical, professional and personal aspects of the problem. The study provides the definitions to the basic concepts which reveal the general context of philosophical and deontological

knowledge as well as theoretical framework of education managers' deontological training ("deontological theory", "managerial deontology", "deontological values", "professional training"). The researcher explains the content of the basic concepts aimed to describe the professional aspect of education managers' deontological training ("educational standard", "educational program", "deontological training", "system of deontological training"). The study defines the concepts reflecting the personal aspect of education managers' deontological training ("deontological competence", "normative behavior").

With regard to findings of the study the author identifies the key integrative concept – "deontological training of education managers". The results indicate that deontological training of education managers is a system functioning as a part of the integral system of education managers' professional training at university, comprising the complex of systematized and interconnected components, characterized by the integrity, hierarchical structure, external and internal interactions. At the same time deontological training is a process of continuous professional development of specialists empowering them with basic deontological knowledge, skills, practical experience, raising their awareness of moral and legal standards of behavior. Deontological training of educational managers results in well-formed deontological competence.

Key words: thesaurus, thesaurus approach, basic research concepts, research vocabulary, professional education.

Постановка проблеми. Теоретичне обґрунтування проблем професійної підготовки фахівців з вищою освітою потребує визначення тезауруса наукового дослідження, що є системою понять, які призначені людині для їх засвоєння й актуалізації з метою успішної орієнтації у предметній площині наукових знань (Огнев'юк та ін., 2012: 231). Основу тезауруса становить термінологічно-понятійний апарат, який розглядається як складна система понять, що має структуру взаємопов'язаних компонентів і є засобом та результатом здійснюваного науковцем дослідження. Тезаурусний підхід дає можливість сформувати поняттєво-термінологічний апарат дослідження й окреслили його ключову дефініцію, систематизувати наукові поняття, вибудовувати їх ієрархію із суттєвими зв'язками між її елементами в межах термінологічного поля конкретного дослідження, що визначає суб'єкт, який здійснює це дослідження. Отже, коректне визначення тезауруса є вагомим складовою частиною будь-якого дослідження у сфері освіти.

Зазначене вище актуалізує проблему розроблення методики відбору й обґрунтування базових понять досліджень, здійснюваних, зокрема, у межах вирішення проблеми вдосконалення різних аспектів професійної підготовки фахівців з вищою освітою

Аналіз досліджень. Тезаурусний підхід, обґрунтований Л. Гур'є, А. Костіною, Вал. Луковим, Вл. Луковим, С. Сисоевою й І. Соколовою, В. Табанаковою, М. Чурсіним, Н. Яксою та ін. як «нова парадигма гуманітарного знання», використовується як методологія дослідження суспільства та людини в суспільстві й спирається на активну роль суб'єкта в конструюванні соціокультурної реальності. Центральне місце в ній посідає теза про те, що тезауруси являють собою суб'єктивно організоване гуманітарне знання. Вони є необхідною умовою розуміння, тобто когнітивного засвоєння понять (Луков, 2014).

Сутність та значення наукового тезауруса представлено в дослідженнях С. Сисоевої та І. Соколової. Основними його характеристиками науковці вважають: системну цілісність і процесуальну неперервність в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного. Як загальне тезаурус розглядається як єдина картина світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними. Рівень особливого відображає тезауруси знань, що входять у предметні площини. На індивідуальному (особистісному) рівні тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображений певним чином у його або їхній свідомості (Сисоева, Соколова, 2011).

Проте, з огляду на те, що тезаурусу наукового дослідження притаманні, з одного боку, єдність та дієвість, з іншого – неповнота і змінність (Огнев'юк та ін., 2012: 231), у сучасній педагогічній теорії наявні різні підходи науковців до формування наукового тезауруса здійснюваних ними досліджень.

Мета статті – обґрунтування наукового тезауруса дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти на основі узагальнення підходів сучасних науковців до визначення базових понять дослідження різних аспектів підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретична розробка поняттєво-термінологічного апарату дослідження у сфері вищої професійної освіти здійснюється на основі комплексу методологічних принципів:

- цілеспрямованості, що передбачає розробку та відбір поняттєво-термінологічного апарату дослідження відповідно до його мети, усунення другорядних, несуттєвих понять;

- науковості, що передбачає об'єктивне вивчення й об'єктивну, неупереджену характеристику ключового поняття і пов'язаних із ним дефініцій;

– детермінованості, що відображає наявність різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку між поняттями, що становлять поняттєво-термінологічний апарат дослідження;

– історизму, що забезпечує вивчення досліджуваних явищ як таких, що характеризуються закономірним, спрямованим і необоротним розвитком, прогресивною тенденцією;

– системності, що передбачає вивчення досліджуваного явища як системи, а її складників – як елементів і підсистем цієї системи;

– міждисциплінарності, що забезпечує максимально широке використання в перебігу відбору поняттєво-термінологічного апарату дослідження досягнень наук, у яких досліджуване явище виступає предметом дослідження.

Зазвичай науковці використовують такий алгоритм розроблення поняттєво-термінологічного апарату дослідження: виділення ключових понять та їх синонімів; добір до ключових понять групи семантично однорідних термінів; трансформація міждисциплінарних понять у систему наукового педагогічного знання.

Аналіз підходів вітчизняних науковців до відбору змісту поняттєво-термінологічного апарату в межах окремих аспектів професійної підготовки фахівців дозволив стверджувати, що дослідники виділяють від двох до чотирьох груп базових понять дослідження.

Зокрема, акцентуючи на комплексності проблеми етичної компетентності вчителя, визначаючи різну міру узагальнення понять тезауруса, Л. Хоружа умовно поділяє поняття на базові та похідні. Як базові дослідниця розглядає терміни, що мають більш загальний характер і становлять науково-теоретичну основу роботи («мораль», «етика», «професійна компетентність», «культура», «духовність»). Як стверджує дослідниця, похідні поняття формуються на основі базових, мають менший ступінь узагальнення і безпосередньо пов'язані із проблемою, що вивчається («педагогічна компетентність», «педагогічна культура», «педагогічна етика і такт», «толерантність», «етична компетентність») (Хоружа, 2004).

М. Чобітько обґрунтовує такі аспекти базових понять дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти: філософський («цінності освіти», «особистісно орієнтована освіта», «особистісно орієнтоване навчання»); особистісний («індивід», «індивідуальність», «особистість», «особистісний підхід»); професійний («професіоналізм», «формування професіоналізму», «професійна підготовка», «профе-

сійне мислення», «професійна готовність» тощо) (Чобітько, 2006: 19).

Р. Клопов у контексті дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій у вищих навчальних закладах класифікує базові поняття дослідження на три групи. До першої групи науковцем віднесено поняття, що характеризують професійну підготовку майбутніх фахівців усіх напрямів («освіта», «професійна освіта», «професійна підготовка», «навчання», «виховання», «виховання у вищій школі», «розвиток»); до другої групи – поняття, що характеризують професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту («фізична культура», «фізичне виховання», «спорт»); третя група понять характеризує професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій («технологія», «технологія навчання», «інформаційні технології», «інформація», «інформаційні технології навчання», «програмно-технічні засоби», «дистанційне навчання», «технологія дистанційного навчання», «система дистанційного навчання») (Клопов, 2013).

Н. Овчаренко, використовуючи методику формування поняттєво-термінологічного апарату (за С. Сисоевою), визначила тезаурус наукового дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності та класифікувала поняття дослідження у три групи. До першої групи увійшли поняття, що розкривають теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності; до другої групи включено поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; третя група містить поняття, що розкривають дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (Овчаренко, 2014: 27–28).

Деякі науковці вважають за потрібне класифікувати базові поняття у чотири групи, значно розширюючи та поглиблюючи цим самим ареал дослідження. Зокрема, Л. Демінська, розглядаючи базові поняття дослідження у площині вивчення аксіологічних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, розподіляє їх на такі групи: поняття, що характеризують систему освіти; поняття, що характеризують професійну підготовку та професійну діяльність вчителя; поняття, що характеризують

професійну підготовку вчителя фізичного виховання; поняття аксіологічної спрямованості професійної підготовки і професійної діяльності вчителів фізичного виховання (Демідська, 2011: 44).

Отже, у сучасній педагогічній теорії немає єдиних підходів до визначення поняттєво-термінологічного апарату досліджень різних аспектів професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Тому розкриємо власний підхід до класифікації базових понять дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти. З огляду на те, що зазначена проблема є комплексною, окреслено ключове поняття тезауруса дослідження (деонтологічна підготовка менеджерів освіти) і класифіковано його базові поняття, виходячи з таких аспектів цієї проблеми:

- філософського, що розкриває загальний контекст філософсько-деонтологічного знання й теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах;
- професійного, що розкриває сутнісний та процесуальний компоненти деонтологічної підготовки менеджерів освіти;
- особистісного, що висвітлює результат деонтологічної підготовки менеджера освіти як особистісного утворення.

Базовими поняттями, що розкривають загальний контекст філософсько-деонтологічного знання й теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є: «деонтологічна теорія», «управлінська деонтологія», «деонтологічні цінності», «професійна підготовка».

Дефініція «теорія» конкретизується передусім у межах філософії: це сукупність узагальнених положень, що утворюють якусь науку або її галузь, а також сукупність правил якогось виду мистецтва, майстерності тощо; логічне узагальнення досвіду, суспільної практики, що ґрунтується на глибокому проникненні в суть досліджуваного явища та розкриває його закономірності, учення про певну сукупність явищ, галузь знань, створене на підставі узагальнення (Публічний електронний словник української мови, 2019).

Теорія управлінської деонтології містить відомості, необхідні для всебічного пізнання закономірностей управління закладом освіти, з усіма його багатоманітними морально-правовими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та залежностями; збагачує теоретичні основи управління освітою завдяки самостійності предмета дослідження; розвиває нові підходи в управлінні закладом освіти. Змістом теорії управлінської деонтології є норми професійної поведінки менеджера освіти у вигляді морально-правових імперативів

та цінності професійної діяльності, що зумовлює розкриття сутності поняття «деонтологічні цінності».

Категорія «цінність» використовується у філософії, етиці, культурології, соціології на позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому еталоном належного.

Роль та значення деонтологічних цінностей як основи професійної поведінки менеджера освіти розглянуто І. Бехом і Л. Семененко, М. Васильєвою, О. Камінською, В. Крижком та ін. Зокрема, О. Камінська акцентує увагу на ціннісно-смісловому впливі управлінської поведінки керівника, що реалізується через деонтологічні цінності й норми у сфері управління (Камінська, 2012: 47). Важливу роль особистісних ціннісних характеристик керівника закладу освіти в забезпеченні компетентного управління зазначає В. Крижко (Крижко, 2005: 357).

Групування деонтологічних цінностей здійснено, користуючись висновками В. Бачиніна щодо поділу цінностей на цінності-сенси існування і цінності-норми повинності (Бачинин, 2000). Цінності-сенси являють собою предметні якості явищ, в основі яких лежить деонтологічне ставлення людини до них (людина, влада, авторитет, обов'язок, колектив, право, мораль, норма). Цінності-норми характеризують особисті якості та прояви поведінки людини (відповідальність, честь, гідність, справедливість тощо). Зазначені ціннісно-деонтологічні орієнтири діяльності менеджера освіти формуються в межах його професійної підготовки в закладі вищої освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю (Про вищу освіту: Закон України, 2014). Сучасними науковцями поняття «професійна підготовка» розглядається в межах трьох термінологічних полів: як система, як процес, як результат.

Як систему та неперервний і керований процес трактують поняття «професійна підготовка» Н. Кузьміна, В. Огнев'юк, С. Сисоева й І. Соколова, Л. Хоружа й ін. Так, С. Сисоева й І. Соколова характеризують професійну підготовку як цілісну систему з великою кількістю пов'язаних один з одним компонентів, що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта й об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відношеннями;

неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності (Огнев'юк та ін., 2012). Т. Ткаченко розглядає професійну підготовку як освітню діяльність, спрямовану на озброєння студентів необхідними загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, уміннями та навичками, формування в них професійно важливих особистісних якостей і здібностей (Ткаченко, 2010: 11).

Отже, професійна підготовка являє собою цілеспрямований, планомірний, організований процес педагогічних впливів, які забезпечують безперервний професійний розвиток фахівців, що являє собою набуття ними базових загальних і професійних знань, умінь, навичок, практичного досвіду, формування цінностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

До базових понять, що розкривають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти, належать такі: «освітній стандарт», «освітня програма», «деонтологічна підготовка», «система деонтологічної підготовки».

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), стандарт освітньої діяльності – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного й інформаційного забезпечення освітнього процесу закладу вищої освіти і наукової установи. Стандарт вищої освіти являє собою сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності (обсяг кредитів, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання, форми їх атестації; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, до професійних стандартів (у разі їх наявності)) (Про вищу освіту: Закон України, 2014).

Поруч із терміном «освітній стандарт» у педагогічній теорії та практиці використовується термін «професійний стандарт», який являє собою багатофункціональний нормативний документ, що визначає систему показників у вигляді компетентностей для різних кваліфікаційних рівнів і дає змогу встановити ступінь відповідності професійної діяльності працівника вимогам виробництва (сфери послуг). Водночас професійні стандарти – це показники компетентності в певних професіях і видах занять. Вони можуть установлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом (Розас, Корбанезе, 2006: 59).

Підготовка фахівців з акредитованої спеціальності в університетах здійснюється сьогодні відповідно до освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм. Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма є системою освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти (Про вищу освіту: Закон України, 2014).

Складовою частиною системи професійної підготовки фахівців спеціальності 073 «Менеджмент (Управління закладом освіти)» є їх деонтологічна підготовка, яку слід розглядати як систему, процес та результат. Як система деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах вміщує комплекс упорядкованих і взаємопов'язаних компонентів (цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювально-результативний), що характеризуються цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю значної кількості взаємозв'язків і відношень.

Водночас деонтологічна підготовка менеджерів освіти є процесом, який забезпечує безперервний професійний розвиток фахівця, що являє собою набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, морально-правових норм поведінки, необхідних для реалізації управлінських функцій. Як результат деонтологічна підготовка менеджерів освіти являє собою сформовану деонтологічну компетентність.

До базових понять, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти, належать такі: «деонтологічна компетентність», «нормативна поведінка».

Обґрутовуючи сутність поняття «деонтологічна компетентність», варто спиратися на офіційне тлумачення терміна «компетентність», затверджене наріжними для розвитку вищої освіти в Україні державними й міжнародними документами. Їхні дефініції узагальнено в Національному освітньому глосарії (Кремень, 2014: 29–30).

Однак потребує уточнення зміст поняття «деонтологічна компетентність». Аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел виявив значну розбіжність тлумачень цього поняття. З опорою на офіційне визначення терміна «компетентність» та враховуючи результати досліджень вітчизняних науковців щодо змісту поняття деонтологічної компетентності фахівців різних

спеціальностей, варто розглядати деонтологічну компетентність як динамічну комбінацію деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, мотивів і деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок.

Таке тлумачення поняття «деонтологічна компетентність» актуалізує розгляд сутності нормативної (належної, деонтологічно виправданої) поведінки менеджера освіти, яка являє собою багатоаспектне поняття й має широкий спектр використання. М. Васильєва визначає поведінку як сукупність вчинків людини, які мають моральне значення та здійснюються нею у відносно тривалій період за постійними чи мінливими умовами (Васильєва, 2004: 31). Професійна поведінка має соціальний характер і визначається як сукупність професійних дій, що викликають зміни у професійній ситуації чи в самому її суб'єкті. Саме вона є індикатором професіоналізму й моральності фахівця, оскільки через окремі дії (вчинки) виявляється моральна сутність внутрішніх устремлінь особистості, її ідейних мотивів (Васянович, 2011: 239). Поняття «нормативна поведінка менеджера освіти» відображає відповідність дій керівника деонтологічним нормам.

Норма – це загальнообов'язкове, формально визначене правило поведінки (зразок, масштаб, еталон), встановлене або санкціоноване державою як регулятор суспільних відносин, яке офіційно закріплює міру свободи і справедливості відповідно до суспільних, групових та індивідуальних інтересів. Деонтологічна норма професійної поведінки є концентрованим виразом уявлень про соціальну місію менеджера освіти, способи і порядок виконання ним професійних обов'язків.

Деонтологічна норма професійної поведінки менеджера освіти містить три обов'язкові компоненти: аксіологічний (визначає орієнтири професійної поведінки на основі усвідомлення комплексу професійних цінностей і апелює до деонтологічних категорій (обов'язок, авторитет, честь, гідність, відповідальність); правовий (зумовлений нормативними вимогами до

менеджера освіти, сферою його функцій та відповідальності); особистісний (конкретизує професійну поведінку, виходячи з індивідуальних особливостей особистості).

Отже, під нормативною поведінкою менеджера освіти слід розуміти сукупність конкретних дій, що відповідають нормам моралі та права. Така відповідність нормам моралі та права, що іноді перебувають у суперечливих зв'язках, зумовлює вживання термінів «належна поведінка» та «деонтологічно виправдана поведінка». Відмінність між ними полягає в тому, що належна поведінка менеджера освіти є обов'язковою, необхідною, закріплюється в імперативних нормах як обов'язки та забезпечується державною нормативною базою з питань управління освітою й діяльності керівника закладу освіти; деонтологічно виправдана поведінка відображає бажану поведінку, що не суперечить вимогам права й відображає превалювання морального аспекту управлінської діяльності. Отже, обидва терміни «належна поведінка» й «деонтологічно виправдана поведінка» відображають сутність одного поняття – «нормативна поведінка», але акцентуючи на окремих аспектах цієї поведінки.

Висновки. Отже, здійснивши системний аналіз базових понять проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, ми обґрунтували ключове інтегративне визначення дослідження, а саме: деонтологічна підготовка менеджерів освіти є системою, що функціонує як складова частина цілісної системи професійної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університеті, вміщує комплекс упорядкованих і взаємопов'язаних компонентів, характеризується цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків і відношень; як процес безперервного професійного розвитку фахівців, набуття ними базових деонтологічних знань, деонтологічно актуальних умінь, навичок, практичного досвіду, усвідомлення морально-правових норм поведінки, необхідних для реалізації управлінських функцій. Результатом деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти в університеті є сформована деонтологічна компетентність менеджерів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бачинин В. Морально-правовая философия. Харьков, 2000. 208 с.
2. Васильєва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004.
3. Васянович Г. Педагогічна етика : навчальний посібник. Київ, 2011. 254 с.
4. Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи / за ред. Д. Розас, В. Корбанезе. Турин, 2006. 74 с.
5. Демінська Л. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 11. С. 41–44.

6. Камінська О. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 . Дрогобич, 2012. 20 с.
7. Клопов Р. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 41 с.
8. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навчальний посібник. Київ, 2005. 440 с.
9. Луков В. Методологія тезаурусного походу: стратегія розуміння. *Знання. Розуміння. Уміння*. 2014. № 1. С. 18–23.
10. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Кременя. Київ, 2014. 100 с.
11. Овчаренко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія. Кривий Ріг, 2014. 400 с.
12. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / авт. кол. : В. Огнев'юк та ін. ; за ред. В. Огнев'юка. Київ, 2012. 336 с.
13. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html (дата звернення: 15.01.2020).
14. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovyk> (дата звернення: 15.01.2020).
15. Сисоєва С., Соколова І. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Слов'янськ, 2011. Вип. LV. Ч. I. С. 3–16.
16. Ткаченко Т. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 43 с.
17. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
18. Чобітько М. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси, 2006. 560 с.

REFERENCES

1. Bachinin V. A. *Moralno-pravovaia filosofii* [Moral and legal philosophy]. Kharkov, 2000. 208 p. [in Russian].
2. Vasylieva M. P. *Teoretychni osnovy deontolohichnoi pidhotovky pedahoha : dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk : 13.00.04* [Theoretical bases of teacher's deontological training: Doctor's thesis]. Kharkiv, 2004 [in Ukrainian].
3. Vasianovych H. P. *Pedahohichna etyka: navchalnyi posibnyk* [Pedagogical ethics: a textbook]. Kyiv, 2011. 254 p. [in Ukrainian].
4. *Hlosarii osnovnykh terminiv iz navchannia ta pidhotovky kadriv dlia roboty / pid redaktsiieiu D. Rozas, V. Korbaneze*. [Glossary of basic terms for training and preparation for work]. Turin, 2006. 74 p. [in Ukrainian].
5. Deminska L. O. *Analiz osnovnykh polozhen aksiolohichnoi nauky u filosofskomu ta pedahohichnomu aspekti* [Analysis of the basic provisions of axiological science in philosophical and pedagogical aspect]. *Pedagogy, psychology, medical and biological problems of physical education and sports*. 2011, № 11, pp. 41–44 [in Ukrainian].
6. Kaminska O. M. *Formuvannia profesiino-tsinnisnykh oriientatsii studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi tekhnichnoho universytetu: avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07* [Formation of students' professional-value orientations in educational process of technical university: abstract of dissertation of the candidate of pedagogical sciences]. Drogobych, 2012. 20 p. [in Ukrainian].
7. Klopov R. V. *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu iz zastosuvanniam informatsiinykh tekhnolohii: avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04* [Theory and practice of professional training of future specialists in physical education and sports using in formation technologies: abstract of Doctor's thesis]. Vinnitsa, 2013. 41 p. [in Ukrainian].
8. Kryzhko V. V. *Antolohiia aksiolohichnoi paradyhmy osvity: navchalnyi posibnyk*. [Anthology of the axiological paradigm of education: a textbook]. Kyiv, 2005. 440 p. [in Ukrainian].
9. Lukov V. A. *Metodologii tezaursnogo pokhoda: strategiia ponimannia* [Thesaurus Campaign Methodology: Understanding Strategy]. *Knowledge. Pomimane. Skill*. 2014, № 1, pp. 18–23 [in Russian].
10. *Natsionalnyi osvittinii hlosarii: vyshcha osvita / za zahalnoiui redaktsiieiu V. H. Kremenia*. [National education glossary: high ereducation]. Kyiv, 2014. 100 p. [in Ukrainian].
11. Ovcharenko N. A. *Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia ta metodolohiia: monohrafiia* [Professional training of future music teachers for vocal and pedagogical activity: theory and methodology]. *Kryvyi Rih*, 2014. 400 p. [in Ukrainian].
12. *Osvitolohiia: vytoky naukovooho napriamu: monohrafiia / zaredaktsiieiu V. O. Ohneviuka; avtorskyi kolektyv: V. O. Ohneviuk, S. O. Sysoieva, I. V. Sokolovatain*. [Educationology: the origins of scientific direction Kyiv, 2012. 336 p [in Ukrainian].
13. *Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. №1556–VII* [About Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 №1556–VII]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html [in Ukrainian].
14. *Publichnyi elektronnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Public electronic dictionary of the Ukrainian language]. URL: <http://ukrlit.org/slovyk> [in Ukrainian].
15. Sysoieva S., Sokolova I. *Metodolohiia formuvannia tezaursu naukovooho doslidzhennia neperervnoi profesiinoi osvity* [Methodology of formation of thesaurus of scientific research of continuous professional education]. *Humanization of the educational process*. Slavyansk, 2011 № LV, p. 3–16. [in Ukrainian].
16. Tkachenko T. V. *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia vokalno-zvukovoi kultury maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04*. [Theoretical and methodological bases of formation of vocal-sound culture of the future music teacher in the course of professional training: abstract of Doctor's thesis]. Kyiv, 2010. 43 p. [in Ukrainian].
17. Khoruzha L. L. *Teoretychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv: dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04*. [Theoretical bases of formation of ethical competence of future primary school teachers: Doctor's thesis]. Kyiv, 2004. 365 p. [in Ukrainian].
18. Chobitko M. H. *Osobystisnooriientovana profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia: teoretyko-metodolohichni aspekt: monohrafiia*. [Personally oriented future teacher training: theoretical and methodological aspect]. Cherkasy, 2006. 560 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147.811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203569>**Оксана ЗАРІВНА,***orcid.org/0000-0002-9821-4482**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**(Київ, Україна) oksanazarina5@gmail.com***Наталія ХИМАЙ,***orcid.org/0000-0002-2625-7301**старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»**(Київ, Україна) khimai@meta.ua*

МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена актуальній проблемі підвищення мотивації студентів вищих технічних навчальних закладів до вивчення англійської мови. Педагоги вищої школи шукають відповідь на питання, як підвищити мотивацію студентів до навчання. Проблеми мотиваційних чинників стосуються кожного предмета. Натепер немотивованість студентів щодо вивчення іноземних мов набуває особливого значення. Розглядаючи мотивацію як індивідуальну особливість студента, яка формується його власними бажаннями, необхідно розуміти, що не лише педагог впливає на неї своїми діями особисто, створюючи передумови й умови, завдяки яким спонукає студентів до активної діяльності на уроці. Велике значення для мотивації студентів у процесі вивчення іноземної мови мають середовище під час занять, особливе ставлення викладача. У статті перелічуються деякі види підвищення мотивації студентів немовних спеціальностей на заняттях з іноземної мови. Можна виділити такі чинники, які впливають на мотивацію студентів: чітко визначені цілі для вивчення мови, використання навчальних предметів, віра у власні сили, активність під час занять, наполегливість у процесі самостійної роботи. Серед основних форм, методів і засобів, що відповідають даним вимогам, ми розглядаємо активні методи навчання, колективні форми роботи на занятті, а також широке використання комп'ютерних та інформаційних технологій, зокрема електронного мережевого навчання. Необхідно постійно підтримувати інтерес студентів до вивчення іноземної мови, формувати в них позитивну самооцінку, яка розвиває почуття власної гордості. Найбільш мотивованими можна вважати тих студентів, у яких бажання отримувати високі оцінки збігається зі справжнім інтересом до предмета. Також важливу роль відіграє встановлення контактів із носієм мови, у результаті якого студенти долають психологічні бар'єри, змінюють стереотипи, формують сучасний кругозір і підвищують інтерес до вивчення іноземної мови. Вивчення мови здатне формувати спеціалістів, які здатні та готові до професійної діяльності в умовах глобалізації.

Ключові слова: мотивація, позитивна самооцінка, сприятливе навколишнє середовище, вивчення іноземних мов.

Oksana ZARIVNA,*orcid.org/0000-0002-9821-4482**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Technical English № 2**National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"**(Kyiv, Ukraine) oksanazarina5@gmail.com***Nataliia KHYMAI,***orcid.org/0000-0002-2625-7301**Senior Lecturer at the Department of Technical English № 2**National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"**(Kyiv, Ukraine) khimai@meta.ua*

MOTIVATION INFLUENCE FACTORS ON STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES WHEN STUDYING ENGLISH LANGUAGE

The article deals with the urgent problem in a technical university's English language classroom. Teachers of higher education ask themselves a question of how to increase students' motivation to learning. The problem of motivation in

teaching exists in each subject. Considering motivation as a side of the subjective world of a student, formed by his own motives, wants and needs, it is necessary to understand that the teacher can only indirectly influence it, creating prerequisites and conditions on the basis of which a personal interest in the work will appear. Of great importance to motivate students in the study of a foreign language is a good educational environment during lessons and the respectful attitude of the teacher. The article lists different ways to increase students' motivation for non-linguistic specialities in foreign language classes. The following factors influencing students' motivation may be singled out: exact goals for learning the language, dedication to academic subjects, faith in your own capabilities, the activity in the classroom and diligence in the process of self-study. Among the basic training techniques, methods and equipment that meet these requirements, we highlight active teaching methods, group work in the classroom, as well as extensive use of computer and information technologies including e-learning. It is necessary to pay attention to maintaining the interest of students to the study of a foreign language, to the formation and development of their positive self-esteem. The most motivated can be considered those students whose desire to get high marks coincides with a genuine interest in the subject and the desire to use the skills developed at the university for professional and personal growth. Also, it is important to establish contacts with native speakers. As a result, students overcome psychological barriers, change stereotypes, a new outlook is formed and interest in the study of a foreign language increases. The study of language contributes to the formation of specialists who are able and ready for professional activity in the context of globalization.

Key words: *motivation, positive self-esteem, good educational environment, foreign language learning.*

Постановка проблеми. Розширюючи міжнародні зв'язки нашої держави, іноземна мова стає необхідною в різних сферах діяльності людини, вона є дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства. Завдяки поглибленню професійних контактів, більш вільному обміну інформацією, поширенню навчально-методичної та наукової літератури стало можливим взаємне збагачення інформацією фахівців різних країн, різнобічне спілкування на міжнародному рівні. Знання іноземних мов дає можливість встановлювати освітні, культурні та професійні контакти. Щоби влитися в єдиний соціокультурний простір, потрібні фахівці, які вміло володіють іноземними мовами. Дуже важливим чинником є володіння англійською мовою, адже вона на даний час є мовою міжнародного спілкування. Основна науково-технічна література написана англійською, спілкування фахівців у різних формах здійснюється в основному теж англійською мовою, користування комп'ютером, зокрема Інтернетом, неможливе без знання цієї мови. Ми ставимо перед собою завдання показати вплив різних інноваційних технологій на формування мотивації у студентів під час вивчення іноземних мов. Сьогодні все більш очевидним фактом є те, що підготувати на належному рівні фахівця-випускника немовного факультету, який добре володів би іноземною мовою, – це досить важке завдання сучасної системи вищої освіти. Адже, прийшовши до ЗВО після школи, багато студентів не тільки не здатні вибудовувати свої комунікативні висловлювання іноземною мовою, але навіть часом не володіють необхідним запасом лексики, не знають елементарних правил граматики. Дослідження зумовлене ситуацією, що склалася в суспільстві, – дефіцитом висококвалі-

фікованих фахівців, які б могли якісно виконувати свою роботу, отже, необхідністю додаткової мотивації до вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями з різних спеціальностей. А це потребує залучення нових методик і засобів, які б відповідали сучасній інформаційній епосі.

Представлено, поряд із наявними методиками мотивації, використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, визначено основні засоби і прийоми, які варто використовувати в педагогічному процесі.

Таку ситуацію не просто виправити за короткий час навчання у ЗВО, у межах того мінімуму академічних годин, який відводиться на дисципліну «Іноземна мова» відповідно до навчальних планів немовних напрямів підготовки. Незважаючи на необхідність знання іноземної мови фахівцями різних сфер діяльності та розуміння її значущості, випускники немовних ЗВО часто не досить добре нею володіють. Така ситуація, на думку багатьох фахівців, пов'язана з низкою чинників, основні з яких такі:

- відсутність у студентів мотивації для здійснення мовленнєвих висловлювань (частина студентів, особливо у провінційних вищих навчальних закладах, уважають, що в житті їм це не стане в пригоді, звідси і ставлення до іноземної мови як до другорядного предмета);
- обмежений словниковий запас, на основі якого необхідно будувати свої висловлювання;
- недостатня орієнтація з даної теми;
- погане володіння структурою мовленнєвого висловлювання, навіть більше, боязнь говорити іноземною мовою (виникнення психоемоційного бар'єра – «страх помилки»).

Аналіз досліджень. Дослідження багатьох педагогів, а також психологів ставлять ефективність навчання у пряму залежність від мотивації

навчання. Без мотивації навчання діяльність учнів не матиме успіху. Інтерес до проблеми англійської підготовки студентів технічних спеціальностей, яка аналізується в науковій літературі (Н. Лешнева, І. Соломаха, Н. Дерунова, О. Іскандарова, В. Кругликова, Г. Попова, Г. Сумина, П. Шпірко, О. Кобзар) підтверджує, що на даному етапі підготовка не відповідає сучасним вимогам суспільства. Фахівцями досить глибоко розглянуті питання формування мотивації під час вивчення іноземної мови в мовному закладі вищої освіти, але дослідження, присвячені проблемі формування мотивації вивчення іноземної мови в немовному ЗВО, не дозволяють поки вирішити низку суперечностей: між необхідністю вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями та відсутністю методик, які сприяють позитивній динаміці мотивації вивчення іноземної мови у студентів немовних спеціальностей; між бажанням учня опанувати іноземну мову і недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу викладання, що враховує індивідуальні особливості та рівень володіння іноземною мовою. Студенти, які навчаються в технічних ЗВО, передусім орієнтовані на дисципліни спеціальності. У більшості майбутніх інженерів технічний склад розуму, багатьом складно даються гуманітарні дисципліни, зокрема іноземні мови. Тому часто студенти ставлять іноземну мову на останнє місце у списку важливих дисциплін, не надаючи їй належного значення. Однак уже на старших курсах вони починають розуміти, що інженерія розвивається у глобальному масштабі, і англійська мова стає засобом освоєння досвіду і передових знань, необхідним інструментом професійного розвитку, академічна мобільність – одним зі способів підготувати себе до кар'єри інженера.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути чинники, що мотивують до вивчення англійської мови, вплив інформаційних технологій, технічних засобів навчання на формування професійних компетенцій студентів технічних спеціальностей.

Методологія та методи. Для вирішення завдань, зумовлених метою статті, використовувались методи емпіричного та теоретичного дослідження: аналізу, узагальнення і систематизації відомостей про мотивацію до навчання, порівняння особливостей формування мотивації за допомогою старих та новітніх засобів і прийомів навчання.

Виклад основного матеріалу. Традиційно виділяють такі методики створення сприятливого соціально-психологічного клімату у процесі навчання:

1. «Еврика». Суть даного педагогічного прийому полягає в тому, щоби створити умови, за яких студент, що виконує завдання, несподівано для себе отримав би позитивний результат, що відкриває перспективу пізнання.

2. «Анонсування». Сенс анонсування полягає в попередньому обговоренні того, що повинні будуть зробити студенти (наприклад, контрольну роботу або тест).

3. «Батіг і пряник». На парах у здібних студентів можна спостерігати зміну періодів підйому і розслаблення: сумлінне ставлення до навчання іноді слабшає. Зазвичай такі студенти реагують на успіхи і невдачі. За визнання провідної ролі мотивації в навчанні іноземної мови студентів немовного ЗВО викладачеві необхідно чітко уявляти собі способи і прийоми її формування в умовах даного вишу.

Формування мотивів – це насамперед створення умов для прояву внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх самими студентами, подальшого саморозвитку мотиваційно-ціннісної сфери. Якщо говорити про опанування іншомовної культури, варто зазначити, що важливо, які мотиви спонукають студента до здійснення діяльності. Під час організації навчання іноземної мови у ЗВО необхідно враховувати мотиви навчальної діяльності студентів. Як відомо, передача знань від викладача до студента не може бути ефективною без діяльності самого учня. Мотивація навчання є необхідною складовою частиною у процесі успішного опанування іноземної мови (Томлінсон, 2013: 105). Мотивація – це результат внутрішніх прагнень людини, її інтересів, а також усвідомлення необхідності вивчення предмета. Зазвичай на початку вивчення іноземної мови учні виявляють підвищений інтерес до предмета. Надалі їхній інтерес може ослабнути або взагалі зникнути. Мабуть, причина ослаблення інтересу полягає в неправильному розумінні обов'язків навчання. Деякі студенти вважають, що завдання викладача – передати знання. Але не можна зобов'язати людину пізнавати щось, якщо вона не усвідомлює і не сприймає себе як головно дійову особу процесу навчання. Усім відомо, що мотив – основа будь-якої діяльності. У процесі формування мотивів беруть участь внутрішні спонукання людини, а також зовнішні умови, які спрямовані на досягнення кінцевого результату (ідея про успішне опанування іноземної мови). Які мотиви впливають на студента під час вивчення англійської мови в технічному ЗВО? Виходячи із класифікації, запропонованої Е. Пассовим, мотивація вивчення іноземної мови може бути зовніш-

ньою та внутрішньою (Пассов, 2001: 186). До зовнішньої мотивації належить так звана широка соціальна мотивація і мотивація, пов'язана з перспективами розвитку особистості. Вивчати іноземну мову студентам потрібно для того, щоб мати високий рейтинг для участі в конкурсах і програмах міжнародного обміну, у студентських проектах і грантах; щоб поїхати навчатися за кордон, набути досвіду іншомовного спілкування для подальшої кар'єри, знайти цікаву, перспективну, високооплачувану роботу; для спілкування з іноземними колегами на професійні теми в майбутньому. Ці чинники належать до мотивації, пов'язаної з перспективним розвитком особистості, а саме формуванням і розвитком професійних компетентностей, освоєнням нових знань і досвіду. Внутрішня мотивація визначається комунікативною мотивацією і мотивацією, яку породжує переважно сама навчальна діяльність. Активізація навчально-мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземних мов – це включення студентів в активний виховний і освітній процес на принципах діалогічності під час практичного опанування ними навичок іншомовної комунікації та діяльності засобами досліджуваного предмета. Активізацію навчально-мовленнєвої діяльності у студентів доцільно здійснювати на мотиваційно-спонукальних і орієнтовно-дослідницьких рівнях. У першому випадку активізація навчально-мовленнєвої діяльності студентів пов'язана з формуванням стійкого мотиву до говоріння. «Людина говорить тоді, коли відчуває потребу висловити свою думку, тобто відчуває потребу вербального осмислення навколишньої дійсності, яка, знаходячи себе у предметі говоріння – думці, стає комунікативно-пізнавальним мотивом». У другому випадку активізація навчально-мовленнєвої діяльності студентів базується на тому, що вони самотійно проводять дослідження умов перебігу процесу комунікації, виділяють тему для говоріння, для вербалізації ними відбираються відповідні мовні засоби, визначаються способи формування і формулювання власних думок у процесі спілкування. Для цього, на думку більшості фахівців, важливим кроком є створення атмосфери доброзичливості, ентузіазму, оптимізму і віри студентів у свої здібності, тобто сприятливого соціально-психологічного клімату. Необхідно культивувати в них почуття пізнавального оптимізму (нівелює «страх помилки»). У зв'язку із цим викладачеві потрібно ставити перед студентами (допомагати їм самим ставити перед собою) реально досяжні завдання, моделювати процес їх виконання, забезпечувати, за потреби, підтримку для того, щоб

закласти основи для успішного освоєння предмету.

У загальному плані педагогічні психологи вказують на три основні джерела мотивації в навчанні:

- природний інтерес учня: внутрішнє задоволення;
- учитель / установа / робота: зовнішня нагорода;
- успіх у завданні: поєднання задоволення та винагороди.

Внутрішнє задоволення. Хоча це звучить сумно, але, уважаємо, нам потрібно визнати, що тільки порівняно невелика кількість студентів отримує внутрішнє задоволення від вивчення англійської мови. Для більшості людей мова не дуже цікава. Хороший результат і серйозну апробацію пройшли так звані азартні технології. Їх використання сприяє вирішенню проблеми мотивації у студентів, оскільки ігри (рольова / ділова) краще мотивують студентів до роботи на занятті. Ефективність навчання тут зумовлена насамперед сплеском мотивації і підвищенням інтересу до предмета (посилюється мотиваційно-спонукальна функція). Окрім цього, ігрова форма навчання є високоефективним засобом закріплення лексичних і граматичних знань. Деякі викладачі заохочують своїх вихованців за допомогою ігор, пісень чи других розважальних видів роботи на занятті. Часто це позитивно впливає на підвищення мотивації учнів, але ефект зазвичай тимчасовий, як тільки вони повернуться до нормальної роботи у класі, ефект втрачається. Загалом, ми не можемо поклатися тільки на природний інтерес студента, щоби створити стійку мотивацію до вивчення мови.

Зовнішня нагорода. Усвідомлюючи це, багато вчителів звертаються до другого джерела мотивації: зовнішньої винагороди, а також її протилежного боку, зовнішнього покарання, як засобів мотивації учнів. У класі, наприклад, викладачі можуть нагородити учнів хорошими балами або, фактично, покарати інших учнів низькими. «Кращих» студентів можна нагородити, давши їм більш цікаву роботу або помістивши їх у групу вищого рівня, що тим самим підвищує їхнє почуття власної цінності. Основна проблема такого підходу в тому, що винагорода приводить до стійкої мотивації лише тоді, коли студент її фактично отримує. Адже за невдачу він навряд чи отримає винагороду. Отже, сама система винагороди може бути демотиваційною для слабших студентів. Зростання мотивації кращих учнів є більш-менш пропорційним зниженню мотивації слабших учнів.

Безумовно, сучасну освіту неможливо уявити собі без використання інформаційно-комунікаційних технологій. У даний час це є одним з найважливіших аспектів модернізації й оптимізації навчального процесу у викладанні іноземних мов, збагачення набору методичних засобів і прийомів, які дозволяють істотно урізноманітнити форми роботи, зробити заняття цікавим і незабутнім для студентів. Основними серед них є:

- презентація та проекти (інформаційні, науково-дослідні, творчі);
- комп'ютерне тестування (нетрадиційний вид контролю знань);
- використання на парах електронних підручників;
- вебінари (webinars) – лекції, семінари, курси, організовані на основі вебтехнологій у режимі прямої трансляції (on-line).

Висновки. Отже, застосування інформаційно-комунікативних технологій і технічних засобів дозволяє підвищити наочність і захопливість занять, візуалізувати їх за допомогою мультимедійних елементів, які (на відміну від таблиць і плакатів) можна уточнювати за необхідності (зокрема, спільно зі студентами).

Для підтримання мотивації на занятті:

1. Експериментуйте, ризикуйте, варіюйте завдання, які ви виконуєте у класі. Подивіться, на що найкраще відгукуються учні. Наприклад, спробуйте короткі історії, фільми, класні драми, пісні, проекти, граматичні вправи, диктанти. Виберіть «більші» завдання.

2. Виберіть завдання, які дають студентам більше «психологічного простору» для планування власної роботи, встановлення власного темпу й ухвалення власних рішень. Наприклад, процес написання та моделювання.

3. Виберіть завдання відкритого типу. Пропонуйте завдання, на які різні люди можуть відповісти різними способами, де немає єдиної правильної відповіді. Це означає, що роботу

кожного можна оцінити. Наприклад, виготовлення плакатів, написання віршів, створення дизайнів.

4. Надайте вибір. Якщо люди беруть участь у вирішенні того, що робити, вони зазвичай більше віддаються цьому. Замість того, щоб сказати: «Зроби це», скажіть: «Ви можете вибрати вправу № 3, 5 або 9. Або, якщо ви хочете зробити щось інше, запитайте мене».

5. Залучайте учнів до ухвалення рішень у класі. Багато рішень, які ухвалюють викладачі, часто можна узгоджувати з учнями. Можливо, ви зможете узгодити рішення про те, коли буде виконано домашнє завдання, скільки часу вони будуть витратити на певне завдання, що вони зроблять на наступному уроці тощо.

6. З'ясуйте, що думають студенти. Дізнайтеся, чи мають студенти власні пропозиції, чи думають, що їм потрібно більше практикувати, які завдання вони вважають легкими, а які цікавими чи, навпаки, нудними. Ви можете розмістити «вікно пропозицій» у своїй групі, написати відкритий лист, який студенти можуть заповнити своїми ідеями або розробити короткі анкети.

7. Подумайте про своє оцінювання. Замість того, щоби просто ставити низькі оцінки, поясніть конкретно студентам, що вони могли б зробити, щоб покращити свої оцінки наступного разу.

8. Спілкуйтеся з почуттям оптимізму. Запевніть студента, що кожний може навчитися. Заохочуйте їх, дайте їм упевненість у собі, змусьте їх намагатися, ризикувати, не боятися припуститися помилки. Надайте допомогу, коли вони просять, і вселіть у них віру, що в них усе вийде, тільки потрібно постаратися.

Отже, мотивуючими чинниками щодо вивчення професійної англійської мови студентів у технічних ЗВО є спосіб організації навчального процесу, використання різних новітніх технологій, моделі взаємодії викладача та студентів, форм і засобів підсумкового контролю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Tomlinson B. Blended Learning in English Language Teaching : Course Design and Implementation. London : British Council, 2013. URL: https://www.researchgate.net/publication/282483259_Blended_Learning_in_English_Language_Teaching_Course_Design_and_Implementation_B_Tomlinson_and_C_Whittaker_eds_2013_London_British_Council_ISBN_978-0-86355-706-4_252_pages.
2. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка : учебное пособие / Е. Пассов и др. 2-е изд. Москва : Наука, 2001. 240 с.
3. Lai Emily R. Motivation: A Literature Review. *Pearson Research Report*. 2011. P. 1–43. URL: <http://www.pearsonassessments.com/research>.
4. Pamela M. Wesely. Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals*. 2012. № 45 (1). P. 98–117. URL: <https://www.researchgate.net/publication/263552932>.
5. Mostafa Papi, Yasser Teimouri. Language Learner Motivational Types : A Cluster Analysis Study. *Language Learning*. 2014. № 64 (3). P. 493–525. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12065>.

6. Mairin Hennebry, Xuesong Gao. Interactions between medium of instruction and language learning motivation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. P. 1–18. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332143301>.

7. Tae-II Pae. Effects of the differences between native and non-native English-speaking teachers on students' attitudes and motivation toward learning English. *Asia Pacific Journal of Education*. 2016. № 37 (2). P. 163–178. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309622340>.

REFERENCES

1. Tomlinson B. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council, 2013. – URL: https://www.researchgate.net/publication/282483259_Blended_Learning_in_English_Language_Teaching_Course_Design_and_Implementation_B_Tomlinson_and_C_Whittaker_ed_2013_London_British_Council_ISBN_978-0-86355-706-4_252_pages.

2. Passov E. I., Kuzovlev V. P., Kuzovleva N. E., Car'kova V. B. *Masterstvo i lichnost' uchitelya. Na primere deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka*. [Skills and personality of a teacher. On the example of foreign language teacher]: ucheb. posobie (2 izd). Moskva: Nauka, 2001, p186 [in Russian].

3. Lai Emily R. Motivation: A Literature Review. *Pearson Research Report*, 2011. pp 1–43. – URL: <http://www.pearsonassessments.com/research>

4. Pamela M. Wesely. Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning. *Foreign Language Annals*, 2012. № 45(1), pp 98–117. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/263552932>

5. Mostafa Papi, Yasser Teimouri. Language Learner Motivational Types: A Cluster Analysis Study. *Language Learning*, 2014. № 64(3), pp 493–525. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12065>

6. Mairin Hennebry, Xuesong Gao. Interactions between medium of instruction and language learning motivation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018. pp 1–18. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/332143301>

7. Tae-II Pae. Effects of the differences between native and non-native English-speaking teachers on students' attitudes and motivation toward learning English. *Asia Pacific Journal of Education*, 2016. № 37(2), pp 163–178. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/309622340>

УДК 378.015.31:316.642.3 (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203570>

Оксана ЗОЗУЛЯ,
orcid.org/0000-0002-5535-8523
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Балаклійської філії
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Балаклія, Україна) zozulia.o254@gmail.com

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Досліджено проблему діагностики готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Доведено, що підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має орієнтуватися на успішне виконання їхніх студентських обов'язків, правильне застосування знань, досвіду, збереження самоконтролю, швидке та гнучке пристосування до непередбачених обставин та перешкод через забезпечення умов для особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що є одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу закладу вищої освіти.

Вирішено завдання діагностики на етапі констатувального експерименту, як-от: визначення готовності викладацького складу до участі в експерименті та виявлення рівня компетентності в галузі технологій формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у педагогічному закладі вищої освіти; з'ясування навчально-пізнавального потенціалу освітнього процесу в закладі вищої освіти, зокрема професійно спрямованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, виявлення рівня розуміння професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти; самоствердження своєї професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхня спрямованість на особистісне самовдосконалення та саморефлексію; перевірка діагностичних методик, які дозволяють визначити рівень готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Розкрито програму констатувального етапу експерименту, яка містила відповідні діагностичні методики за кожним критерієм рівня готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як-от: потребнісно-мотиваційний (навчально-пізнавальні потреби; мотиви самовдосконалення; педагогічна спрямованість особистості), когнітивний (навчальні вміння; пізнавальні вміння), діяльнісно рефлексивний (самоствердження своєї професійної діяльності; саморефлексія). Результати діагностичного експерименту є першим щаблем пошуку ефективних шляхів і системи в роботі педагогічного закладу вищої освіти щодо формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, майбутні фахівці, діагностика, критерії, показники, освітній процес.

Oksana ZOZULIA,
orcid.org/0000-0002-5535-8523
Higher Category Specialist, Teacher-Methodist
Balaklia Branch
of Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Region Council
(Balaklia, Ukraine) zozulia.o254@gmail.com

DIAGNOSIS OF READINESS FOR EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE PREPRIMARY EDUCATION TEACHERS

The problem of diagnostics of future preprimary education teachers' readiness for educational and cognitive activity is investigated. It has been proved that future preprimary education teachers' preparation should be guided by the successful fulfillment of their students' responsibilities, the correct application of knowledge, experience, maintaining self-control, rapid and flexible adaptation to unforeseen circumstances and obstacles by providing the conditions for personal self-improvement of future preprimary education teachers' education, which is one of the priority areas of the higher education institution's educational process.

The problem of diagnostics at the stage of the indicative experiment is solved: determination of the readiness of the teaching staff to participate in the experiment and identification of the level of competence in the field of technologies of forming the readiness for educational and cognitive activity of future specialists in a pedagogical institution of higher education; finding out the educational and cognitive potential of the educational process in higher education institutions, including vocational training of future preprimary education teachers, revealing the level of understanding of the professional and pedagogical orientation of the person by future preprimary education teachers; self-affirmation

of their professional activity of future preprimary education teachers, their focus on personal self-improvement and self-reflection; verification of diagnostic methods that allow to determine the level of readiness for educational and cognitive activity of future preprimary education teachers.

The program of the ascertaining stage of the experiment, which contained the appropriate diagnostic methods for each criterion of the level of readiness for educational and cognitive activity of future preprimary education teachers, was disclosed, namely: need-motivational (educational-cognitive needs; self-improvement motives; pedagogical (educational skills; cognitive skills), active reflective (self-affirmation of their professional activity; self-reflection). The results of the diagnostic experiment are the first step in the search for effective ways and systems in the work of a pedagogical higher education institution for the formation of readiness for educational and cognitive activity of future preprimary education teachers.

Key words: educational and cognitive activity, future preprimary education teachers, future specialists, diagnostics, criteria, indicators, educational process.

Постановка проблеми. Серед соціальних пріоритетів сучасного українського суспільства одним із найважливіших є постійне вдосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю, для якої характерне прагнення до вершинності через прогнозування, планування, моделювання, проектування майбутнього, визначення своєї ролі в цьому процесі. Продовжуючи позитивні надбання традиційної системи вищої професійної освіти майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, сучасні підходи до неї дозволяють створювати умови, що узгоджують знання майбутнього професіонала із сучасними науковими поглядами і теоріями. У цьому контексті гарантується майбутньому педагогу, який покликаний працювати з дітьми дошкільного віку, право вибору такого шляху, що дозволяє досягати все вищих ступенів професіоналізму.

Готовність майбутніх фахівців до навчання в закладі вищої освіти допомагає їм у майбутньому успішно виконувати свої студентські обов'язки, правильно застосовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і мати змогу швидко та гнучко пристосовуватися до непередбачених обставин і перешкод. Готовність до навчання в педагогічному закладі вищої освіти – це передумова ефективності діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти не лише під час навчання, але й після закінчення закладу вищої освіти, у професійній сфері тощо.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічні засади формування і розвитку особистості педагога в системі безперервної педагогічної освіти стали об'єктом інтересу С. Архангельського, Є. Белозерцева, Т. Єрофєєвої, Н. Кічук, Л. Комісарової, Н. Кузьміної, А. Ліненко, Є. Панько, Л. Подняк, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Н. Хмель, В. Ядешко й ін.

Дослідження, присвячені вивченню процесу формування в майбутніх фахівців у педагогічному закладі вищої освіти основ педагогічної майстерності, різних професійних умінь у галузі педагогічних технологій (загальнопедагогічних,

дидактичних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних та ін.), їхньої готовності до здійснення як різних видів освітньої роботи, так і цілісного педагогічного процесу, цікавили О. Абдуліну, Ю. Азарова, Є. Алексахіну, В. Бондар, С. Гончаренко, К. Дурай-Новакову, О. Драгунову, І. Зязюна, О. Кондратюка, З. Курлянд, В. Лозову, В. Логінову, А. Мороз, Л. Подимову, Л. Семушину, В. Ситарова, Л. Спіріна, Р. Хмелюк та ін.

Питання наукового обґрунтування діагностики в педагогічній галузі вивчали О. Байназарова, Б. Бодряков, О. Боднар, Н. Вербицька, Г. Єльнікова, Є. Заїка, В. Кальней, О. Ляшенко, А. Орлова, В. Ракчєєва, Н. Реймерс, С. Шишов та ін.

Мета статті – розкрити питання діагностики готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як спеціально організованого спостереження за освітнім процесом шляхом відстеження за певною методикою педагогічних явищ, значень, вибраних для контролю параметрів, зіставлення їх із заздалегідь визначеними.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на визначенні поняття готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як системного цілісного особистісного утворення, що забезпечує успішну діяльність у сучасному соціокультурному просторі в умовах педагогічного закладу вищої освіти та зумовленого рівнем розвитку й ефективною мобілізацією всіх психофізіологічних систем, ступенем сформованості різнобічно освіченої, професійно компетентної, творчої особистості майбутнього фахівця відповідно до вимог майбутньої професії і на основі особистої програми саморозвитку, ми досліджували проблему діагностики готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з погляду педагогічної науки, розглядаючи її як аналіз педагогічних аспектів, які сприяють або гальмують процес формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в цілісному процесі педагогічного закладу вищої освіти.

Ефективність організаційно-методичної системи визначення рівня готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в цілісному освітньому процесі педагогічного вишу визначається за результатами двох взаємопов'язаних процесів – діагностики і моніторингу.

Термін «діагностика» (від грец. *diagnosis* – розпізнавання) означає процес розпізнавання та тлумачення; узагалі вчення про принципи та методи встановлення діагнозу (Приходько, Вікторов, 2009: 56).

У загальному сенсі діагностика – особливий вид пізнання, що перебуває між науковим знанням сутності та пізнанням одиничного явища. Педагогічна діагностика є процесом вивчення (розпізнавання, виявлення, визначення) стану, зміни стану і причин зміни стану учасників педагогічного процесу в результаті їх взаємодії; вивчає принципи і методи розпізнавання та встановлення ознак, що характеризують нормальний або з відхиленням від норм перебіг педагогічного процесу.

Головною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має орієнтуватися на безперервність освіти нової якості; значущість освіти як для особистості, так і для суспільства; адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтацію навчання на особистість майбутнього фахівця, забезпечення можливості його саморозкриття, що зумовлюють актуалізацію спрямування на активне освоєння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти навчально-пізнавальної діяльності. Відповідно до концепції, загальними цілями педагогічного моніторингу були визначені: вивчення рівня готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; розроблення і реалізація технології формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; перевірка ефективності розробленої технології.

Головною метою першого етапу діагностики було з'ясування вихідного рівня сформованості критеріїв готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, визначення відповідних якостей (показників), які характеризуються певною сумою знань, умінь та навичок (навчальних, професійних), володінням кваліфікацією, компетентностями (соціальними, професійними) як

усебічно й гармонійно розвинена особистість тощо, якою має бути сучасний вихователь закладу дошкільної освіти.

Завданнями на етапі констатувального експерименту стали такі:

1) визначення готовності викладацького складу до участі в експерименті, виявлення рівня компетентності в галузі технологій формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у педагогічному закладі вищої освіти;

2) з'ясування навчально-пізнавального потенціалу освітнього процесу в закладі вищої освіти, зокрема професійно спрямованої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

3) виявлення рівня розуміння професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти, самоствердження своєї професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхня спрямованість на особистісне самоствердження та саморефлексію;

4) перевірка діагностичних методик, які дозволяють визначити рівень готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Для визначення готовності викладацького складу педагогічних вишів до участі в експерименті, виявлення їхнього рівня компетентності у формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у педагогічному закладі вищої освіти була проведена роз'яснювальна робота з викладачами, наставниками академічних груп із метою усвідомлення ними актуальності даної проблеми, її практичної значущості та формування їхньої готовності до участі в експерименті.

На основі бесід із викладачами, аналізу навчальних і робочих планів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти було зроблено такі висновки:

– підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти характеризується певною стандартизацією освітнього процесу, збереженням авторитарних способів подачі навчальної інформації в готовому вигляді, що перешкоджає формуванню в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти активного, творчого мислення, здатності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самостійного набуття знань, тобто до самонавчання і професійної самоосвіти;

– спостерігається обмеженість часу на засвоєння містких програм вищої школи, інформаційне перенавантаження майбутніх фахівців, що

зумовлює необхідність використання інтенсивних методів і технологій навчання, які б дозволили розширити обсяг знань, що засвоюються, без збільшення часу, відведеного на їх опанування;

– у майбутніх фахівців слабо сформовані навички алгоритмізації власної навчально-пізнавальної діяльності (планування, цілепокладання, проектування, програмування, реалізація, самоуправління, організація, рефлексія, контроль, регулювання й оцінка результату тощо) та саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності. Крім того, спостерігається недостатній рівень орієнтації майбутнього фахівця на навчально-пізнавальну діяльність у контексті професійно орієнтованої підготовки;

– спостерігається відсутність діагностичних заходів щодо виявлення навчально-пізнавальних мотивів і потреб студентів першого курсу й особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності (надпредметні вміння: способи роботи з навчальною літературою, способи виділення інформації з різних джерел, уміння працювати з текстом тощо);

– спостерігається недостатній рівень технологічної готовності педагогічних кадрів у закладі вищої освіти до формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; викладання професійно спрямованих дисциплін не передбачає формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності та забезпечення процесу професійного самоствердження особистості майбутніх фахівців, а спрямоване на

засвоєння великого обсягу навчального матеріалу та його репродукцію;

– визначений нечіткий взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників із видами готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

– відсутність спеціальної підготовки на перших курсах знижує роль мотиваційних компонентів в отриманні загально педагогічних знань, обмежує можливість залучення майбутніх фахівців до діяльності, у процесі якої відбувався б поетапний розвиток майбутнього спеціаліста;

– на особливу увагу заслуговує організація позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності для вдосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності та розроблення програми її реалізації.

На наступному етапі був розроблений діагностичний інструментарій визначення рівня готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, поданий у таблиці 1.

Програма констатувального етапу експерименту містила відповідні діагностичні методики за кожним критерієм рівня готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та передбачала застосування певних методів діагностики.

Метод *бесіди* застосовувався для виявлення й уточнення відомостей щодо сутнісних ознак готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної

Таблиця 1

Методики діагностики критеріїв готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Критерій	Показник	Методики діагностики
Потребісно-мотиваційний	Навчально-пізнавальні потреби	Методика «Пізнавальні потреби» В. Юркевича
	Мотиви самовдосконалення	Мотиви вдосконалення й особистісного розвитку (модифікований варіант методики О. Бондарчук)
	Педагогічна спрямованість особистості	Опитувальник «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя», Методика дослідження професійно-педагогічної спрямованості особистості Н. Кузьміної
Когнітивний	Навчальні вміння	Анкета наявності знань про структуру, етапи, закономірності, складові частини готовності до навчально-пізнавальної діяльності
	Пізнавальні вміння	Тест Векслера, тест «Визначення загальних здібностей» Г. Айзенка
Діяльнісно-рефлексивний	Самоствердження своєї професійної діяльності	Методики В. Казанської, С. Нікітіна, І. Попової, Н. Харламенкової
	Саморефлексія	Методика «Чи організована ви людина» (у редакції С. Щebetенко), методика «Здатність до адекватної самооцінки та рефлексивно-аналітичного мислення» О. Карпова

освіти. Варто зазначити, що результати, отримані у процесі бесід, не піддаються формалізації та статистичній обробці, тому за ними можна лише в загальному вигляді судити про наявність особистісних характеристик.

З метою уточнення сутнісних ознак готовності до навчально-пізнавальної діяльності в різних видах діяльності застосовувався метод *спостереження*, який надав можливість конкретизувати потреби й мотиви, настанови й інші недоступні для безпосереднього сприймання психічні компоненти, які дають змогу знаходити характерні тенденції процесу формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Метод *анкетування* за модифікованими й авторськими анкетами використовувався для вивчення рівнів сформованості критеріїв готовності до навчально-пізнавальної діяльності, навчально-пізнавальних потреб, мотивів, педагогічної спрямованості, поглядів, настроїв, рівня педагогічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Цінність застосування анкетування полягала в тому, що, окрім одержання інформації про ставлення майбутніх фахівців до власної готовності до навчально-пізнавальної діяльності, їхнього налаштування на організацію власної навчально-пізнавальної діяльності, анкетування уможливило за допомогою опитувальної методики формування завдань для забезпечення процесу формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності. Це досяглося логікою побудови методики, змістом і композицією питань в анкетах, які налаштовували майбутніх фахівців на усвідомлення важливості формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності.

Метод *тестування* виявився цінним, адже уможливив цілеспрямоване, однакове для всіх досліджуваних обстеження, що організовувалося в умовах суворого контролю і відрізнялося доступністю, простотою, точністю, можливістю автоматизації в оцінюванні рівня навчально-пізнавальних умінь майбутніх фахівців, в об'єктивній оцінці характеристик готовності до навчально-пізнавальної діяльності.

Метод *психодіагностичних тестів* використано для отримання кількісно-якісних показників готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Його специфікою є вимірювальна й оцінна спрямованість, стандартизованість (наявність норм), валідність (метод оцінює саме ту психічну властивість, для вимірювання якої він призначе-

ний) та надійність (точність психодіагностичного методу як вимірювального інструменту та стійкість його до випадкових чинників, що уможливає відтворення результатів в однакових умовах). Цінним під час проведення психодіагностичних тестів є те, що була створення можливість не лише констатації вихідного рівня готовності, а й те, що майбутні фахівці мали можливість отримати інформацію про самих себе, результативність і способи (особливості) формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності.

Метод *експертних оцінок* використано як спосіб отримання достатньої за обсягом, достовірної й об'єктивної оцінки від спеціально відібраних експертів за ознаками їхнього професійного статусу (керівники педагогічної практики, завідувач відділення, викладачі тощо), які надавали необхідну інформацію про особливості навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Аналіз наукових розвідок М. Акімової, О. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьова й ін., а також аналіз процедури перебігу процесу оцінювання освітнього процесу дозволили визначити основні чинники, які забезпечують об'єктивне трактування результатів діагностики процесу формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: наявність досвіду майбутніх фахівців у виконанні завдань такого типу; рівень їхньої зацікавленості в результатах діагностування; швидкість здійснення розумових операцій майбутніми фахівцями під час розв'язання різноманітних діагностичних завдань; складність і спрямування різних типів діагностичних завдань на різні компоненти та показники готовності; особливості психологічного стану респондентів під час діагностування, можливість його впливу на її результати; урахування індивідуальних і вікових особливостей майбутніх фахівців; наявність чи відсутність психологічних подразників під час проведення діагностики тощо.

Узагальнення результатів констатувального експерименту показало, що в більшості майбутніх фахівців виявлено латентний (низький) (30,6%) та виражений (середній) (49,7%) рівні розвитку показників готовності до навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки. Узагальнюючи результати констатувального етапу дослідження, маємо підстави стверджувати, що в більшості опитуваних спрямованість на власну навчально-пізнавальну діяльність проявляється ситуативно, має нестійкий характер, поєднуючись із загальним

незнанням механізмів і принципів формування власної готовності до навчально-пізнавальної діяльності, без усвідомлення її глибинного змісту. Це свідчить про відсутність усвідомленого прагнення до опанування способів і технологій формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності, значною мірою пов'язано з незнанням або відсутністю розуміння важливості організації власної навчально-пізнавальної діяльності у процесі професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти.

Зауважено деяку відсутність інтересу до формування власної навчально-пізнавальної діяльності, слабкий потяг до творчої педагогічної діяльності. Лише у третини студентів спостерігаються прояви навчально-пізнавальних мотивів, що зумовлюється відсутністю чітких вимог до формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, її формалізмом і недостатнім педагогічним супроводом, або ж навпаки – жорсткими рамками, які обмежують вільну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У майбутніх фахівців відсутні вміння свідомого керівництва психофізичним апаратом, внутрішнього налаштування на формування власної готовності до навчально-пізнавальної

діяльності, проєктування процесу професійного самовдосконалення, що призводить до постійного внутрішнього дискомфорту й ускладнень у виявленні причин помилок і невдач, саморефлексії.

Активізація формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти буде найбільш успішною за умови актуалізації педагогами діяльності з формування готовності до навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення спеціального курсу; упровадження в освітній процес спеціальних технологій, які мають забезпечувати включення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в діяльність із формування власної готовності до навчально-пізнавальної діяльності в педагогічному процесі, зокрема: організації тренінгів особистісного розвитку, створення програми особистісного самовдосконалення, технології індивідуалізації навчання та рівневої диференціації (Г. Селевко), навчання на основі індивідуального стилю учіння (О. Александрова, М. Альошина), організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (А. Алексюк, Л. Григоренко) тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Издательство Казанского университета, 1988. 238 с.
2. Ашеро́в А., Логві́ненко В. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів : монографія. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія, 2005. 164 с.
3. Никитин Е., Харламенкова Н. Феномен человеческого самоутверждения. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 224 с.
4. Орлов А. Экспертные оценки : учебное пособие. Москва : ИВСТЭ, 2002. 31 с.
5. Приходько В., Вікторо́в В. Педагогічний контроль у вищій школі : навчальний посібник / заг. ред. і передмова В. Приходько. Донецьк : Національний гірничий університет, 2009. 150 с.
6. Цветкова Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія. Слово́янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti [Dialectics of education and self-education of a creative person]. Kazan' : Kazan University Press, 1988. 238 p. [in Russian].
2. Asherov A. T., Logvinenko V. G. Metodi i modeli oczinki pedagogichnogo vplivu na rozvitok piznavalnoyi samostijnosti studentiv [Methods and models of assessment of pedagogical influence on the development of students' cognitive independence] : monograph / Ukrainian Academy of Engineering and Pedagogy. Kh. : UIPA, 2005. 164 p. [in Ukrainian].
3. Nikitin E. P., Kharlamenkova N. E. Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdeniya [The phenomenon of human self-affirmation]. SPb. : Aletejya, 2000. 224 p. [in Russian].
4. Orlov A. I. Jekspertnye ocenki [Expert evaluation]; tutorial. M. : IVSTJe, 2002. 31 p. [in Russian].
5. Pryhod'ko V. V., Viktorov V. G. Pedagogichnyj kontrol' u vyshnij shkoli [Pedagogical control in high school] : tutorial / General editorial and preface by V. V. Pryhod'ko. D. : National Mining University. 2009. 150 p. [in Ukrainian].
6. Czvyetkova G. G. Profesijne samovdoskonalennya vkladachiv humanitarnikh disciplin vishhoyi shkoli [Professional self-improvement of teachers of humanities disciplines at high school] : monograph. Slovo'jansk : Publishing by B. I. Matorin, 2014. 478 p. [in Ukrainian].

УДК 37.04

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203572>**Валерія ІВАНОВА,***orcid.org/0000-0001-5055-4886*

викладач

Одеського коледжу мистецтв імені К. Ф. Данькевича

(Одеса, Україна) *wildroza92@gmail.com*

ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ

У статті розкрито готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва, яка відображає цінності пізнання та творчості, прагнення до самоосвіти, системні професійно орієнтовані знання, інформацію про методи самоосвіти, уміння цілеспрямовано здійснювати самовиховання та самонавчання з метою досягнення найвищого професіоналізму як музиканта та педагога.

Структурними компонентами готовності до самоосвітньої діяльності є аксіологічно-мотиваційний, змістово-когнітивний, функціонально-операційний, особистісно-вольовий. Зміст аксіологічно-мотиваційного компонента відображає інтереси студентів до питань музикознавства, найсучасніших проблем у галузі музичної культури, діяльності творчих колективів. Важливими сегментами змістово-когнітивного компонента є знання про професійну діяльність (теорія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, світова й українська музична література, музична критика, музичний фольклор, інструментознавство; педагогіка і психологія, методика навчання гри на інструменті); про самоосвітню діяльність (теоретичні підходи щодо організації самоосвіти майбутнього фахівця (культурологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний); методи самонавчання й самовиховання). Функціонально-операційний компонент відображає такі вміння, як: критичний аналіз літератури, порівняння, систематизація, класифікація; написання доповіді, програми, презентації; прогнозування розвитку явищ і процесів, визначення перспектив вивчення певних проблем; самоаналіз та самооцінка. Особистісно-вольовий компонент відображає організованість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність, відповідальність.

Етапами педагогічної технології з формування зазначеної готовності є адаптаційний, продуктивний, творчий.

Ключові слова: *готовність, самоосвітня діяльність, молодший спеціаліст, музичне мистецтво.*

Valeriia IVANOVA,*orcid.org/0000-0001-5055-4886*

Lecturer

of the Odessa Dankevich College of Arts

(Odesa, Ukraine) *wildroza92@gmail.com*

THE READINESS OF FUTURE JUNIOR MUSICIANS TO SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES: ESSENCE, STRUCTURE, STAGES TO FORMING

The article describes the readiness for self-educational activities of future junior musicians. The purpose of the article is to reveal the essence and structure of the concept «readiness of future junior musicians to self-educational activities».

This phenomenon represents the values of cognition and creativity, the desire for self-education, the system of professionally oriented knowledge, information about methods of self-study, the ability to self-learning in order to achieve the highest professionalism as a musician and teacher. The structural components of readiness for self-educational activities are axiological-motivational, cognitive, functional-operational, and personal-volitional.

The axiological-motivational component reflects the students' interests in musicology, the modern problems of musical culture, and the activities of creative teams. The important segments of the cognitive component are knowledge about professional activities (music theory, solfeggio, harmony, polyphony, analysis of musical works, world and Ukrainian music literature, music criticism, musical folklore, instrumental science, technique of learning to play the instrument; pedagogy and psychology); about the theoretical approaches to organize the future specialist's self-education (cultural, acmeological, competent, synergistic), and about the methods of self-learning. The functional-operational component reflects the following skills: critical analysis of literature, comparison, systematization, classification; writing a report, program, presentation; forecasting the development of phenomena and processes, definition of prospects for future research; introspection and self-assessment. The person-volitional component reflects the organization, discipline, perseverance, independence, responsibility.

The stages of pedagogical technology for the formation of this readiness are adaptive, productive, and creative.

Key words: *readiness, self-educational activities, junior specialist, musical art.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до високої конкурентоспроможності фахівців, їхніх широких, багатоаспектних знань міжкультурного характеру, здатності до аналізу проблем у сфері мистецтва, критичної оцінки диверсифікованої інформації й ухвалення оптимальних рішень у професійній діяльності зумовлюють необхідність постійного самовдосконалення та самозростання особистості майбутнього спеціаліста-музиканта. Це, як ніколи, актуалізує пріоритетність самоосвітньої діяльності студентів. Наголосимо, що самоосвіта майбутніх молодших спеціалістів дозволяє створити надійний фундамент для формування їхніх загальних та фахових компетентностей на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти, забезпечити ефективність, динамічність і неперервність професійного саморозвитку.

Аналіз досліджень. Вивчення наукових праць дозволяє стверджувати, що зазначена проблема розглядалася з таких ракурсів, як: методологічний базис професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва (Бортнікова, 2018; Ніколаї, 2018; Орлов, 2008; Schafer, 2018), теоретичні засади формування готовності особистості до професійної діяльності (Дубасенюк, 2005; Дьяченко, Кандибович, 1976; Карамушка, Худякова, 2011; Кічук, 2016; Линенко, 2016; Максименко, 2002), зокрема й самоосвітньої (Kniazian, Khromchenko, 2019).

Проте проблема формування готовності до самоосвіти саме майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – розкрити сутність і структуру поняття «готовність майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності», визначити етапи формування зазначеної готовності.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукового фонду із проблеми формування готовності особистості до професійної діяльності свідчить про те, що це поняття відображає переважно мотивацію, сформовану систему знань і здатність швидко їх актуалізувати в різноманітних ситуаціях, настанову на діяльність та задоволення її результатами.

Зокрема, науковці (Дьяченко, Кандибович, 1976: 51), презентуючи фундаментальні положення готовності до діяльності, слушно зазначають, що вона відображає сукупність сталих і ситуативних настанов на активні та доцільні дії. Науковці наголошують на таких основних видах готовності: готовність як настроювання, готовність як якість.

Готовність як настроювання відображає тимчасовий стан, який передбачає мобілізацію можливостей особистості ефективно виконувати певні дії в конкретний момент діяльності. Підкреслимо, що оптимальність настроювання на діяльність залежить від розуміння її загальних та конкретизованих завдань, усвідомлення її важливості, прагнення отримати якомога кращий результат, досягти успіху. Для перетворення зовнішньої мотивації на внутрішню стає актуальним формування інтересу до змісту діяльності, диференціація методів її організації, усвідомлення пріоритетності цієї діяльності для саморозвитку (Kniazian, Khromchenko, 2019: 388).

Готовність як якість може бути репрезентована різними сферами, серед яких мотиваційна, орієнтаційна, вольова, оціночна, мобілізаційно-настроювальна (Дьяченко, Кандибович, 1976: 51). Мотиваційна сфера готовності відбиває позитивне ставлення до діяльності, інтерес до її предмета, процесу, результату. Орієнтаційна сфера готовності до діяльності вимагає знань і уявлень про особливості її розгортання, характер дій, їхню ієрархію, використання саме тих груп дій, що відповідають змісту ситуації. З орієнтаційною пов'язана операційна сфера. Вона передбачає оволодіння процесуальним апаратом певної діяльності, сформованість умінь і навичок її проведення. Вольова сфера відображає дії із самоуправління, самоконтролю, саморегуляції. З попередньою у функціональній спорідненості перебуває оціночна сфера (самооцінка як конкретних результатів діяльності, так і рівня готовності до неї). Мобілізаційно-настроювальна сфера має у своєму складі вміння оцінювати труднощі, прогнозувати характер наступних дій, самомобілізуватися. На цілком слушну думку науковців, наявність у психічній структурі особистості обох видів готовності є показником високого рівня її сформованості.

Проекція окреслених вище положень на професійну підготовку, зокрема майбутніх учителів, дозволила науковцям дійти висновку про те, що готовність педагогів до певної діяльності доцільно розуміти як сукупність інтересів до неї, ціннісних орієнтирів студентів, системи їхніх теоретичних та прикладних знань про її сутність і структуру, умінь її проектувати й ефективно організовувати (Алтухова, 2014: 46; Литвиненко, 2004: 157; Хромченко, 2014: 64).

Окрім цього, аналіз наукових джерел (Рапацевич, 2005: 101) переконує в тому, що готовність до самоосвіти характеризується прагненням збагачувати власні знання, здатністю до систематичної

навчальної праці, орієнтації в різноманітних джерелах інформації, її критичного аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення для самостійного вирішення сучасних проблем.

Варто акцентувати на тому, що аналіз освітньо-професійної програми підготовки молодшого спеціаліста галузі знань «Культура і мистецтво», спеціальності «Музичне мистецтво» переконує в неабиякому значенні самоосвіти у процесі його професійної підготовки (Профіль ОПП, 2018: 5). Так, серед загальних компетентностей важливими є вміння здійснювати пошук інформації з різних джерел, сприймати, аналізувати, узагальнювати, засвоювати її на основі вже сформованих знань. Неабияке значення має й уміння аналізувати конкретні ситуації, швидко знаходити ефективні шляхи розв'язання проблем. Суттєвими стають уміння формулювати питання, аргументувати відповідь, оцінювати сучасні соціально-культурні явища. Формування окреслених компетентностей у їхньому предметному та процесуальному аспектах передбачається насамперед в активній діяльності із самоосвіти.

Варто підкреслити, що й формування системи фахових компетентностей також зорієнтоване на активну самоосвітню діяльність, зокрема: асиміляції та трансформації професійно важливої інформації відповідно до вимог навчального курсу «Музичне мистецтво», послідовне структурування навчального матеріалу, програмування, проєктування та реалізацію своєї професійної діяльності (як артистичної, так і викладацької), проведення аналізу сучасних проблем у галузі мистецтва, критичний аналіз і оцінювання диверсифікованого культурного процесу в нашій країні, а також відповідних заходів, дослідження різних питань теоретичного музикознавства. Результативної самоосвітньої діяльності потребує і формування таких фахових компетентностей, як спроможність до вирішення проблем у педагогічній, репетиційній роботі, рефлексія результатів своєї професійної діяльності, впровадження отриманих психолого-педагогічних знань із педагогіки і психології в навчальній роботі в аудиторний та позааудиторний час.

Окрім зазначеного вище, наголосимо й на важливості якостей особистості, які також, згідно з вимогами освітньо-професійної програми, формуються в самоосвітній діяльності та є необхідними для її повноцінного розгортання: наполегливість у реалізації поставлених завдань, вияв завзяття, працьовитості, сили волі тощо.

На основі проведеного аналізу наукових джерел і вимог освітньо-професійної програми маємо

змогу стверджувати, що поняття «готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва» відображає цінності пізнання та творчості, інтерес та прагнення до самоосвіти, системні професійно орієнтовані знання, а також знання про методи самоосвіти, уміння цілеспрямовано здійснювати самовиховання та самонавчання, виявляти особистісні якості (організованість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність, відповідальність) із метою досягнення найвищого професіоналізму як музиканта та педагога.

Структурними компонентами цього поняття є такі:

- аксіологічно-мотиваційний, репрезентований цінностями пізнання та творчості, прагненням до самоосвіти, інтересом до її змісту та процесу;

- змістово-когнітивний, який відображає зміст самоосвітньої діяльності майбутніх музичних працівників, а саме: професійно орієнтований матеріал та знання про методи, прийоми, засоби самоосвіти;

- функціонально-операційний, який віддзеркалює систему вмінь самоосвітньої діяльності, насамперед пошук, аналіз, систематизацію інформації з монографій, дисертацій, статей, тез, презентацій, кінофільмів, телепередач тощо як у цифровому (наприклад, у мережі Інтернет), так і в паперовому форматі;

- особистісно-вольовий, що передбачає вияв особистісних якостей, необхідних для забезпечення сталого характеру самоосвіти, її високої ефективності.

Конкретизуючи зміст *аксіологічно-мотиваційного компонента*, варто зазначити, що, відповідно до наукової позиції І. Беха, саме ціннісні орієнтації становлять стрижень особистості та забезпечують персональну участь у діяльності (Бех, 2018: 7). Оскільки самоосвіта має пізнавальний характер, то важливими цінностями, які формуються в ній та підтримують її функціонування, є цінності пізнання. Саме вони орієнтують особистість на збагачення загальної культури (в індивідуальному та соціальному ракурсах), розширення ерудиції та кругозору. Не менш важливі також цінності творчості, оскільки саме творчість передбачає генерування нових знань, актуалізацію креативності студентів, що приводить до досягнення суттєвих результатів у самоосвітній діяльності (набуття об'єктивно нових знань у сфері мистецтвознавства й методики викладання музичного мистецтва).

Прагнення до самоосвіти є бажанням опанувати новий матеріал із метою підвищення свого

професіоналізму, досягнення найвищих результатів як артиста і як викладача початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Щодо інтересу до змісту та процесу самоосвітньої діяльності, то варто підкреслити, що це є мотив, який реалізується завдяки пізнавальній привабливості й усвідомленню пріоритетності цієї діяльності (Рубінштейн, 2007: 526). У самоосвітній діяльності актуалізуються різноманітні інтереси студентів до питань, наприклад, музикознавства (музичних творів, їхніх авторів, історії створення, особливостей інтерпретації, видатних виконавців у різний час, впливу на інші види мистецтва тощо), найсучасніших проблем у галузі музичної культури, культурно-мистецького процесу в Україні, організації мистецьких заходів, діяльності творчих колективів, педагогічної діяльності в спеціалізованих мистецьких навчальних закладах та інше. Інтерес до процесу самоосвітньої діяльності активізує вивчення літературних і наукових джерел із музичного мистецтва, методики викладання відповідних навчальних дисциплін, психологічних і педагогічних особливостей дітей, які навчаються в мистецьких навчальних закладах, опрацювання та використання набутої інформації у професійній діяльності.

Розкриваючи *змістово-когнітивний компонент* готовності до самоосвіти майбутніх молодших спеціалістів, варто наголосити на необхідності виокремлення двох основних сегментів цієї інформації, яка й засвоюється у процесі цієї діяльності:

1) *знання про професійну діяльність:*

а) як музиканта (культурологія, теорія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, світова й українська музична література, музична критика, музичний фольклор, інструментознавство, історія виконавства, аранжування, диригування, інструментування, читання партитур, організація сценічно-постановочної та репетиційної діяльності);

б) як педагога (педагогіка і психологія, методика навчання гри на інструменті, методика навчання естрадного співу, методика роботи з хором, методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару, охорона дитячого голосу);

2) *знання про самоосвітню діяльність:*

а) теоретичні підходи щодо організації самоосвіти майбутнього фахівця (культурологічний, акмеологічний, компетентнісний, синергетичний, особистісно-діяльнісний тощо);

б) інструментарій самовиховання (прийоми самоаналізу, самозобов'язання, самопереконання, самопримусу, самонавіювання, самозаохочення

й інші) та самонавчання (відвідування концертів, лекцій, зустрічей із відомими митцями, конспектування, складення ментальних карт, участь у консультаціях, онлайн-курсах, відеокурсах, відеоконференціях, вебінарах, тренінгах, бесідах із досвідченими фахівцями-експертами, проведення досліджень за певними темами).

Функціонально-операційний компонент відображає вміння, якими має володіти студент, щоби проводити дієву самоосвіту:

– рецептивно-аналітичні: робота з бібліографією, науковою літературою; відбір необхідного матеріалу, його критичний аналіз, реферування, анування, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення;

– продуктивно-аргументаційні: написання й оформлення згідно із сучасними вимогами певного тексту (наприклад, реферату, доповіді, програми, презентації) з повним викладом власних ідей та їх аргументацією (за допомогою прикладів, цитат, фактів);

– перспективно-прогностичні: проведення прогнозу розвитку явищ та процесів, визначення перспектив вивчення певних проблем;

– рефлексивно-самооціночні (самоаналіз і самооцінка динаміки розширення власних знань у процесі самоосвітньої діяльності, окреслення напрямів подальшого особистісно-професійного саморозвитку).

Такий компонент готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності, як *особистісно-вольовий*, відображає якості, найбільш важливі для досягнення успіху в цій діяльності, зокрема, серед них передусім варто назвати організованість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність, відповідальність. Так, організованість у самонавчанні передбачає чіткість і послідовність дій особистості з розширення своїх знань і опанування певних умінь; дисциплінованість – дотримання правил поведінки в цій діяльності; наполегливість – непохитність у реалізації запланованих дій, програми, завзятість у досягненні мети. Самостійність передбачає здатність діяти у процесі самоосвіти без стороннього управління цією діяльністю, керівництва, а відповідальність – серйозність і добросовісність у виконанні взятих на себе обов'язків із самоосвіти. Особливо важливим є виявлення сили волі у процесі самоосвітньої діяльності як самоопанування, влади над своїми емоціями та настроєм, рішуче управління своїми діями, переборення лінощів.

З метою послідовного формування окреслених вище компонентів готовності майбутніх молодших

спеціалістів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності нами була розроблена педагогічна технологія, яка впроваджувалася за такими основними етапами: адаптаційний, продуктивний, творчий.

На першому – адаптаційному – етапі передбачалося ознайомлення студентів із вимогами самоосвітньої діяльності, сутністю та компонентами готовності до неї, критеріями та показниками її сформованості; проведення анкетування, тестування, бесід на предмет виявлення рівня готовності студентів до самоосвіти; організація вступних лекцій про напрями й інструментарій самоосвіти.

Продуктивний етап містив методи, що орієнтували на аналіз додаткової професійно орієнтованої інформації, читання статей, книг, перегляд різноманітних відеоматеріалів, розробку презентацій, програм концертів, творчих конкурсів, підготовку окремих виступів тощо.

Творчий етап націлював на те, щоби майбутні молодші спеціалісти провели самостійне дослідження з окремої теми, наприклад, про життя відомих композиторів, виконавців, про вплив музичних творів на культурний розвиток певних країн, міжкультурну взаємодію різних народів. Окрім цього, вони мали вивчити інноваційні прийоми викладання дітям гри на різних інструментах, співу, музикознавчих навчальних дисциплін, запропонувати власні цікаві підходи до оптимізації музично-виконавської, методичної, педагогічної

роботи викладача в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Висновки. Отже, готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва відображає цінності пізнання та творчості, інтерес і прагнення до самоосвіти, системні професійно орієнтовані знання, а також знання про методи самоосвіти, вміння цілеспрямовано здійснювати самовиховання та самонавчання, виявляти особистісні якості (організованість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність, відповідальність) із метою досягнення найвищого професіоналізму як музиканта та педагога. Структурними компонентами цього поняття є аксіологічно-мотиваційний (відбиває цінності пізнання та творчості, прагнення до самоосвіти, інтерес до її змісту та процесу), змістово-когнітивний (репрезентує професійно орієнтований матеріал, а також знання про інструментарій самоосвіти), функціонально-операційний (відбиває систему вмінь самоосвітньої діяльності), особистісно-вольовий (відображає якості особистості студента (організованість, дисциплінованість, наполегливість, самостійність, відповідальність)). Етапами педагогічної технології з формування зазначеної готовності є адаптаційний, продуктивний, творчий.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні вітчизняного та закордонного досвіду формування готовності до самоосвітньої діяльності бакалаврів і магістрів музичного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алтухова Г. Підготовка майбутніх учителів до організації міжкультурної взаємодії школярів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2014. 215 с.
2. Бех І. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
3. Дубасенюк О. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка, 2005. 368 с.
4. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
5. Карамушка Л., Худякова Н. Мотивація підприємницької діяльності : монографія. Київ ; Львів : Сполом. 2011. 208 с.
6. Кічук Н. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до створення освітнього середовища учня як результат професійної підготовки до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 1. С. 82–91.
7. Максименко С. Розвиток психіки в онтогенезі. Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Київ : Форум, 2002. 319 с.
8. Линенко А. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 72–77.
9. Литвиненко С. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. Одеса ; Рівне : СВД Черкасов М. П. ; РДГУ, 2004. 302 с.
10. Ніколаї Г. Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 6 (80). С. 221–232.
11. Орлов В. Методологічні проблеми художньо-педагогічної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* : збірник наукових праць. Київ, 2008. Вип. 3. С. 108–128.
12. Профіль освітньо-професійної програми «Молодший спеціаліст з музичного мистецтва». Київський інститут музики ім. Р. М. Глієра (коледж). 2018. URL: <http://www.glierinstitute.org/ukr/rules/2018/04/osp-ms.pdf>.

13. Рапацевич Е. Педагогика : Большая современная энциклопедия. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
14. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 713 с.
15. Хромченко О. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2014. 230 с.
16. Bortnikova O. Methodology of upbringing of adaptive style of leadership of students of schools of culture and art. *Actual Problems of Science and Education APSE – 2018*, Held in Budapest on 28th of January 2018. URL: <http://scaspee.com/all-materials/actual-problems-of-science-and-education-apse-2018>.
17. Kniazian M., Khromchenko O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019. Vol. 7. № 3. P. 385–393. URL: <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K>.
18. Schafer D. *The Cultural Personality*. Rock's Mills Press Oakville. Ontario, 2018. 106 p.

REFERENCES

1. Altukhova H. M. *Pidhotovkamaibutnikhuchytelivdoorhanizatsiimizhkhkulturnoivzaiemodiishkoliariv* [Training of Future Teachers to Organize the Cultural Interaction of Pupils]. Odesa, 2014. 215 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. *Osobystynashliakhu do dukhovnykhtsinnosti* [Personality on the path to spiritual values]: monohrafiia. K. – Chernivtsi: Bukrek, 2018. 320 s. [in Ukrainian].
3. Dubaseniuk O. A. *Teoriia i praktykaprofeziinoivkhnovidialnostipedahoha* [The theory and practice of professional educational activity of the teacher]: monohrafiia. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t im. I.Franka. 2005. 368 s. [in Ukrainian].
4. Dyachenko M. I., Kandyibovich L. A. *Psihologicheskieproblemyigotovnosti k deyatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: BGU, 1976. 176 s. [in Russian].
5. Karamushka L. M., Khudiakova N. Yu. *Motyvatyapiidpriyemnytskoidiialnosti* [Motivation of entrepreneurial activity]: monohrafiia. K. – Lviv: Spolom. 2011. 208 s.
6. Kichuk N. *Hotovnistmaibutnohovchyteliapochatkovykhklasiv do stvorenniaosvitnohoseredovyshchauchnia yak rezultatprofeziinoipidhotovky do innovatsiinoiialnosti* [Readiness of a future primary school teacher to the creation of a pupil's education environment as a result of professional preparation to innovation activity]. *ZbirnyknaukovykhpratsNatsionalnoiakademiiDerzhavnoiprykordonnoisluzhbyUkrainy. Seria: Pedahohichninauky*. 2016. № 1. S. 82–91. [in Ukrainian].
7. Maksymenko S. D. *Rozvytokpsykhyky v ontogenezi* [Development of the psyche in ontogeny]. T.1: *Teoretyko-metodolohichniproblemyhenetychnoipsykholohii*. K.: Forum, 2002. 319 s. [in Ukrainian].
8. Lynenko A. F. *Profesiinaidentychnist v kontekstiprofeziinoipidhotovkymaibutnohovchytelia: teoretychniyaspektdo slidzhennia*[Professional Identity in Terms of Future Teachers Training: Theoretical Aspect]. *Nauka i osvita*. 2016. № 1. S. 72–77. [in Ukrainian].
9. Lytvynenko S. A. *Sotsialno-pedahohichnapidhotovkamaibutnohovchytelia* [socio-pedagogical preparation of the future teacher]. Odesa: SVD Cherkasov M. P.; Rivne: RDHU, 2004. 302 s. [in Ukrainian].
10. Nikolai H. *Metodychnizasadyrytmichnoipidhotovkymaibutnikhuchytelivmuzychnohomystetstva ta khoreohrafiia* [Methodological foundations of the future musical art andchoreography teachers' rhythmic training]. *Pedahohichninauky: teoriia, istoriia, innovatsiinitekhnolohii: naukovyizhurnal*. Sumy: SumDPUimeni A. S. Makarenka, 2018. № 6 (80). S. 221–232. [in Ukrainian].
11. Orlov V. F. *Metodolohichniproblemykhudozhno-pedahohichnoiosvity* [Methodological problems of art and pedagogical education]. *Mystetskaosvita: zmist, tekhnolohii, menezhment: zb. nauk. prats. K.*, 2008. Vyp. 3. S. 108–128. [in Ukrainian].
12. *Profilosvitno-profesiinoiprohramy. Molodshyispetsialist z muzychnohomystetstva* [Profile of educational and professional program. Junior Specialist in Musical Arts]. *Kyivskiyinstytutmuzykyim. R. M. Hliiera (koledzh)*. 2018. [in Ukrainian].<http://www.glierinstitute.org/ukr/rules/2018/04/osp-ms.pdf>
13. Rapatsevich E. S. *Pedagogika: Bolshayasovremennayaentsiklopediya* [Pedagogy: The Great Modern Encyclopedia]. Mn. : Sovremennoeslovo, 2005. 720 s. [in Russian].
14. Rubinshteyn S. L. *Osnovyobshchepsikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. SPb.: Piter, 2007. 713 s. [in Russian].
15. Khromchenko O. V. *Pidhotovkamaibutnikhuchytelivfilolohichnykhspetsialnostei do orhanizatsiinavchalno-doslidnytskoidiialnostistarshoklasnykiv* [Training of Future Teachers of Philological Specialties to Organize the Educational and Research Activities of Senior Pupils]. Odesa, 2014. 230 s. [in Ukrainian].
16. Bortnikova O. V. Methodology of upbringing of adaptive style of leadership of students of schools of culture and art. *Actual Problems of Science and Education APSE – 2018* Held in Budapest on 28th of January 2018. [in English]. <http://scaspee.com/all-materials/actual-problems-of-science-and-education-apse-2018>.
17. Kniazian M., Khromchenko O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019, Vol. 7, № 3, pp. 385–393. [in English]. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K>
18. Schafer D. P. *The Cultural Personality*. Rock's Mills Press Oakville, Ontario, 2018. 106 p. [in English].

УДК 378.147.091-021.464:796

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203574>**Сергій ІЛЬЧЕНКО,**

orcid.org/0000-0001-6212-0217

кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
старший викладач кафедри спортивних дисциплінУманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Україна) sergiy130587@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНА І МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ

У статті представлено аналіз теоретичної і методичної підготовки студентів до самостійних занять фізичними вправами, що є однією із складових частин процесу фізичного виховання у ЗВО. Визначено самооцінку студентів власних можливостей для складання індивідуальної програми для занять фізичними вправами або бажання більше знати про свій фізичний стан. Особлива увага в роботі приділяється розкриттю схильності та здатності студентів здобувати для себе нові знання з фізичного виховання і спорту з метою самовдосконалення. Обґрунтовано, що у фізичному вихованні студентів як навчальній дисципліні частка самостійної роботи завжди була вагомою, а за нових умов її значення ще більше зростає, що породжує нові проблеми, які необхідно вирішувати. З'ясовано, що самостійна робота вимагає окремого підходу у плануванні навчального матеріалу з фізичного виховання та складається із трьох напрямів: засвоєння теоретичного і методичного матеріалу й участі у фізкультурно-оздоровчих заходах серед студентів.

Успішній організації самостійної роботи студентів має передувати програма самостійних занять фізичними вправами у ЗВО, поза його межами та за місцем проживання. Визначено, що програма повинна включати: форми, методи і засоби самостійних занять, методичне забезпечення, прийоми самоконтролю за динамікою фізичної підготовленості студентів, оперативні засоби самооцінки ефективності цих занять і їхнього впливу на підвищення рівня фізичного розвитку і рухової підготовленості. Подані у програмі критерії оцінювання фізичної підготовленості дозволять студентам у будь-який час визначити, як співвідносяться показані ними результати з навчальними і контрольними нормативами, чи рівномірно розвиваються в них сила, швидкість, витривалість та інші необхідні майбутньому фахівцеві якості.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична підготовка, фізичний стан, самостійні заняття, самовдосконалення, рухова активність, студенти.

Serhii ILCHENKO,

orcid.org/0000-0001-6212-0217

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports,
Senior Lecturer of the Department of Sporting Disciplines
of Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine) sergiy130587@gmail.com

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS FOR INDEPENDENT PHYSICAL EDUCATION

The article presents the analysis of theoretical and methodical preparation of students for independent studies of physical exercises, which is one of the components of the process of physical education in higher education institutions. The students' self-assessment of their own ability to make an individual exercise program or desire to know more about their physical condition is defined. The special attention is given to disclosure of propensity and ability of students to acquire new knowledge in physical education and sport for the purpose of self-improvement. In the physical education of students as an academic discipline the share of independent work has always been significant, and in the new conditions its importance is even greater. This generates new problems that need to be addressed. Self-study requires a separate approach in the planning of physical education teaching materials. Independent work consists of three directions, namely: mastering theoretical and methodical material and participation in physical education and health activities among students.

Successful organization of independent work of students should be preceded by a program of independent physical exercises in higher education institutions, outside the institution and in the place of residence. The program should include: forms, methods and means of self-study, methodical support, methods of self-control over the dynamics of students' physical training, operational means of self-assessment of the effectiveness of these activities and their impact on improving the level of physical development and motor training. The physical fitness assessment criteria presented in the program will allow students to determine at any time how their performance correlates with academic and control standards, whether the strength, speed, endurance and other qualities necessary for the future professional develop evenly.

Key words: physical education, physical training, physical condition, independent classes, self-improvement, motor activity, students.

Постановка проблеми. Велика частка самостійної роботи – практика світової освіти, адже після закінчення ЗВО людина не завершує навчання, а продовжує його, тільки в інших умовах. Отже, майбутній фахівець мусить бути готовий до ефективної самостійної роботи. Збільшення часу на самостійну роботу – найбільш відчутне нововведення у вітчизняній вищій освіті. Висвітлюється проблема, чому студенти мають низьку рухову активність, навіть маючи вільний час, цим не займаються, лежить у психологічній площині – відсутності мотивації до занять фізичними вправами. Фактично всі дослідники вказують на те, що мотивацію студентів до занять фізичними вправами викладачі мало враховують, а самі мотиви відвідування занять досить часто стосуються уникнення проблем із заліком, хоча користь від занять фізичними вправами студенти добре усвідомлюють.

Аналіз досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що від першого курсу до випускного простежується зниження мотивації студентів до занять фізичним вихованням і спортом. Перерозподіл навчального навантаження, який відбувся останнім часом для низки дисциплін і супроводжується збільшенням частки самостійної роботи студентів (далі – СРС), Е. Хоботова називає явно небажаним. Викладачі відзначають неможливість самостійного вивчення студентами великої кількості теоретичного матеріалу, навіть невисокого рівня складності. Провівши анкетування серед студентів, Е. Хоботова встановила, що 42% опитаних вважають за необхідне збільшити кількість годин практичних занять, 33% – лабораторних робіт, 21% – лекцій, тільки 4% – СРС. 76% студентів висловилися негативно щодо збільшення навчального навантаження у вигляді СРС. Отже, 75% опитаних студентів бажали б більше займатися з викладачами на практичних і лабораторних заняттях, щоб навчитися застосовувати свої знання на практиці. Це абсолютно узгоджується з думкою викладачів, які з року в рік відзначають зниження рівня навичок і вмінь майбутніх фахівців (Хоботова, 2009: 7–9).

У 90-х рр. ХХ ст. О. Конопкін запропонував концепцію усвідомленої психічної саморегуляції діяльності, яка полягає в тому, що за умови сформованої системи саморегуляції людина здатна будувати й управляти власною цілеспрямованою активністю й успішно опановувати нові види і форми діяльності, вирішувати нестандартні завдання у продуктивній самостійності (Конопкін, 1995: 5–12).

Як зазначає І. Уличний, «основними формами самовдосконалення майбутніх педагогів є само-

освіта і самовиховання. Процес професійної самоосвіти майбутніх учителів зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких майбутній учитель може самостійно визначати власні освітні цілі та засоби їх досягнення і реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості» (Уличний, 2014: 211–215).

Самостійна робота є одним із найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. Н. Чорній, Н. Манащук говорять про переорієнтацію процесу навчання з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форми, що відбулося в умовах скорочення аудиторних годин завдяки збільшенню часу на СРС (50–70% навчального часу). У сучасній системі навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента (Чорній, Манащук, 2014: 119–120).

Мета статті – обґрунтувати організаційно-методичні умови фізичного стану студентів, визначити їхній вплив на мотивацію до занять фізичним вихованням та показники фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктивна оцінка студентами обізнаності щодо методів самоконтролю за своїм фізичним станом (табл. 1), отримана під час опитування, виявилась досить низькою, особливо це стосується дівчат усіх курсів. Фактично необізнаними з методами самоконтролю (1–2 бали) визнають себе незначна частина хлопців 2-го курсу (по 3,3% ставлять собі 1 і 2 бали), тоді як на інших курсах їх кількість більша, а особливо серед дівчат 2-го (10% ставлять собі 1 бал і 13,3% – 2 бали) і 4-го курсів (10% оцінили себе 1 балом, а 6,7% – 2 балами). Із рівнем обізнаності нижче середнього найбільше дівчат 2-го (13,3% ставлять собі 3 бали і 16,7% – 4 бали) і 3-го курсів (по 16,7% оцінили себе на 3 і 4 бали). Загалом погана обізнаність (1–4 бали) виявлена в більшій частині (53,3%) дівчат 2-го курсу, 43,3% дівчат 3-го курсу і майже третини (30%) дівчат 4-го курсу.

Значна частина студентів свою обізнаність визначають на середньому рівні: 5 балів ставлять собі 26,7% хлопців і 10% дівчат 2-го курсу, 30%

хлопців і 23,3% дівчат 3-го курсу, 16,7% хлопців і 23,3% дівчат 4-го курсу, а 6 балів – 13,3% хлопців і дівчат 2-го курсу, 10% хлопців і 3,3% дівчат 3-го курсу, 6,7% хлопців і 16,7% дівчат 4-го курсу.

Свою обізнаність із методами самоконтролю фізичного стану на рівні вище середнього (7–8 балів) оцінили не менше третини хлопців усіх курсів (серед 2-курсників 16,7% тих, хто поставив 7 балів, і 20% – 8 балів; серед студентів 3-го курсу 26,6% тих, хто поставив 7 балів, і 6,7% – 8 балів; серед студентів 4-го курсу 26,6% ставлять 7 балів і 10% – 8 балів), значно менше дівчат (лише по 6,7% дівчат на кожному з курсів ставлять собі 8 балів, стільки ж дівчат 3-го курсу оцінюють себе на 7 балів; трохи більше дівчат 2-го курсу (13,3%) і дівчат 4-го курсу (10%) теж ставлять собі 7 балів).

Добре обізнаними з методами самоконтролю фізичного стану, що відповідало б високому рівню (9–10 балів), вважають себе по 3,3% дівчат 2-го та 4-го курсу і хлопців 4-го курсу, а також 13,3% дівчат 3-го курсу, які ставлять собі 9 балів.

Найвищі 10 балів поставили собі по 3,3% 3-курсників (хлопці і дівчата) і хлопці 4-го курсу, 0% дівчат 4-го курсу. Ні хлопці, ні дівчата 2-го курсу свої знання методів самоконтролю фізичного стану не оцінили найвищим балом, а хлопці 2-го курсу навіть і 9-ма балами.

Відповіді про бажання студентів 2–4 курсів педагогічних спеціальностей знати більше про свій фізичний стан (табл. 2) показали, що значна частина студентів неабияк зацікавлена в цьому. Високі бали студентів (7–10) уперше домінують над середніми і низькими. Так, найвищі 10 балів поставили по 30% хлопців на 4-му і дівчат на

3-му курсах, 20% дівчат і 13,3% хлопців 2-го курсу та по 16,7% хлопців на 3-му і дівчат на 4-му курсах. На 9 балів найменше з усієї вибірки оцінили своє бажання студенти 3-го курсу (3,3% хлопців і 6,7% дівчат) і дещо більше на 2-му (6,7% хлопців і 10% дівчат) та 4-му курсах (13,3% хлопців і 10% дівчат). Бажання на рівні вище середнього (7–8 балів), окрім хлопців 3-го курсу (серед яких лише 6,7% ставлять собі 8, а 13,3% – 7 балів), виявилось найбільш характерним для студентів усіх курсів (по 23,4% хлопців на 2-му і дівчат на 3-му курсах, 16,7% хлопців і 6,7% дівчат 4-курсників ставлять 7 балів, а 20% хлопців 2-го курсу і по 13,3% дівчат 2-го і 3-го курсів та 16,7% хлопців і 30% дівчат 4-го курсу ставлять оцінку 8 балів) і таким, що переважає середній рівень (5–6 балів).

Відсутність бажання знати більше про свій фізичний стан можна констатувати лише в незначній кількості студентів: 3,3% дівчат 3-го і хлопців 4-го курсів та 10% дівчат 2-го курсу оцінюють бажання в 1 бал, а 3,3% дівчат 2-го і хлопців 3-го курсів у 2 бали. Така ж незначна кількість студентів, окрім хлопців 3-го курсу (20% яких оцінили своє бажання у 3 бали), встановлена в оцінках 3–4 бали на всіх курсах.

Попри високі бальні значення, бажання чималої кількості студентів 2–4-х курсів педагогічних спеціальностей знати більше про свій фізичний стан, гостра потреба (9–10 балів) у методичних матеріалах про методи самоконтролю фізичного стану (табл. 3) є в невеликій кількості студентів усіх курсів (9 балів поставили 10% хлопців і 6,7% дівчат 2-го курсу, 13,3% хлопців і 3,3% дівчат 4-го курсу; 10 балів ставлять по 3,3% хлопців на кожному з курсів, по 6,7% дівчат 2-го і 4-го курсів та 13,3%

Таблиця 1

Обізнаність студентів із методами самоконтролю фізичного стану (від 1 до 10 балів)

Бали	Курс											
	другий				третій				четвертий			
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%
1	1	3,3	3	10	3	10	–	–	2	6,7	3	10
2	1	3,3	4	13,3	–	–	3	10	1	3,3	2	6,7
3	3	10	4	13,3	2	6,7	5	16,7	2	6,7	3	10
4	2	6,7	5	16,7	2	6,7	5	16,7	5	16,7	1	3,3
5	8	26,7	3	10	9	30	7	23,3	5	16,7	7	23,3
6	4	13,3	4	13,3	3	10	1	3,3	2	6,7	5	16,7
7	5	16,7	4	13,3	8	26,6	2	6,7	8	26,6	3	10
8	6	20	2	6,7	2	6,7	2	6,7	3	10	2	6,7
9	–	–	1	3,3	–	–	4	13,3	1	3,3	1	3,3
10	–	–	–	–	1	3,3	1	3,3	1	3,3	3	10

дівчат 3-го курсу). Значна частина респондентів потребує в методичних матеріалах про методи самоконтролю фізичного стану оцінила балами від 1 до 4 (у сумі це по 40% хлопців і дівчат 2-го курсу та хлопців 3– 4-го курсів, 46,7% дівчат 4-го курсу та 63,3% дівчат 3-го курсу), що говорить про відсутність такої необхідності. У третини другокурсників (23,3% хлопців і 20% дівчат ставлять собі 5 балів, а 10% хлопців і 13,3% дівчат – 6 балів) і фактично чверті четвертокурсників (20% хлопців і дівчат виставили собі 5 балів, а 3,3% хлопців і 6,7% дівчат – 6 балів) потреба в методичних матеріалах на середньому рівні. Із середнім рівнем потреби найбільше хлопців на третьому курсі, таких 23,3%, які оцінюють необхідність у 5 балів, а 20% – у 6 балів, найменше дівчат на цьому ж курсі – 10% ставлять 5 балів, 3,3% – 6 балів.

Є. Козак і П. Дробний установили, що мотиви занять фізичними вправами студентів, які проживають в Україні, кардинально відрізняються від мотивів занять студентів, які проживають в інших країнах, особливо у Сполучених Штатах Америки. Це диктує потребу в різних підходах стимулювання молоді до занять фізичними вправами. Якщо американських студентів можна залучати до систематичних занять за допомогою спорту, тому що він є невід’ємною частиною американського способу життя, то українських студентів – через інтерес до культури власного тіла, результатом якого повинна бути систематична фізична активність і здоровий спосіб життя (Козак, Дробний, 2012: 117–123).

Виразним підтвердженням того, що бажання студентів 2–4-х курсів педагогічних спеціальностей

Таблиця 2

Бажання студентів 2–4 курсів педагогічних спеціальностей знати більше про свій фізичний стан (від 1 до 10 балів)

Бали	Курс											
	другий				третій				четвертий			
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%
1	–	–	3	10	–	–	1	3,3	1	3,3	–	–
2	–	–	1	3,3	1	3,3	–	–	–	–	–	–
3	1	3,3	1	3,3	6	20	2	6,7	1	3,3	–	–
4	1	3,3	–	–	2	6,7	–	–	1	3,3	2	6,7
5	8	26,7	3	10	5	16,7	3	10	3	10	5	16,7
6	1	3,3	5	16,8	4	13,3	1	3,3	1	3,3	4	13,3
7	7	23,3	4	13,3	4	13,3	7	23,3	5	16,7	2	6,7
8	6	20	4	13,3	2	6,7	5	13,3	5	16,7	9	30
9	2	6,7	3	10	1	3,3	2	6,7	4	13,3	3	10
10	4	13,3	6	20	5	16,7	9	30	9	30	5	16,7

Таблиця 3

Потреба в методичних матеріалах про методи самоконтролю фізичного стану студентів 2–4 курсів педагогічних спеціальностей (від 1 до 10 балів)

Бали	Курс											
	другий				третій				четвертий			
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%
1	3	10	2	6,7	5	16,7	5	16,7	3	10	3	10
2	1	3,3	2	6,7	2	6,7	2	6,7	1	3,3	4	13,3
3	2	6,7	4	13,3	3	10	6	20	4	13,3	2	6,7
4	6	20	4	13,3	2	6,7	6	20	4	13,3	5	16,7
5	7	23,3	6	20	7	23,3	3	10	6	20	6	20
6	3	10	4	13,3	6	20	1	3,3	1	3,3	2	6,7
7	2	6,7	2	6,7	3	10	1	3,3	2	6,7	2	6,7
8	2	6,7	2	6,7	1	3,3	2	6,7	4	13,3	3	10
9	3	10	2	6,7	–	–	–	–	4	13,3	1	3,3
10	1	3,3	2	6,7	1	3,3	4	13,3	1	3,3	2	6,7

тей знати більше про свій фізичний стан не мають нічого спільного з конкретними діями в цьому напрямі, залишаючись лише бажаннями, є дані про оцінку схильності обраного контингенту студентів вести щоденник самоконтролю фізичного стану (табл. 4), що і давало б їм таку інформацію. Такими, що повністю відкидають для себе можливість ведення щоденника самоконтролю фізичного стану, можна вважати студентів з 1–2 балами, яких по 30% дівчат на 3-му і хлопців на 4-му курсах, по 23,3% дівчат на 2-му і хлопців на 3-му курсах, 26,6% дівчат на 4-му і 20% хлопців на 2-му курсах, які оцінюють власну схильність лише в 1 бал.

Схильність у 2 бали оцінили 10% хлопців усіх трьох курсів і 20% дівчат 2-го курсу та по 16,7% дівчат 3–4-го курсів. Оцінювання у 3–4 бали також дозволяє говорити про неприйняття ведення

щоденника, а кількість студентів, що поставили 1–4 бали, показує, що більшість хлопців (60% – на 2-му, 50% – на 3-му, 67,7% – на 4-му курсах) і дівчат (60% – на 2-му, 73,3% – на 3-му, 63,3% – на 4-му курсах) не готові вести щоденник самоконтролю фізичного стану. Прийнятний середній рівень схильності до ведення щоденника виявлено лише у хлопців третього курсу, яких 30%, тоді як кількість студентів інших курсів не перевищує 13,3% (дівчата 4-го курсу) і 6,7% хлопці та дівчата 2-го курсу. Кількість студентів із рівнем вище середнього також не більша 13,3% (встановлено в дівчат 2-го і хлопців 4-го курсів, які ставлять собі 7 балів).

Повністю готовими (9–10 балів) вести щоденник самоконтролю фізичного стану виявились дуже незначна частина студентів (не більше трьох):

Таблиця 4

Схильність до ведення щоденника самоконтролю фізичного стану у студентів 2–4 курсів педагогічних спеціальностей (від 1 до 10 балів)

Бали	Курс											
	другий				третій				четвертий			
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%
1	6	20	7	23,3	7	23,3	9	30	9	30	8	26,6
2	3	10	6	20	3	10	5	16,7	3	10	5	16,7
3	7	23,3	1	3,3	2	6,7	5	16,7	5	16,7	4	13,3
4	2	6,7	4	13,3	3	10	3	10	3	10	2	6,7
5	2	6,7	2	6,7	9	30	1	3,3	1	3,3	4	13,3
6	2	6,7	–	–	2	6,7	2	6,7	–	–	2	6,7
7	2	6,7	4	13,3	–	–	–	–	4	13,3	–	–
8	3	10	2	6,7	2	6,7	1	3,3	3	10	2	6,7
9	1	3,3	2	6,7	1	3,3	1	3,3	–	–	1	3,3
10	2	6,7	2	6,7	1	3,3	3	10	2	6,7	2	6,7

Таблиця 5

Рівень знань студентів 2–4-х курсів педагогічних спеціальностей для складання індивідуальної програми самостійних занять фізичними вправами (від 1 до 10 балів)

Бали	Курс											
	другий				третій				четвертий			
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%	n = 30	%
1	4	13,3	7	23,3	6	20	6	20	1	3,3	5	16,7
2	5	16,7	4	13,3	2	6,7	4	13,3	1	3,3	1	3,3
3	6	20	6	20	5	16,7	6	20	3	10	3	10
4	1	3,3	1	3,3	1	3,3	4	13,3	9	30	4	13,3
5	5	16,7	2	6,7	4	13,3	5	16,7	5	16,7	6	20
6	1	3,3	3	10	3	10	1	3,3	3	10	5	16,7
7	5	16,7	2	6,7	4	13,3	1	3,3	2	6,7	3	10
8	2	6,7	3	10	2	6,7	3	10	3	10	3	10
9	–	–	–	–	–	–	–	–	2	6,7	–	–
10	1	3,3	2	6,7	3	10	–	–	1	3,3	–	–

лише по 3,3% хлопців 2-го, дівчат 4-го та хлопців і дівчат 3-го курсів, 6,7% дівчат-другокурсниць поставили 9 балів. Найвищі 10 балів ставлять собі 6,7% студентів обох статей 2-го і 4-го курсів, 3,3% хлопців і 10% дівчат 3-го курсу.

Далі з'ясуємо, чи вважають студенти 2–4-х курсів педагогічних спеціальностей, що в них достатній рівень знань для того, щоби скласти індивідуальну програму самостійних занять фізичними вправами (табл. 5).

Характерною для студентів усіх курсів обох статей є їхня суб'єктивна констатація недостатності знань для складання програми самостійних занять. Лише в 1 бал свої знання оцінили 23,3% дівчат 2-го, по 20% хлопців і дівчат 3-го, 16,7% дівчат 4-го, 13,3% хлопців 2-го курсів, а у 2 бали – 16,7% хлопців 2-го, по 13,3% дівчат 2–3-го, 6,7% хлопців 2-го і по 3,3% студентів 4-го курсів. Оцінку 3–4 бали, що теж свідчить про недостатній рівень знань, мають 23,3% хлопців і дівчат 2-го, 20% хлопців і 33,3% дівчат 3-го та 40% хлопців і 23,3% дівчат 4-го курсів. З усіх курсів найгірша ситуація за рівнем знань (їх недостатності) виявлена у студентів 2-го курсу, де від 1 до 4 балів мають 53,3% хлопців і 60% дівчат. Ненабагато краща ситуація у хлопців 3–4-го курсів, по 46,6% яких мають недостатній рівень знань; у дівчат на 4-му курсі 43,3%, а на 3-му – 66,7%, що більше ніж у другокурсниць.

Із середнім рівнем знань про складання індивідуальної програми самостійних занять найбільше студентів 4-го курсу: 16,7% хлопців і 20% дівчат ставлять 5 балів, 10% хлопців і 16,7% дівчат – 6 балів, а найменше – другокурсників (16,7% хлопців і 6,7% дівчат поставили собі 5 балів, а 3,3% хлопців і 10% дівчат – по 6 балів). Із рівнем знань вище середнього найбільше хлопців 2-го курсу: 16,7% ставлять собі 7 балів, 6,7% – 8 балів.

Високий рівень знань, що свідчить про цілковиту спроможність скласти таку програму, мають лише 3,3% хлопців і 6,7% дівчат 2-го курсу (ставлять собі найвищі 10 балів), 16,7% хлопців 3-го курсу (6,7% ставлять собі 9 балів, а 10% – 10 балів), 10% хлопців 4-го курсу (6,7% ставлять собі 9 балів, а 3,3% – 10 балів).

На прикладі другого курсу за допомогою тесту «Оцінка теоретичних знань студентів» (62 питання стосувалися олімпійської тематики, теоретично-методичних основ і здорового способу життя) з'ясуємо, чому студенти цього курсу частіше інших визначали в себе найменший рівень знань, і порівняємо, наскільки суб'єктивні оцінки відповідають об'єктивним даним. Рівень теоретичних знань визначали згідно з кількістю

правильних відповідей на тест: до 50% правильних відповідей – низький рівень, 51–70% – середній рівень, вище 71% – достатній рівень.

Рівень теоретичної підготовленості студентів 2-го курсу з фізичної культури (табл. 6), встановлений тестуванням, фактично цілком відповідає суб'єктивній оцінці лише у хлопців (56,7% за тестом проти 53,3% за самооцінкою низького рівня, 40% за тестом і 43,3% за самооцінкою в середньому рівні та повна узгодженість достатнього рівня – по 3,3%), тоді як значна частина дівчат занизили рівень самооцінки власних спроможностей складання індивідуальної програми самостійних занять (у самооцінці 60% із низьким рівнем, а за тестом лише 23,3%).

Таблиця 6

Рівень теоретичної підготовленості студентів 2-го курсу з фізичної культури

Рівень знань	Хлопці		Дівчата	
	n = 30	%	n = 30	%
низький	17	56,7	7	23,3
середній	12	40	22	73,4
достатній	1	3,3	1	3,3

Висновки. Отже, аналіз питань у тестуванні теоретичних знань студентів 2-го курсу показав, що найбільше правильних відповідей студенти дали на питання з олімпійської тематики (72,9% хлопців та 72,5% дівчат), менше на питання про здоровий спосіб життя – 63,6% хлопців і 64,3% дівчат знають правильні відповіді. Але найслабші знання у другокурсників виявлено з теоретичних питань: хлопці дали 38,1% правильних відповідей, а дівчата – 44,8%. З теоретичних питань студенти дали мало правильних відповідей щодо визначення понять «фізична культура» (43,3% серед хлопців і 53,3% серед дівчат), «фізичне виховання» (30% серед хлопців і 53,3% серед дівчат), «фізичні вправи» (16,7% серед хлопців і 6,7% серед дівчат), «спорт» (по 23,3% хлопців і дівчат), «фізичне здоров'я» (30% серед хлопців і 26,7% серед дівчат), не кажучи вже про знання всіх рухових якостей (33,3% серед хлопців і 26,7% серед дівчат) чи необхідний добовий раціон (23,3% серед хлопців і 10% серед дівчат).

Методичні питання, за допомогою яких з'ясували знання про ЧСС, прийоми самоконтролю, методику проведення ранкової гігієнічної гімнастики та розвитку конкретних фізичних якостей, попередження травматизму, тобто все, що дозволяло б скласти елементарну індивідуальну програму самостійних занять фізич-

ними вправами, вказують на те, що 55,4% хлопців і 57,6% дівчат, які дали правильні відповіді, можуть це зробити. Отже, неспроможність, виражена суб'єктивними оцінками більшості студентів щодо складання програми самостійних занять фізичними вправами загалом підтверджує рівень знань із методичних питань у тесті теоретичної підготовленості.

Отже, проблема мотивації самовдосконалення стосується саморегуляції активної поведінки студента. Огляд наукової літератури засвідчив, що педагоги фізичної культури і спорту приділяють недостатньо уваги здатності студентів до саморегуляції активної поведінки, що забезпечує їхню можливість самостійного та повноцінного втілення знань у практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козак Є., Дробний Д. Посилення мотивації студентів до занять фізичною культурою. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини»*. 2012. Вип. 5. С. 117–123.
2. Конопкин О. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5–12.
3. Уличний І. Формування готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного самовдосконалення. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кіровоград : КДПУ, 2014. Вип. 125. С. 211–215.
4. Хоботова Э. Возможности совершенствования кредитно-модульной технологии обучения. *Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета : сборник научных трудов*. 2009. Вып. 45. С. 7–9.
5. Чорній Н., Манащук Н. Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Досягнення і перспективи впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю, присвяченої 160-річчю із дня народження І. Я. Горбачевського (з дистанційним під'єднанням ВМ (Ф) НЗ України за допомогою відео-конференц-зв'язку), м. Тернопіль, 15–16 травня 2014 р. : у 2-х ч. Тернопіль : ТДМУ, 2014. Ч. 1. С. 119–120.

REFERENCES

1. Kozak E. P., Drobnyy D. P. Posylennya motyvatsiyi studentiv do zanyat' fizychnoy kul'turoyu. [Enhancing students' motivation for physical education.] Bulletin of Kamyanets-Podilskyi Ivan Ogiyenko National University. Series: Physical Education, Sports and Human Health. 2012. Vol. 5. p.p. 117–123 [in Ukrainian].
2. Konopkin O. A. Psykhycheskaya samorehulyatsyya proyzvol'noy aktyvnosti cheloveka (strukturno-funktsyonal'nyy aspekt). [Psychic self-regulation of arbitrary human activity (structural-functional aspect)]. Psychology issues. 1995. № 1. p.p. 5–12 [in Ukrainian].
3. Ulychnyy I. Formuvannya hotovnosti studentiv pedahohichnykh vyshchych navchal'nykh zakladiv doprofesiynoho samovdoskonalennya. [Formation of readiness of students of pedagogical higher educational establishments for professional self-improvement]. Proceedings. Series: Pedagogical Sciences. Kirovograd: KSPU, 2014. Vol. 125. p.p. 211–215 [in Ukrainian].
4. Khototova E. B. Vozmozhnosti sovershenstvovaniya kreditno-modul'noy tekhnologii obucheniya. [Possibilities of improvement of credit-module technology of training. Bulletin of the Kharkiv National Automobile and Highway University: Coll. scientific works. Kharkov, 2009. Vol. 45. p.p. 7–9 [in Ukrainian].
5. Chorniy N. V., Manashchuk N. V. Orhanizatsiya samostiynoyi roboty studentiv v umovakh kredytno-modul'noyi systemy navchannya. [Organization of independent work of students in the conditions of credit-modular system of education]. Achievements and prospects of implementation of credit-module system of organization of educational process in higher medical (pharmaceutical) educational establishments of Ukraine, dedicated to the 160th anniversary of the birth of I. Ya. Gorbachevsky: All-Ukrainian materials. Sciences. Conf. from the international. participation (Ternopil, May 15–16, 2014): at 2 am Ternopil: TDMU, 2014. Part 1. p.p. 119–120 [in Ukrainian].

Магомед ІСАЄВ,

orcid.org/0000-0002-4490-8163

*аспірант кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Україна) managerforall@gmail.com*

РЕПУТАЦІЙНІ ТА ПРОЦЕС-РЕЗУЛЬТАТИВНІ ПІДХОДИ ПІД ЧАС ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ

У статті проаналізовано, що якість підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю або будь-якої спеціалізації традиційно пов'язується зі змістом і формою освітнього процесу, який базується на компетентності і досвіді викладачів в цій галузі. Констатовано, що репутаційний підхід до реалізації якості підготовки майбутнього фахівця (фінансово-економічного профілю) є цінним тим, що спрямований на вибудовування довготривалих стосунків із кінцевим споживачем послуг, суспільством і державними органами через впровадження білатеральної суб'єкт-об'єктної системи взаємодії та циклічної моделі саморозвитку і самовдосконалення. Зазначено, що процес-результативний (кваліметричний) підхід до визначення якості підготовки майбутнього фахівця базується на співвіднесенні цілей і отриманих результатів освітньої діяльності, вимірюванні ступеня досягнення цілі в реальних умовах організації навчально-виховного процесу в закладі освіти, спрямований передусім на моніторинг когнітивних результатів фахової підготовки майбутнього фахівця. Констатовано, що аналіз підходів до визначення якості підготовки майбутнього фахівця та критеріїв, на які вони спираються, доводить, що нині бракує уніфікованих, науково обґрунтованих і експериментально випробуваних критеріїв визначення ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю. Зроблений висновок, що сутність підходу полягає в забезпеченні менеджменту вищої школи актуальною інформацією для її використання в ухваленні ефективних управлінських рішень, даний підхід спрямований на з'ясування внутрішньої ситуації й обслуговує бюрократичну сторону управління якістю підготовки майбутніх фахівців.

***Ключові слова:** репутаційний підхід, процес-результативний підхід, фінансово-економічний профіль, підготовка майбутніх фахівців.*

Mahomed ISAIEV,

orcid.org/0000-0002-4490-8163

*Postgraduate Student of Public Service and Management of Educational and Social Institutions Department
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Ukraine) managerforall@gmail.com*

REPUTATION AND PROCESS-RESULTS APPROACHES IN DEFINING THE QUALITY ASSESSMENT CRITERIA FOR FUTURE FINANCIAL-ECONOMIC ECONOMY

The article analyzes that the quality of training of future specialists in financial and economic profile or any specialization is traditionally linked to the content and form of the educational process, which is based on the competence and experience of teachers in this field. It is stated that the reputational approach to the implementation and quality management of training of the future specialist (financial and economic profile) is valuable in that it aims at building long-term relationships with the end consumer of services, society and state bodies through the introduction of a bilateral subject-system of interaction and a cyclic model of self-development and self-improvement. It is noted that the process-effective (qualimetric) approach to determining the quality of training of a future specialist is based on the correlation of goals and the obtained results of educational activities, measuring the degree of achievement of the goal in the real conditions of the educational process in the educational establishment and aimed mainly at monitoring the cognitive results of professional training of the future specialist. It is stated that the analysis of approaches to determine the quality of training of the future specialist and the criteria on which they are based, and to clarify the fact that there are currently no unified, scientifically grounded and experimentally tested criteria for determining the effectiveness of quality management training of future specialists in the financial and economic profile. It is concluded that the essence of the approach is to provide high school management with up-to-date information for its use in making effective management decisions, and this approach is aimed at clarifying the internal situation and serving the bureaucratic side of quality management training for future professionals.

***Key words:** reputation approach, process-result approach, financial and economic profile, training of future specialists.*

Постановка проблеми. Система фінансово-економічної освіти є важливим чинником економічної соціалізації людей, засобом розвитку та підвищення якості людського капіталу. Вона формує економічну культуру, підносить буденні уявлення про економічне життя на науковий рівень, розвиває практичні вміння та навички, дозволяє ухвалювати обґрунтовані рішення. Розвиток фінансово-економічної освіти ґрунтується на принципах, визначених законами України «Про вищу освіту» (2002 р.), «Концепція розвитку економічної освіти в Україні» (2003 р.). Удосконалення вищої освіти майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю можливе лише в рамках системи управління якістю, складовою частиною якої є освітні стандарти.

Аналіз досліджень. Такі вчені, як В. Бобров, Л. Канищенко, Т. Поясок, Л. Пуханова, Т. Коваль, Л. Максимчук та ін., уважають, що в умовах сучасних соціально-економічних перетворень значно зросла увага до проблем професійної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю.

Проблему якості вищої освіти вивчали вітчизняні та закордонні дослідники, зокрема: Г. Бордовська, І. Булах, І. Вакарчук, К. Левківський, О. Новиков, М. Поташник, Н. Селезньова, С. Шевченко, К. Астахова, В. Андрущенко, І. Бех, Я. Болюбаш, В. Базелевич, Д. Дзвінчук, В. Кремін, Т. Лукіна, Т. Сорочан, М. Степко, Д. Табачник, Є. Хриков та ін.

Мета статті – представити характеристики репутаційного та процес-результативного (кваліметричний) підходів щодо оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо наукові підходи до розробки критеріїв моніторингу ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців, зокрема фінансово-економічного профілю, з огляду на можливість їх застосування в рамках нашого дослідження і зважаючи на наше розуміння поняття «якість підготовки майбутнього фахівця».

Репутаційний підхід до визначення якості підготовки майбутнього фахівця є реакцією закладів вищої освіти на вимоги ринкової економіки і складовою частиною маркетингової стратегії щодо управління репутацією закладу, підвищення його впізнаваності, вирішує завдання стимулювання збуту освітніх послуг. Першочергова *мета* цього підходу – це вивчення та забезпечення потреб потенційної й існуючої цільової аудиторії (абітурієнти та студенти) в освітніх послугах належного рівня якості. Останнє має відповідати очікуванням цільової та контактної аудиторії (батьки,

працедавці тощо) та формувати довгострокову лояльність.

Зазначені науковці пов'язують репутаційний підхід з використанням експертних оцінок, що, на наш погляд, робить процес визначення ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців об'єктивним. Оцінювання здійснюється за нижчеподаним алгоритмом: 1) експерти вивчають об'єкт оцінювання; 2) експерти визначаються із системою показників; 3) експерти вибирають шкалу оцінювання, індивідуальні оцінки і показники та вагові коефіцієнти; 4) збір оцінок через заповнення експертами анкет; 5) обробка даних за методом узагальнення індивідуальних оцінок із наступним переведенням результатів в абсолютні та відносні значення, їх інтерпретація; 6) здійснення заходів для подальшого поліпшення ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців (Альохіна, 2014).

У результаті узагальнення вітчизняних та закордонних напрацювань з упровадження *репутаційного підходу* (Вища освіта в Україні, 2005; Горпинич та ін., 2012; Мармаза, 2004) ми виокремили критерії та показники ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців, на яких будується модель моніторингу якості в разі застосування цього підходу, які можна застосувати до визначення якості підготовки студентів фінансово-економічного профілю (див. Табл. 1).

Отже, репутаційний підхід до управління якістю підготовки майбутнього фахівця (фінансово-економічного профілю) є цінним тим, що спрямований на вибудовування довготривалих відносин із кінцевим споживачем послуг, суспільством і державними органами через упровадження білатеральної суб'єкт-об'єктної системи взаємодії та циклічної моделі саморозвитку і самовдосконалення. Такий підхід до управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю здатний надати додаткової психологічної цінності послугам закладу освіти, залучити нових споживачів, збільшити ефективність реклами і продажів, забезпечити підтримку ділових партнерів і стійкість до криз.

Процес-результативний (кваліметричний) підхід до визначення якості підготовки майбутнього фахівця базується на співвіднесенні цілей і отриманих результатів освітньої діяльності, вимірюванні ступеня досягнення цілі в реальних умовах організації навчально-виховного процесу в закладі освіти, спрямований передусім на моніторинг когнітивних результатів фахової підготовки майбутнього фахівця. Тобто такий підхід спрямований на визначення якості умов, процесу

й результату підготовки майбутнього фахівця й на те, як останнє відповідає потребам суспільства чи споживачів послуг.

У результаті вивчення теоретичних вітчизняних та закордонних напрацювань і практичного досвіду реалізації процес-результативного (кваліметричного) підходу в управлінні освітою й оцінюванні якості підготовки майбутнього фахівця (Альохіна, 2014; Алфьорова, 2015; Васиньова, 2013; Кравченя, 2017) ми виокремили критерії та показники, які застосовуються для визначення ефективності підготовки майбутніх фахівців, зокрема фінансово-економічного профілю, які зараз застосовуються закладами вищої освіти (див. Табл. 2).

Отже процес-результативний (кваліметричного) підхід в управлінні освітою й оцінюванні якості підготовки майбутнього фахівця полягає в описі процесу через систему спеціальних показників, що характеризують його. Ми встановили, що сутність підходу полягає в забезпеченні менеджменту вищої школи актуальною інформацією для її використання в ухваленні ефективних

управлінських рішень. Можемо також констатувати, що даний підхід спрямований на з'ясування внутрішньої ситуації й обслуговує бюрократичну сторону управління якістю підготовки майбутніх фахівців.

Отже, зроблений аналіз підходів до визначення якості підготовки майбутнього фахівця та критеріїв, на які вони спираються, з'ясування того факту, що нині бракує уніфікованих, науково обґрунтованих і експериментально випробуваних критеріїв щодо визначення ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю дозволив нам зробити припущення про низьку ефективність системи моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців, упевнитися в потребі розроблення такої системи, визначити вектори щодо вдосконалення й формалізації критеріїв ефективності управління якістю підготовки зазначеної цільової аудиторії з подальшим їх застосуванням для розроблення системи управління якістю підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю в університетах України.

Таблиця 1

Критерії та показники щодо визначення ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців (фінансово-економічного профілю) за репутаційним підходом

Критерій	Показники
Рейтингова оцінка	Місце закладу освіти в національних (міжнародних) рейтингах вищих навчальних закладів. Рейтингове оцінювання якості підготовки в закладі освіти студентами та працевлаштувачами.
Попит на освітні послуги	Динаміка абітурієнтів, студентів і випускників. Динаміка запитів підприємств на працевлаштування випускників.
Якість ресурсів і процесів	Кількість організацій-партнерів закладу освіти. Випереджальний зміст та практичне спрямування навчальної діяльності студентів. Наявність сучасного комп'ютерного, технічного (лабораторного) оснащення. Частка навчального навантаження, яка виділена на навчально-виробничу практику в умовах реальної фахової діяльності. Академічні та прикладні досягнення професорсько-викладацького складу, визнання їхніх досягнень національною та міжнародною академічними спільнотами. Участь персоналу у практичних (грантових) проєктах і експертних радах, фундаментальних і прикладних дослідженнях, організації та проведенні фахово орієнтованих конкурсів та змагань для студентів на національному рівні. Розширений портфель навчальних програм. Динаміка студентів, залучених у програми мобільності. Динаміка студентів, залучених у змішане, дистанційне навчання.
Якість вимог	Якість стандартів на рівні закладу освіти. Відповідність програм вимогам і запитам працевлаштувачів.
Якість викладання	Результати опитування студентів. Результати відвідування занять викладачами, адміністраторами. Динаміка студентів, які беруть участь у фахових міжнародних змаганнях та конкурсах. Динаміка студентів, які залучені у грантові наукові проєкти. Результати участі студентів у фахових міжнародних змаганнях і конкурсах.

* сформовано автором.

**Критерії та показники ефективності управління якістю підготовки майбутніх фахівців
(фінансово-економічного профілю) за процес-результативним (кваліметричним) підходом**

Критерій	Показники
Якість управлінських процесів	Ефективність стратегічного планування. Ефективність реалізації стратегічних цілей. Ефективність інформування персоналу. Розуміння персоналом короткострокових та довгострокових цілей. Достеменність виконання рішень. Відповідність фінансування потребам. Ефективність використання інфраструктури.
Ефективність процесів життєвого циклу	Визначено цілі процесу. Ефективність планування процесу. Реалістичність визначення вхідних та вихідних даних процесу. Якість моніторингу й удосконалення процесу.
Набір студентів	Конкурс за спеціальностями. Ефективність профорієнтаційної роботи підрозділів, реклами. Рівень вхідних навчальних досягнень абітурієнтів та їхніх особистісних якостей.
Ефективність навчально-виховного процесу	Періодичність оновлення навчальних планів та програм. Ступінь залучення роботодавців у проектування та модернізацію програм. Динаміка успішності та заборгованості студентів. Динаміка студентів, які беруть участь у фахових міжнародних змаганнях і конкурсах. Динаміка студентів, які залучені у грантові наукові проекти. Результати участі студентів у фахових міжнародних змаганнях та конкурсах. Ступінь і ефективність студентського самоврядування в реалізації навчально-виховного процесу.
Поліпшення, інновації та навчання	Ефективність моніторингу ключових показників процесів. Результати самооцінки (внутрішнього аудиту). Дані зворотного зв'язку зі споживачами, персоналом. Динаміка впровадження інновацій.
Наукова діяльність	Динаміка викладацьких та студентських публікацій. Динаміка участі науково-педагогічного персоналу та студентів у конференціях і семінарах різних рівнів.

* сформовано автором.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових джерел і вивчення практичного досвіду дали змогу з'ясувати, що, незважаючи на відсутність уніфікованого бачення системи забезпечення управління якістю освіти майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю, скептицизм в оцінках ефективності та доречності адаптації до умов фінансово-економічної вищої школи пода-

них вище підходів, ми можемо упевнено стверджувати, що зазначені підходи (моделі) створюють науково обґрунтовані методичні засади щодо оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців (фінансово-економічного профілю), моніторингу результативності діяльності закладу вищої освіти, його нормативного та комп'ютерного забезпечення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна Г. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти. *Вища освіта України*. 2014. № 3 (дод. 1) : Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу : тематичний випуск. Київ, 2014. С. 124–127.
2. Алфьорова О. Якість освіти як головний критерій оцінювання діяльності вищого навчального закладу. *Теорія та практика державного управління*. 2015. Вип. 2 (49). С. 1–8.
3. Васиньова Н. Критерії аналізу й оцінки розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.). *Створення системи управління якістю адміністративних, соціальних та освітніх послуг: теорія та практика* : матеріали Науково-практичної конференції, 18 квітня 2013 р., м. Луганськ : у 2-х т. / ред. кол. : О. Клімочкіна, Є. Хриков, О. Кравченко. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. Т. 2. С. 11–19.
4. Вища освіта в Україні : навчальний посібник / за ред. В. Кременя, С. Ніколаєнка. Київ : Знання, 2005. 327 с.
5. Горпинич О., Гуменик І., Панченко В. Концепція системи управління підготовкою кадрів на основі взаємодії виробництва і освіти та інноваційних підходів до формування її змісту. *Управління якістю підготовки кадрів*

з вищою освітою через удосконалення процедур ліцензування, акредитації та рейтингування : збірник тез доповідей Науково-методичної конференції, 15–16 березня 2012 р., м. Дніпропетровськ / ред. кол. : В. Салов, та ін. Дніпропетровськ : Нац. гірн. ун-т, 2012. Т. 1. С. 37–42.

6. Кравченя А. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Старобільськ, 2017. 256 с.

7. Мармаза О. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с.

8. Мудра С. Управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ III–IV рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Київ, 2014. 190 с.

REFERENCES

1. Aliokhina, N.M. (2014). Yakist osvity u konteksti suchasnykh transformatsii vyshchoi osvity [Quality of Education in the Context of Modern Higher Education Transformations]. *Vyshha Osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3, 124–127 [in Ukrainian]

2. Alfiorova, O. (2015). Yakist osvity yak holovnyi kryterii otsiniuvannya diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu [The Quality of Education as the Main Criterion for Evaluating the Activity of a Higher Educational Institution]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia- Theory and Practice of Public Administration*, 2 (49), 1–8 [in Ukrainian]

3. Vasyniova, N.S. (2013). Kryterii analizu y otsinky rozvytku teorii upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy v Ukraini (ostannia chvert XX – pochatok XXI stolittia) [Criteria for Analysis and Evaluation of the Development of the Theory of Higher Educational Institutions Management in Ukraine (last quarter of XX – beginning of XXI century)]. *Stvorennia systemy upravlinnia yakistiu administratyvnykh, sotsialnykh ta osvitynykh posluh: teoriia ta praktyka : materialy nauk.-prakt. konf. (18 kvitnia 2013 roku, m. Luhansk) : u 2-kh t. / red. kol. : O.M. Klimochkina, Ye.M. Khrykov, O.I. Kravchenko- Creation of a Quality Management System for Administrative, Social and Educational Services: Theory and Practice: Materials of Research and Training Conference (April 18, 2013, Luhansk): in 2 volumes / Ed. by: O.M. Klimochkina, Ye.M. Khrykov, O.I. Kravchenko (pp. 11 – 19). Lugansk, Publishing House of Taras Shevchenko LNU [in Ukrainian].*

4. Kremenia, V.H. Nikolaienko, S.M. (eds.) (2005). *Vyshcha osvita v Ukraini [Higher Education in Ukraine]. Kyiv : Training Manual / Znannia [in Ukrainian]*

5. Horpynych, O.V., Humenyk, I.L., Panchenko, V.V. (2012). Kontsepsiia systemy upravlinnia pidhotovkoiu kadriv na osnovi vzaiemodii vyrobnytstva i osvity ta innovatsiinykh pidkhodiv do formuvannia yii zmistu [The Concept of Personnel Training Management System based on the Interaction of Production and Education and Innovative Approaches to its Content]. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky kadriv z vyshchoiu osvitoiu cherez udoskonalennia protsedur litsenzuvannia, akredytatsii ta reitynhuvannia: zb. tez dop. nauk.-metod. konf., 15–16 berez. 2012 r., m. Dnipropetrovsk / red. kol.: V.O. Salov [ta in.] – Quality Management of Training Personnel with Higher Education through Improvement of Licensing, Accreditation and Rating Procedures: Coll. Of Brief Outline Reports of the Research and Methodological Conference, March 15–16, 2012, (Vol. 1), (pp. 37 – 42). Dnipropetrovsk: National Mining University, Dnipropetrovsk [in Ukrainian]*

6. Kravchenia, A.O. (2017). *Upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv informatyky [Quality Management of Professional Training for Future Computer Science Teachers]: Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.06. Starobilsk [in Ukrainian]*

7. Marmaza, O.I. (2004). *Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom [Innovative Approaches to the Management of Educational Institution. Osнова]. Kharkiv [in Ukrainian]*

8. Mudra, S.V. (2014). *Upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnykh menedzheriv orhanizatsii u VNZ III–IV rivniv akredytatsii [Management of Quality of Training Future Managers of Organizations in Higher Educational Institutions of III–IV Levels of Accreditation]: Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.06, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, University of Educational Management, State Higher Educational Institution, Kyiv [in Ukrainian]*

УДК 811.161.1'243'38: 378.147
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203578>

Валерія ІСАЄВА,
orcid.org/0000-0003-1917-8143
викладач кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
(Харків, Україна) val.is@yahoo.com

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ СЛУХАЧІВ ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто специфічні особливості військового тексту. Описано лексичні, граматичні та структурно-композиційні засоби мови, характерні для військових текстів. Розроблено систему вправ із формування навичок і розвитку умінь читання військових текстів. Здійснена спроба розроблення науково обґрунтованої системи вправ, спрямованої на формування умінь і навичок професійно орієнтованого іншомовного читання військових текстів, з урахуванням психологічного та когнітивного аспектів цього виду мовленнєвої діяльності, а також специфіки військового тексту як об'єкта рецептивної комунікативної діяльності. Визначено, що навчання професійно орієнтованого читання характеризується необхідністю дотримання як дидактичних принципів, так і методичних. Під час навчання читання необхідно використовувати максимальну кількість аутентичних текстових матеріалів і завдань. Основою навчання читання є текстовий матеріал, що охоплює різні види текстів, кожен з яких має професійну, комунікативну та соціокультурну цінність. Для відбору текстового матеріалу запропоновано критерії, побудовані з урахуванням вимог комунікації максимального наближення матеріалу до профілю майбутньої спеціальності, аутентичності, змістової й інформаційної насиченості, доступності та новизни, змістової закінченості, дублювання, проблемності й різноманітності текстового матеріалу. Розроблений комплекс вправ буде відповідно до трьох етапів навчання, в основі поділу яких є визначення завдань навчання, що охоплюють: завдання, що передують читанню; завдання, що виконуються під час читання; завдання, що виконуються після роботи з аутентичним текстовим матеріалом (контрольно-навчальні). Професійно орієнтоване навчання читання передбачає включення в технологію навчання серії професійно орієнтованих вправ для формування навичок і умінь професійно орієнтованого читання у слухачів військових закладів вищої освіти.

Ключові слова: іноземна мова, мовленнєва діяльність, професійно орієнтоване навчання, система вправ, читання.

Valeriia ISAIEVA,
orcid.org/0000-0003-1917-8143
Teacher of Department of Foreign Languages
Faculty of Post-degree Education
of Ivan Kozhedub Kharkiv National of Air Force University
(Kharkiv, Ukraine) val.is@yahoo.com

STUDIES OF FOREIGN PROFESSIONAL TEXTS READING IN PREPARATION OF LISTENERS OF MILITARY ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

The specific features of a military text is considered in the article. Lexical, grammatical and structural- composition facilities of language, typical for military texts, are described. The system of exercises for forming of skills and development of abilities of reading of military texts is worked out. The attempt of development of the scientifically reasonable system of exercises, aimed at forming abilities and skills of professionally-oriented foreign reading of military texts, taking into account the psychological and cognitive aspects of this type of speech activity, and also specific of military text as the object of receptive communicative activity is made. It is defined that training of professionally focused reading is characterized by need of following both didactic principles, and the methodical ones. During reading training it is necessary to use the maximum quantity of authentic text materials and tasks. A basis of reading training is the text material, covering different types of texts, each of professional, communicative and social-cultural value. The criteria for choosing text material, taking into account requirements of communication of the maximum approach of the material to the future specialty, authenticity, semantic and information saturation, availability and novelty, duplication, problematical character and a variety of the text material is offered. The developed set of exercises is built up according to three levels at the basis of division of which is definition of the training problems, covering the pre-reading tasks; tasks performed during reading; tasks performed after work with authentic text material (control-educational). The professionally focused reading training provides inclusion in technology of the doctrine of a series of professionally focused exercises for formation of skills and abilities of professionally focused reading at the listeners of military of establishments of higher education.

Key words: foreign language, speech activity, professionally oriented studies, system of exercises, reading.

Постановка проблеми. За умов реформування системи освіти, зокрема вищої військової школи України, загострилися проблеми вдосконалення військової освіти, формування професійно підготовлених офіцерських кадрів, здатних якісно вирішувати різні професійні завдання. Сучасна Україна орієнтується на розвиток військового співробітництва з іншими країнами, розширення обміну інформацією військового характеру на взаємному ґрунті, організацію та проведення спільних навчань і маневрів, участь у миротворчих акціях, партнерство в підготовці кадрів. Усе це вимагає від майбутнього офіцера володіння іноземною мовою як засобом комунікації з метою вирішення проблем професійного характеру в межах міжнародного співробітництва.

Сучасним Збройним силам України потрібні фахівці з високим рівнем інформаційної культури, здатні оперативно орієнтуватися в різних джерелах інформації, зокрема іноземних, систематизувати, інтерпретувати інформацію та використовувати її для вирішення професійних проблем, часто в нестандартних ситуаціях. У зв'язку із цим постає питання формування в майбутніх військових фахівців іншомовної комунікативної компетенції. Очевидно, що через обмеженість навчальних годин, що виділяються на вивчення іноземних мов у військовому закладі вищої освіти (далі – ЗВО), і недостатній рівень володіння мовою в курсантів формування вміння всіх видів мовленнєвої діяльності не є можливим. Аналіз проблеми й досвід роботи дозволили зробити висновок про те, що провідним видом мовленнєвої діяльності під час навчання іноземних мов у військовому ЗВО є читання.

Аналіз досліджень. Питання навчання іншомовного читання широко висвітлювалися в різноманітних аспектах науковцями: І. Берманом (1970 р.), Н. Гез (1975 р.), І. Бім (1977 р.), А. Вейзе (1978, 1981, 1983, 1993 рр.), А. Леонтєвим (1979 р.), І. Гальперіним (1981 р.), Л. Доблаєвим (1982 р.), З. Кличниковою (1983 р.), Т. Дридзе (1984 р.), І. Зимньою (1991 р.), С. Фоломкіною (1987 р.), Т. ван Дейком і В. Кінчем (1988 р.), А. Залевською (1988 р.), J. Williamson (1988 р.), О. Каменською (1990 р.), F. Smith (1994 р.), S. Silberstein (1994 р.), С. Wallace (1996 р.), М. Баришниковим (1999 р.), Є. Паніною (1999 р.), А. Гончаровим (2000 р.), О. Цибіною (2000 р.), С. Фоміним (2000 р.), А. Тихоною (2000 р.), Л. Смирноюю (2001 р.), А. Войноюю (2003 р.), Т. Дакуніною (2004 р.), І. Поповою (2005 р.) та ін.

Теорія професійно орієнтованого іншомовного читання як окремого виду професійної мовленнєвої діяльності була розроблена Т. Серовою (1979, 1981, 1985, 1988, 1989, 1990 рр.) і розвинута в досліджен-

нях С. Улітіної (1999 р.), Л. Раскопіної (2000 р.), Т. Агапітової (2000 р.), М. Мосіної (2001 р.), М. Гришиної (2003 р.) та ін.

Низка робіт у методичній літературі присвячені дослідженню особливостей іншомовного читання, зумовлених різними галузями ділової комунікації. Так, Ю. Бузіна (2000 р.) розглядає проблему організації самостійної роботи з англійськими текстами студентів економічних факультетів. С. Фомін (2000 р.) вивчає можливості використання комп'ютерних програм у навчанні ознайомчого читання студентів інженерно-економічного профілю. Методику навчання читання аутентичних текстів за фахом «Технологія продуктів громадського харчування» пропонує Т. Мерцалова (2003 р.). У роботі І. Попової (2005 р.) розглядається проблема навчання іншомовного професійно орієнтованого читання студентів-медиків. Процес читання військових текстів має низку специфічних характеристик, зумовлених як особливостями цього виду читання, так і характером військових текстів, що відображено в наборі навичок і умінь (Бектурдієва, 2018).

Аналіз ситуації, що склалася в галузі навчання професійно орієнтованого іншомовного читання курсантів військових навчальних закладів, виявив низку суперечностей. По-перше, гостро постала проблема визначення рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого іншомовного читання й розроблення специфікації для різних рівнів. По-друге, читання спеціальних текстів передбачає використання складних стратегій із чергуванням видів читання. Більшість завдань, що використовуються на практиці, не передбачають навчання видів читання (інформативного й референтного) комплексно, що, у свою чергу, не сприяє розвитку в курсантів стратегій читання, необхідних у майбутній професійній діяльності, у повному обсязі. По-третє, немає послідовності і наступності як вправ, так і предметного змісту, які використовуються на різних етапах навчання читання. Крім того, відбір текстів часто має умовивідний характер, що спричинено відсутністю розроблення науково обґрунтованих критеріїв відбору текстового матеріалу для навчання різних видів читання. Нагальною є потреба у створенні адекватної системи вправ із навчання професійно орієнтованого іншомовного читання у військовому ЗВО, а також у розробці предметного змісту в цій галузі.

Усе вищезазначене зумовило *актуальність* проведеного дослідження, а також вибір теми.

Метою статті є розроблення науково обґрунтованої системи вправ, спрямованої на формування вмінь і навичок професійно орієнтованого іншомовного читання військових текстів, з урахуванням

психологічного та когнітивного аспектів цього виду мовленнєвої діяльності, а також специфіки військового тексту як об'єкта рецептивної комунікативної діяльності.

Для досягнення поставленої мети треба вирішити такі завдання: з'ясувати роль військового тексту; вивчити його специфічні особливості; відібрати і систематизувати текстовий матеріал, лексичні, граматичні та структурно-композиційні засоби мови, характерні для військових текстів, з метою організації циклічного навчання іншомовного читання за умов військового ЗВО; розробити в межах особисто-діяльнісного, комунікативного, психолінгвістичного та когнітивного підходів систему вправ із формування навичок і розвитку вмінь читання військових текстів.

Виклад основного матеріалу. Провідною метою навчання під час підготовки військових фахівців є формування вмінь і навичок професійно орієнтованого іншомовного читання, яке є специфічною формою мовленнєвого спілкування, опосередкованого текстом, а також становить джерело професійно значущої інформації й основний засіб організації освітнього процесу з іноземної мови в немовному закладі вищої освіти.

До військових матеріалів в широкому сенсі цього слова зазвичай належать військово-художні матеріали, військово-публіцистичні та військово-політичні матеріали, військово-наукові та військово-технічні матеріали, акти військового управління (різні військові документи). До власне військових матеріалів прийнято відносити науково-технічні матеріали й акти управління, пов'язані із життям і діяльністю військ та військових установ збройних сил. Військово-художня література, військова публіцистика й військово-політичні матеріали є військовими лише за своїм спрямуванням і тематикою; переважно мають ті риси, що взагалі притаманні всім суспільно-політичним, публіцистичним і художнім текстам (Колесникова, 1986).

Усі військові матеріали відрізняються від будь-яких інших матеріалів насиченістю спеціальною військовою лексикою, широким використанням військової та науково-технічної термінології, наявністю певної кількості змінних і стійких словосполучень, властивих тільки військовій галузі спілкування, великою кількістю військової номенклатури, спеціальних скорочень і умовних позначень, що використовуються тільки у військових матеріалах, а в синтаксичному аспекті – широким використанням еліптичних (особливо у військовій документації) і клішованих конструкцій, бідністю часових дієслівних форм, стислою формою висловлювання, використанням численних паралельних конструкцій,

виражених інфінітивними й дієприкметниковими зворотами. Усе це пов'язане з певним функціональним навантаженням, що характеризує військову галузь спілкування: стислість, чіткість і конкретність формулювань, точність і ясність викладу, стрункість побудови, чітке відмежування однієї думки від іншої, легкість сприйняття інформації.

Унаслідок специфічної комунікативно-функціональної спрямованості військова література перебуває на межі двох функціональних стилів мовлення – офіційно-ділового та науково-технічного, пріоритет одного з них змінюється залежно від тематики конкретного документа – від порядку управління військами до інструкції прийнятої на озброєння радіостанції.

Мову військових документів можна розглядати як різновид офіційно-ділового стилю. Військовому стилю великою мірою властиві особлива номенклатура тексту, широке застосування аббревіатур, умовних символів та скорочень, що мають на меті не тільки стисло подати інформацію, але і закодувати її.

Військові документи багаті на спеціальну термінологію, що стосується як безпосередньо військової справи, так і різних галузей армійської техніки. Як і інші різновиди ділового стилю, слова у військових документах вживаються переважно у своїх предметно-логічних, словникових значеннях. Контекстуальні значення практично не використовуються з метою уникнення неточностей і двозначності тлумачення. Винятком є метафоричні назви об'єктів військових дій – висот, річок і населених пунктів, яким часто присвоюються різні умовні позначення, але ці метафори сприймаються як код і не мають жодного естетичного навантаження.

Що стосується синтаксичної організації висловлення, то в цьому аспекті мова військових наказів відрізняється від мови відповідно дипломатичних і ділових документів. У військових наказах найчастіше вживаються прості речення. Рідкісні складно-підрядні речення, що мають у своєму складі більш ніж одне підрядне речення. Характерною особливістю синтаксису військових документів є, на відміну від інших різновидів ділового стилю, еліптичність. Тут часто опускаються модальні дієслова, як і інші члени речення.

Існують вимоги до побудови військового тексту, характерні і для науково-технічного стилю мовлення: стислість, чіткість і конкретність формулювань, використання вузькоспеціальних термінів, точність і ясність викладу, стрункість побудови, структурованість матеріалу, чітке відмежування однієї думки від іншої, легкість сприйняття переданої інформації завдяки наявності схем та ілюстрацій (Колесникова, 1986).

Основу військового стильового різновиду як підсистеми мови, яка обслуговує сферу професійної комунікації, становить військова лексика, що містить терміни, аббревіатури, прецизійні слова й ситуаційні кліше.

Основними характеристиками військової термінології є такі, як системність, наявність дефініції, тенденція до однозначності в межах свого термінологічного поля, відсутність експресії, стилістична нейтральність (Бектурдієва, 2018).

Військова термінологія має набір загальних властивостей, що не залежать від конкретної мови, а характеризують військовий підстиль загалом. Основні реалії збройних сил усіх держав загалом схожі, військова термінологія, як і будь-яка спеціальна термінологія, великою мірою уніфікована. Проте у збройних силах будь-якої країни є свої національні особливості, відображені у відповідній термінології. Особливої важливості такі реалії та поняття набувають у разі, коли визначити їхні термінологічні відповідності в різних мовах практично неможливо.

Формування і розвиток іншомовної комунікативної компетенції військового фахівця здійснюється під час навчання професійно орієнтованого іншомовного читання. Найбільш важливими складовими частинами іншомовної комунікативної компетенції військового фахівця під час формування вмінь читання є лінгвістична, предметна професійна, дискурсивна, компенсаторна і соціальна компетенції. Процесуальний зміст навчання читання військових текстів іноземною мовою становлять такі навички та вміння, як рецептивна лексична навичка сприйняття, виділення й осмислення лексичних одиниць пасивного словника-мінімуму; комплексна рецептивна лексико-граматична навичка сприйняття, виділення й осмислення лексичних одиниць потенційного словника; рецептивні граматичні навички сприйняття, виділення й осмислення граматичної інформації морфологічних і синтаксичних конструкцій; прості і складні структурно-композиційні навички зі сприйняття, виділення й осмислення структурних і композиційних особливостей тексту. Одиницями методичної організації мовного й мовленнєвого матеріалу залежно від виду сформованих навичок і умінь читання є лексичні, граматичні, структурно-композиційні засоби мови, характерні для військових текстів, а також військові тексти інформаційного змісту. Мовний і мовленнєвий матеріал відбирається на основі провідних методичних принципів, організовується з урахуванням психологічних і когнітивних особливостей діяльності професійно орієнтованого читання та формує пасивний словник-мінімум, словотвірний мінімум, пасивний граматичний мінімум, мінімум структурно-компози-

ційних засобів, а також систему текстів, об'єднаних у цикли відповідно до професійних проблем. Формування навичок і вмінь професійно орієнтованого іншомовного читання фахових текстів здійснюється під час циклічного навчання на ґрунті спеціальної системи вправ, що складається із трьох підсистем: мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ.

Навчання читання на просунутих етапах передбачає знання деяких методичних особливостей. Вивчаюче читання спрямоване на більш повне й точне розуміння основного змісту тексту, зі збереженням подробиць і деталей. Воно відбувається за умов концентрації уваги на всіх основних аспектах змісту і зазвичай супроводжується його аналізом, критичною оцінкою, узагальненням. Об'єктом вивчення в цьому виді читання є інформація, що міститься в тексті, але не мовний матеріал. Вивчаюче читання відзначається великою кількістю регресій повторним перечитуванням частин тексту, іноді з виразним проголошенням тексту шляхом аналізу мовних форм, навмисним виділенням найбільш важливих тез і неодноразовим промовлянням їх уголос із метою кращого запам'ятовування змісту для подальшого переказу, обговорення, використання в роботі. Саме вивчаюче читання навчає бережного ставлення до тексту. Для вивчаючого читання вибирають тексти невеликі (1–1,5 сторінки). Із цією метою викладачі використовують тексти професійної тематики. Такі тексти містять певні труднощі на лінгвістичному й екстралінгвістичному рівнях. В аудиторії під час читання й перекладу таких текстів курсанти під керівництвом викладача здійснюють аналіз різних труднощів лінгвістичних та інформаційних явищ.

Під час фахового читання завданням курсанта є сприйняття, отримання, опрацювання та засвоєння професійної інформації. Саме цей процес сприяє розвитку фахівця, розширенню його професійного кругозору. Зазвичай курсантів цікавить не вся професійна інформація в тексті, а та, що здатна задовольнити їхні інформаційно-професійні потреби. Фахове читання передбачає не тільки пошук і отримання корисної інформації, але й у подальшому використання її в навчальній, професійній або науковій діяльності. Мета курсанта також полягає у формуванні власних висновків під час виконання ним практичних і теоретичних завдань. На нашу думку, професійно орієнтоване читання становить письмове вербальне спілкування, опосередковане спеціальним текстом. Воно має задовольнити інтереси курсанта з метою його самоосвіти, розв'язання його професійних завдань. Саме таке читання є предметом навчання курсантів у військових ЗВО, а навчання такого читання варто розглядати як прак-

тику в мовленнєвій діяльності. Навчити курсанта читати – це навчити його виконувати певні комунікативні завдання за допомогою друкованого джерела.

Висновки. Навчання професійно орієнтованого читання характеризується необхідністю дотримання як дидактичних принципів (свідомості, поетапності, доступності, посиленості), так і методичних принципів (концентричної повторюваності навчального матеріалу та зв'язності, індивідуального підходу, диференційованості, комунікативності, програмування процесу навчання, комплексної мотивації, урахування рідної мови, орієнтації на рідну лінгвокультуру курсантів). З огляду на специфічні особливості навчання читання курсантів військових спеціальностей, вважаємо необхідним будувати процес навчання з використанням таких приватних методичних принципів, як принцип семантичного тлумачення термінів і принцип двоплановості. Недотримання цих принципів спричиняє порушення і навіть припинення процесу навчання читання. Під час навчання читання необхідно використовувати максимальну кількість аутентичних текстових матеріалів. Методично аутентичні тексти варто застосовувати ще на початковому етапі навчання, коли власне аутентичні матеріали недоступні. Необхідно також використовувати аутентичні завдання. Основою навчання читання є текстовий матеріал, що охоплює різні види текстів, кожен з яких має професійну, комунікативну

та соціокультурну цінність. Для відбору текстового матеріалу науковці пропонують критерії, побудовані з урахуванням вимог комунікації, максимального наближення матеріалу до профілю майбутньої спеціальності, аутентичності, змістової й інформаційної насиченості, доступності та новизни, змістової закінченості, дублювання, проблемності й різноманітності текстового матеріалу.

Невід'ємним компонентом ефективного опанування читання як виду мовленнєвої діяльності є навички і вміння, що становлять здатність застосовувати соціокультурний і професійний досвід, отриманий у результаті вивчення іноземної мови, для досягнення розуміння й подолання проблем, спричинених відмінностями у військових системах держав. Розроблений комплекс вправ будується відповідно до трьох етапів навчання, в основі поділу яких є визначення завдань навчання, що охоплюють: завдання, що передують читанню (підготовчі вправи); завдання, що виконуються під час читання (притекстові й післятекстові вправи); завдання, що виконуються після роботи з аутентичним текстовим матеріалом (контрольно-навчальні). Професійно орієнтоване навчання читання передбачає включення в технологію навчання низки професійно орієнтованих вправ для формування навичок і вмінь професійно орієнтованого читання у слухачів військових ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Е. И. К вопросу обучения чтению научной и технической литературы на английском языке. *Современные наукоемкие технологии*. 2017. № 3. С. 76–80; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36619> (дата обращения: 02.11.2019).
2. Бектурдиева Ш. Военная лексика и особенности перевода военных текстов. *Вопросы науки и образования*. 2018. № 5 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennaya-leksika-i-osobennosti-perevoda-voennykh-tekstov> (дата обращения: 02.11.2019).
3. Вавилова М. Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1981. 178 с.
4. Колесникова И. Профессионально направленное обучение коммуникативному чтению на старших курсах : дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1986. 220 с.
5. Носонович Е. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000. С. 13–21.

REFERENCES

1. Andreieva Ye. I. (2017). K voprosu obucheniya chteniyu nauchnoy i tekhnicheskoy literatury na angliyskom yazyke. [To the question of teaching reading of scientific and technical literature in English]. *Sovremennyye naukoemye tekhnologii – Modern high technologies*, № 3. pp. 76–80. Retrieved from: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36619>. [in Russian].
2. Bekturdiieva Sh. S. (2018). Voyennaya leksika i osobennosti perevoda voyennykh tekstov. [Military vocabulary and features of translation of military texts]. *Voprosy nauki i obrazovaniya – Science and education issues*, № 5 (17). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennaya-leksika-i-osobennosti-perevoda-voennykh-tekstov>. [in Russian].
3. Kolesnikova I. L. (1986). Professionalno napravlennoye obucheniye kommunikativnomu chteniyu na starshikh kursakh. [Vocational training in communication reading in senior courses]. *Candidate's thesis*. Leningrad. [in Russian].
4. Nosonovich Ye. V. (2000). Metodicheskaya autentichnost v obuchenii inostrannym yazykam. [Methodological authenticity in teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages in school*, pp. 13–21. [in Russian].
5. Vavilova M. P. (1981). Obucheniye ponimaniyu teksta pri chtenii na inostrannom yazyke vo vzrosloy auditoria. [Learning to understand text when reading in a foreign language in an adult audience]. *Candidate's thesis*. Moscow. [in Russian].

Наталя КАБУСЬ,

orcid.org/0000-0003-3665-8501

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) kabusnatali9901@gmail.com

ПРОГРАМНО-ЗМІСТОВЕ Й НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

У статті наголошено на важливості підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до сталого розвитку соціальних груп, визначено суть такої підготовки. Відповідно до мети обґрунтовано програмно-змістове й навчально-методичне забезпечення професійної підготовки соціальних педагогів і працівників до діяльності в контексті сталого розвитку. Таке забезпечення представлене збагаченими за змістом програмами професійно орієнтованих дисциплін (зокрема, «Вступ до спеціальності», «Соціальна робота», «Основи педагогічної майстерності», «Основи професійної творчості в соціальній сфері», «Історія та теорія соціального виховання», «Основи сценарної роботи соціального працівника», «Соціально-педагогічне проєктування», «Основи соціалізації особистості», «Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти», «Основи профорієнтаційної роботи», «Теорія і методика соціальної роботи із сім'єю», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля», «Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Методика організації волонтерського руху», «Актуальні проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи», «Методика організації соціальної роботи з різними соціальними групами»), а також спеціально розробленим інтегрованим курсом «Соціально-педагогічна діяльність зі сталого розвитку соціальних груп». Доведено, що втілення ідеї сталого розвитку у змісті вищої соціально-педагогічної освіти протягом усього періоду навчання забезпечує цілісність і безперервність підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку різних соціальних груп на різних етапах їхнього особистісно-професійного становлення – від усвідомлення значення діяльності в означеному напрямі, розуміння її суті до набуття практичного досвіду роботи в досліджуваному напрямі.

Ключові слова: *сталий розвиток, соціальна група, майбутні фахівці соціальної галузі, професійна підготовка, система, програмно-змістове та навчально-методичне забезпечення.*

Natalia KABUS,

orcid.org/0000-0003-3665-8501

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) kabusnatali9901@gmail.com

THE PROGRAM CONTENT AND TEACHING AND METHODOLOGICAL SUPPORT MATERIALS FOR THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIAL GROUPS

The article emphasizes the importance of future specialists in the social sphere training for the sustainable development of social groups, as well as defines the essence of such training. According to the purpose, the program content, teaching and methodological support materials of professional training of social pedagogues and workers for activities in the context of sustainable development is substantiated. Such support materials are represented by content-rich programs of vocationally oriented disciplines (in particular, "Introduction to the specialty", "Social work", "Fundamentals of pedagogical art", "Fundamentals of professional creativity in the social sphere", "History and theory of social education", "Fundamentals of screenplay work of social worker", "Social and pedagogical design", "Fundamentals of personality's socialization", "Social and pedagogical activity in educational institutions", "Fundamentals of vocational guidance work", "Theory and methodology of social work with family", "Management of social work", "Social and pedagogical activities in the field of leisure", "Social and pedagogical prevention of delinquent behavior", "Psychological and pedagogical principles of interpersonal communication", "Methodology of organizing volunteer movement", "Actual problems of social pedagogy and social work", "Methodology of organization of social work with different social

groups”), as well as specially developed integrated course “Socio-pedagogical activity aimed at sustainable development of social groups”. It has been proved that the implementation of the idea of sustainable development in the content of higher socio-pedagogical education during the whole period of study provides the integrity and continuity of future specialists’ training for sustainable development of various social groups at different stages of social workers’ personal and professional development – from awareness of the importance of activity in the specified direction, understanding of its essence to gaining practical experience in the researched area.

Key words: sustainable development, social group, future specialists in social sphere, professional training, system, program content and teaching and methodological support materials.

Постановка проблеми. Реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації (Agenda, 2015), яка визнана ключовою для XXI ст. і передбачає збалансований екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності та життєздатності біосфери, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення, потребує об’єднання зусиль різних соціальних груп, зокрема професійних, для вирішення означеного завдання. Міжнародний досвід підтверджує, що основним чинником сталого суспільного розвитку є високорозвинений людський і соціальний капітал, рівень консолідованості соціальних груп, які свідомо, творчо й відповідально діють із метою досягнення власного благополуччя й процвітання країни.

Водночас значна кількість проблемних соціальних груп, а також кризові явища, характерні для дітей, молоді, дорослих, сім’ї, громади, нації як важливих спільнот, що становлять основну соціальну структуру суспільства й визначають вектор його розвитку, зумовлюють актуальність їх переведення на рівень сталого розвитку. У цьому контексті фахівці соціальної галузі – соціальні педагоги, соціальні працівники, які у професійній діяльності взаємодіють з дітьми, молоддю, дорослими, людьми старшого віку, сім’єю, а також представниками проблемних груп і «груп ризику», за своїм професійним призначенням і рівнем компетентності можуть і мають стати важливими суб’єктами стимулювання різних соціальних груп до сталого розвитку, під яким розуміємо стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, здатності до само- та взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, об’єднання зусиль для сталого прогресивного розвитку суспільства.

Аналіз досліджень. Здійснений нами аналіз наукових праць О. Беспалько, Р. Вайноли, Л. Міщик, А. Мудрика, В. Поліщук, А. Рижанової, Л. Штефан, С. Харченка й інших учених щодо проблем теорії і практики соціально-педагогічної діяльності, теоретико-методологічних і прак-

тичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі дає підстави стверджувати, що, незважаючи на значний потенціал різних видів соціально-педагогічної діяльності (соціально-виховна, просвітницька, рекламно-інформаційна, профілактична, корекційно-реабілітаційна) щодо забезпечення сталого розвитку соціальних груп, проблема підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічного профілю до діяльності в контексті сталого розвитку не була належно висвітлена в науковій літературі, що свідчить про неналежне використання потенціалу соціально-педагогічної науки в означеному напрямі й зумовлює недостатній рівень відповідної готовності майбутніх фахівців (Кабусь, 2016; 2017). Реалізація системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічного профілю до сталого розвитку соціальних груп, що є предметом нашого дослідження, потребує розроблення й впровадження відповідного навчально-методичного і, зокрема, програмно-змістового забезпечення як невід’ємного компонента такої системи.

Мета статті – висвітлення програмно-змістового та навчально-методичного забезпечення системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до сталого розвитку соціальних груп відповідно до сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз міжнародних документів у галузі сталого розвитку (Agenda, 2015), а також праць учених (Жерновнікова, 2017; Прокопенко, 2013) дозволяє під підготовкою майбутніх фахівців соціальної галузі до сталого розвитку соціальних груп розуміти цілеспрямований, спеціально організований, педагогічно керований процес набуття соціальними педагогами та працівниками стійких світоглядних орієнтирів, сукупності знань і вмінь здійснювати переконливий вплив на цінності, мотиви, переконання, волю, вчинки представників різних соціальних груп, здобуття майбутніми фахівцями досвіду розробки й реалізації системи соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, що водночас забезпечує сталий розвиток і саморозвиток (духовно-ціннісний,

особистісно-соціальний, професійно-творчий) фахівців соціальної галузі.

Важливою умовою ефективності такої підготовки є втілення ідеї сталого розвитку у змісті вищої соціально-педагогічної освіти протягом усього періоду навчання, що потребує розроблення та реалізації відповідного навчально-методичного, зокрема програмно-змістового, забезпечення й уможливує цілісність і безперервність підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп на різних етапах їхнього особистісно-професійного становлення – від усвідомлення значення діяльності в досліджуваному напрямі, розуміння її суті до набуття відповідного практичного досвіду роботи.

Зважаючи на рекомендації щодо освіти для сталого розвитку, у яких наголошено на важливості максимального використання потенціалу всіх навчальних дисциплін, водночас розроблення і впровадження в освітній процес спеціальних інтегрованих курсів, що сприяли б глибшому усвідомленню майбутніми фахівцями суті проблеми сталого розвитку та шляхів її розв'язання, вважаємо, що програмно-змістове забезпечення професійної підготовки соціальних педагогів та працівників до діяльності в контексті сталого розвитку має бути представлене збагаченими за змістом програмами професійно орієнтованих дисциплін, які мають значний потенціал для формування готовності майбутніх фахівців соціальної галузі до діяльності в досліджуваному напрямі, а також спеціально розробленим інтегрованим курсом «Соціально-педагогічна діяльність зі сталого розвитку соціальних груп», що забезпечує узагальнення, систематизацію й поглиблення знань студентів щодо професійної діяльності в контексті дослідження. Розкриємо докладніше змістове збагачення програм навчальних дисциплін питаннями сталого розвитку.

Так, у «Вступі до спеціальності», який викладається студентам як перша професійно орієнтована навчальна дисципліна, доцільним є ознайомлення майбутніх фахівців із метою і завданнями, основними стратегічними орієнтирами діяльності соціального педагога та працівника в контексті сучасних цивілізаційних викликів, основними міжнародними і державними документами, що визначають бажаний вектор розвитку сучасного суспільства, отже, і провідні напрями діяльності соціального педагога в умовах сьогодення.

Курс «Соціальна робота» відіграє фундаментальну роль у підготовці спеціалістів відповідного профілю, оскільки знайомить майбутніх фахівців з основними категоріями соціальної педагогіки як

науки і сфери практичної діяльності, суб'єктами й об'єктами соціально-педагогічної діяльності, основними категоріями населення, що потребують соціально-педагогічної допомоги (зокрема, із проблемними соціальними групами та «групами ризику»), напрямами, видами, сферами діяльності соціального педагога та працівника. У зв'язку із цим доцільним є «пронизування» усіх тем означеного курсу ідеєю стосовно того, що важливою умовою реалізації стратегії сталого розвитку суспільства, як і ефективного попередження й розв'язання численних проблем соціалізації різних соціальних груп, є налагодження цілеспрямованої випереджальної соціально-виховної, просвітницької діяльності, спрямованої на розвиток особистості як свідомого й відповідального суб'єкта життєдіяльності та соціального суб'єкта, представника соціальної спільноти будь-якого рівня. Стимулювання особистості, соціальної групи до сталого розвитку має бути системоутворювальним напрямом різних видів діяльності соціального педагога (зокрема, рекламно-інформаційної, профілактичної, корекційно-реабілітаційної, соціального супроводу й інших).

У межах курсу «*Основи педагогічної майстерності*» доцільним є звернення уваги студентів на те, що здійснення ефективного впливу на свідомість, переконання, волю дітей, молоді, дорослих із метою зміни звичних для них стереотипів поведінки й діяльності на орієнтири, що сприяють розвитку людини і суспільства на засадах сталості, потребує від педагога високого рівня професійної майстерності, володіння ним мистецтвом переконання, що потребує цілеспрямованої роботи над розвитком необхідних умінь і якостей у процесі фахової підготовки.

Дисципліну «*Основи професійної творчості в соціальній сфері*» доцільно орієнтувати на: усвідомлення студентами творчої природи різних видів соціально-педагогічної діяльності, розуміння ними творчого підходу до професійної діяльності в контексті сталого розвитку різних соціальних груп як однієї з найважливіших передумов її ефективності; ознайомлення майбутніх фахівців з основними напрямами творчої діяльності в досліджуваному контексті; методами, прийомами розвитку творчої особистості, здатної до свідомого самотворення власного життя; стимулювання студентів до розроблення й реалізації конкретних творчих соціально-виховних волонтерських заходів із метою сталого розвитку дітей та молоді.

У межах курсу «*Історія та теорія соціального виховання*» з урахуванням того, що соці-

ально-виховна діяльність є однією із провідних у контексті сталого розвитку, доцільним є розгляд таких додаткових питань: 1) роль соціального виховання в забезпеченні процесів сталості розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, людської цивілізації; 2) соціальний педагог як провідний фахівець, координатор діяльності різних соціальних суб'єктів для здійснення соціального виховання в напрямі сталого розвитку; 3) мета, завдання, напрями соціально-виховної діяльності в контексті реалізації завдань сталого розвитку (сприяння усвідомленню особистістю власної місії як суб'єкта і творця власного і суспільного життя; спрямованість на формування стійкої особистісно-соціальної позиції суб'єктів соціальної групи); 4) цивілізаційно-культурологічний і особистісно-соціальний підходи як підґрунтя соціально-виховної діяльності, що забезпечують її ефективність в умовах сьогодення; 5) дослідження соціально-виховних систем, розроблених відомими педагогами, просвітителями різних часів, із метою використання цінного досвіду для діяльності в контексті сталого розвитку соціальних груп; 6) соціальне виховання як складний творчоємний процес, ефективність якого залежить від рівня професіоналізму фахівця соціальної галузі; 7) засоби впливу на систему цінностей, переконань, світогляд представників різних соціальних груп, розвиток значущих якостей (гуманістичної спрямованості, відповідальності, ініціативності, волі, наполегливості, соціальної активності, творчого підходу до життєдіяльності); 8) умови результативності соціального виховання (системність, емоційна насиченість, опосередкованість виховного впливу, створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища); 9) розробка системи соціально-виховної роботи й конкретних заходів із метою сталого розвитку дітей та молоді для реалізації під час практичної та волонтерської діяльності в дитячих оздоровчих таборах, закладах освіти, центрах соціально-психологічної реабілітації.

Під час викладання курсу «*Основи сценарної роботи соціального працівника*» важливим є орієнтування майбутніх фахівців на опанування вмінь розробляти сценарний задум і перебіг творчих соціально спрямованих заходів (свят, конкурсів, театралізованих вистав), які б здійснювали дієвий вплив на представників соціальних груп, стимулювали б їх до сталого розвитку, самовиявлення через позитивні вчинки, а також на ознайомлення студентів з елементами акторської, сценарної майстерності, що дозволяє робити вказані заходи більш результативними і переконливими.

У процесі вивчення курсу «*Соціально-педагогічне проектування*» доцільним є стимулювання здобувачів до: 1) дослідження й аналізу передового досвіду щодо розроблення і впровадження соціально-виховних програм і проєктів, що реалізуються на різних рівнях (зокрема, департаментами у справах сім'ї, молоді та спорту, департаментами молодіжної політики щодо формування позитивних цінностей, культурного розвитку населення, популяризації здорового способу життя, а також навчальними закладами, громадськими, волонтерськими організаціями), використання якого є доцільним у контексті сталого розвитку соціальних груп; 2) визначення актуальної проблематики проєктів, спрямованих на сталий розвиток соціальних груп; 3) залучення майбутніх фахівців до розробки інноваційного проєкту з метою сталого розвитку певної соціальної групи; оволодіння методикою фандрайзингової діяльності з метою залучення ресурсів (матеріальних, людських, волонтерів) для реалізації актуальних соціальних ініціатив і проєктів.

Збагачення змісту дисципліни «*Основи соціалізації особистості*» передбачає стимулювання майбутніх фахівців до виявлення співвідношення понять «соціалізація» і «сталий розвиток»; визначення мети, основних завдань соціалізації особистості в контексті досліджуваної проблеми на різних вікових етапах, особливостей соціалізації дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку, проблем і труднощів соціалізації, що заважають їхньому прогресивному розвитку, що в сукупності є основою для виокремлення особливостей соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку конкретної соціальної групи. Важливим також є акцентування уваги студентів на тому, що лише становлення особистості у процесі соціалізації активним відповідальним суб'єктом власної життєдіяльності й соціальним суб'єктом є умовою її сталого розвитку.

Під час вивчення курсу «*Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти*» доцільним є ознайомлення з: основними стратегічними орієнтирами діяльності соціального педагога, педагогічного колективу закладу в напрямі сталого розвитку дітей та молоді, що передбачає: 1) організацію фахівцем цілеспрямованої роботи з дітьми та їхніми батьками, долучення до такої діяльності інших суб'єктів соціально-виховного впливу; 2) опанування способів створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в закладі освіти, що є важливою умовою сталого розвитку дітей та молоді; методиками розроблення і здійснення конкретних соціально-виховних,

просвітницьких, профілактичних заходів, які сприяють їхньому сталому позитивному розвитку.

У процесі викладання курсу «*Основи професійної роботи*» важливе долучення майбутніх фахівців до розроблення й реалізації комплексу творчих заходів для стимулювання дітей та молоді для здійснення свідомого відповідального життєвого й професійного самовизначення, що є невід'ємною умовою прогресивного розвитку як кожної конкретної особистості, соціальної групи, так і суспільства загалом.

Курс «*Теорія і методика соціальної роботи із сім'єю*» доцільно збагачувати проблемними питаннями, які дають можливість визначати: 1) причини, що ускладнюють розвиток сім'ї, зумовлюють її кризовий стан, отже, унеможливають її сталий розвиток; 2) умови сталості розвитку сім'ї як соціальної групи; 3) специфіку соціально-педагогічної діяльності з метою сталого розвитку сім'ї; 4) способи гармонізації відносин між подружжям, батьками та дітьми, дітьми один з одним як важливої умови сталості розвитку сім'ї; 5) найефективніші способи формування позитивної системи цінностей дітей, виховання в них поваги й любові до батьків, волі, прагнення до навчання, праці, творчості, розумного способу життя, здатності виявляти себе через позитивні вчинки, досягати успіху, долати труднощі на життєвому шляху, відчувати себе відповідальним творцем власного життя; 6) особливості й технологію роботи з різними типами сімей, зокрема у складних життєвих обставинах, для їх сталого позитивного розвитку; 7) створювати соціальну рекламу з метою стимулювання сім'ї до сталого розвитку.

У курсі «*Менеджмент соціально-педагогічної роботи*» доцільним є ознайомлення майбутніх фахівців зі способами управління соціальною роботою на різних рівнях: рівні керівництва соціальною організацією, управління діяльністю, розвитком особистості, групи людей, самоуправління власним професійним становленням та розвитком; рівні реалізації соціальної політики держави, рівні налагодження соціального партнерства, спільної діяльності різних соціальних суб'єктів для роботи в досліджуваному напрямі.

Курс «*Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля*» має орієнтувати майбутніх фахівців на розроблення конкретних заходів для: розвитку активної життєвої позиції представників різних соціальних груп, їх стимулювання до здорового способу життя, свідомої діяльності зі здоров'язбереження і здоров'язміцнення, формування прагнення до саморозвитку й самовдосконалення для досягнення життєвого успіху,

творчої самореалізації в різних видах діяльності; розробки програм організації змістового активного дозвілля дітей та молоді як важливої умови сталості їхнього розвитку, способів організації сімейного дозвілля як умови стабілізації життєдіяльності сім'ї тощо.

Ключовим під час вивчення курсу «*Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки*» має бути положення про те, що лише сприяння чіткому розумінню кожною особистістю наслідків негативного самовиявлення як для власної життєдіяльності, так і для перебігу суспільних процесів, усвідомленню нею позитивної взаємодії зі світом як єдино можливої стратегії досягнення особистого успіху й висхідного розвитку суспільства є умовами ефективності профілактики різного роду негативних проявів. Також важливі розроблення та реалізація майбутніми соціальними педагогами конкретних превентивно-виховних заходів із метою сталого розвитку дітей та молоді.

Вивчення курсу «*Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування*» має бути спрямованим на опанування майбутніми фахівцями способів налагодження продуктивної взаємодії із представниками різних соціальних груп із метою їх стимулювання до сталого розвитку, а також на розроблення способів налагодження позитивного спілкування суб'єктів соціальної групи, їхньої здатності та прагнення до спільної продуктивної діяльності через розвиток духовного рівня їхньої соціальності, усвідомлення консолідації та солідарності як важливих індивідуальних і соціальних цінностей.

Дисципліну «*Методика організації волонтерського руху*» доцільно спрямовувати на визначення провідних напрямів волонтерської діяльності в контексті сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства, розроблення способів долучення дітей, молоді, дорослих до волонтерської діяльності, вивчення перспективного досвіду формування мотивації особистості до волонтерської діяльності в розвинутих європейських країнах, Сполучених Штатах Америки, у яких до такої діяльності долучена значна кількість людей різного віку.

У межах дисципліни «*Актуальні проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи*» важливим є розгляд теми «*Сталий розвиток соціальних груп як актуальна проблема соціальної педагогіки і соціальної роботи, інтегральний напрям соціально-педагогічної діяльності в контексті сучасних цивілізаційних викликів*», під час вивчення якої студенти мають зрозуміти, що означена про-

блема має вирішуватися на методологічному, теоретичному й технологічно-методичному рівнях.

Поряд зі збагаченням професійно орієнтованих навчальних дисциплін проблематикою сталого розвитку, цілеспрямоване формування готовності майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп потребує впровадження інтегрованого спеціального курсу «Соціально-педагогічна діяльність зі сталого розвитку соціальних груп», призначеного для студентів IV курсу напрямів підготовки «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота», що передбачає вивчення двох модулів. Перший модуль «Концептуальні й технологічні засади сталого розвитку соціальної групи» націлено на поглиблений розгляд суті стратегії сталого розвитку як провідної стратегії розвитку цивілізації у XXI ст.; основними міжнародними і державними документами, що визначають напрями розвитку сучасного суспільства; ознайомлення з основними проблемами, що ускладнюють сталий розвиток людини, соціальної групи, суспільства, цивілізації; сучасними підходами й концепціями щодо розуміння сутності та вирішення проблеми сталого розвитку; системою поглядів на сталий розвиток людини та суспільства в історії світової та вітчизняної наукової думки (зокрема, поглядами видатних співвітчизників Г. Сковороди й І. Мечнікова на проблему сталості розвитку особистості); законами й закономірностями сталого розвитку людини і соціальних спільнот; бар'єрами на шляху сталого прогресивного розвитку особистості, групи людей; умовами, критеріями і показниками сталості розвитку соціальної групи; теоретико-методологічними й технологічними засадами соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп.

Реалізацію другого модуля «Проектування соціально-педагогічної діяльності для сталого розвитку різних соціальних груп» спрямовано на розроблення майбутніми соціальними педагогами системи соціально-педагогічної діяльності для сталого розвитку дітей, молоді, дорослих, сім'ї, представників «груп ризику» з урахуванням їхньої специфіки, основних завдань і проблем розвитку, що передбачає визначення основних напрямів такої діяльності, обґрунтування способів її здійснення різними суб'єктами з метою досягнення бажаного результату. Індивідуальне навчально-дослідне завдання під час вивчення спецкурсу передбачає розробку та презентацію програми соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку конкретної соціальної групи, створення соціальної реклами (мотиваційного

плаката, відеоролика) для стимулювання такої групи до сталого розвитку.

Дисципліна «Методика організації соціальної роботи з різними соціальними групами», яка вивчається здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти, на наш погляд, повинна мати узагальнювальний характер і сприяти визначенню перспективних напрямів такої діяльності, пов'язаних із розробленням і реалізацією цілісної системи соціально-педагогічної діяльності з метою попередження відхилень у розвитку представників різних соціальних груп, що відповідає вимогам соціальної та виховної політики держави. Означений курс має викладатися з позицій дослідження методики організації комплексної роботи з метою сталого розвитку основних соціальних груп, що складають суспільство, яка сприяла б становленню їхніх представників як суб'єктів, здатних до відповідального життє- і культуротворення, а також методики корекційно-реабілітаційної роботи, яка сприяла б розвитку суб'єктності представників «груп ризику», активізації їхнього прагнення до самовдосконалення, самореабілітації, самостійного творчого здійснення власного життя.

У зв'язку із цим у змісті цього курсу обґрунтовуємо два модулі. Перший модуль «Теоретико-методичні засади організації роботи з різними соціальними групами» спрямовано на: 1) формування поняття про соціальну групу як об'єкт і суб'єкт соціально-педагогічної діяльності в контексті сталого розвитку; 2) визначення чинників, що впливають на динаміку розвитку соціальної групи та відповідне виявлення основи сталості розвитку соціальних спільнот; 3) розуміння забезпечення сталості розвитку соціальних груп як інтегрального завдання соціально-педагогічної діяльності; 4) визначення вимог до професійної компетентності фахівця соціальної сфери для його ефективної діяльності в контексті сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства; 5) дослідження технологічно-методичних засад забезпечення сталості розвитку соціальних груп (технологічних етапів роботи зі сталого розвитку соціальної групи та їх змістового й методичного забезпечення); 6) добір студентами конкретних методик для роботи із представниками різних соціальних груп із метою їх становлення відповідальними суб'єктами власної життєдіяльності й активними соціальними суб'єктами; 7) розроблення майбутніми фахівцями способів здійснення цілісного впливу на мотиваційно-чуттєву, когнітивно-світоглядну, суб'єктно-діяльнісну сфери представників різних соціальних груп

для їх стимулювання до сталого прогресивного розвитку, поступового виходу на рівень самоорганізації; 8) добір форм, методів і методик соціально-виховної, просвітницької, профілактичної, рекламно-інформаційної, корекційно-реабілітаційної діяльності в контексті сталого розвитку соціальних груп; 9) вивчення перспективного світового та вітчизняного досвіду (актуальних соціально-педагогічних програм і проєктів) організації соціально-педагогічної діяльності в контексті сталого розвитку соціальних груп.

Другий змістовий модуль «Методики організації роботи з різними соціальними групами», на наше переконання, має бути спрямований на підготовку студентів до добору й розроблення комплексу методик для роботи з такими соціальними групами, як: 1) сім'я (з метою її становлення суб'єктом соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку дітей і молоді); 2) діти та молодь (з метою їх стимулювання до свідомого життєвого, особистісного, соціального, професійного самовизначення, формування стійкої особистісно-соціальної позиції, залучення до соціально значущої діяльності, розвитку в них прагнення до поліпшення соціальної дійсності); 3) дорослі та люди старшого віку (з метою їх активного долучення до соціально-виховної, рекламно-інформаційної, профорієнтаційної діяльності з дітьми та молоддю). Суттєвою також є підготовка майбутніх фахівців до добору ефективних методик соціально-реабілітаційної діяльності з: 1) людьми з обмеженими можливостями; 2) дітьми, позбавленими батьківського піклування; 3) людьми з різними видами залежностей; 4) тимчасово переселеними особами та сім'ями, що постраждали внаслідок проведення антитерористичної операції, з метою їх сталого позитивного розвитку, оскільки саме ці категорії переважно не можуть вирішити власні проблеми самостійно й потребують особливої підтримки, діяльність у цьому напрямі належить до основних напрямів соціальної політики держави в умовах сьогодення.

Підсумковою темою курсу є визначення перспектив соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, що полягають в

організації роботи із просоціально активними групами для поширення позитивного досвіду й залучення населення до соціально значущої діяльності; налагодженні взаємодії із професійними групами щодо ініціювання й реалізації спільних програм і проєктів у контексті сталого розвитку. Індивідуальним навчально-дослідним завданням курсу є обґрунтування, розроблення та презентація грантового проєкту соціальної роботи з конкретною соціальною групою з метою її сталого розвитку.

Висновки. Результати впровадження розробленої нами системи підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі та її навчально-методичного, зокрема програмно-змістового, забезпечення в освітній процес Харківського національного педагогічного університету підтвердили їхню ефективність – більшість здобувачів перебувають на рівні сталого розвитку й саморозвитку (духовно-ціннісного, особистісно-соціального, професійно-творчого) і свідомо діють для сталого розвитку представників різних соціальних груп під час навчання в університеті.

Утілення ідеї сталого розвитку у змісті вищої соціально-педагогічної освіти протягом усього періоду навчання, що реалізується через запропоноване навчально-методичне та програмно-змістове забезпечення, уможливорює цілісність і безперервність підготовки майбутніх фахівців до сталого розвитку соціальних груп на різних етапах їхнього особистісно-професійного становлення – від усвідомлення значення діяльності в досліджуваному напрямі, розуміння її суті й важливості підпорядкування всіх видів соціально-педагогічної діяльності з різними соціальними групами населення цілям сталого розвитку – до набуття відповідного практичного досвіду роботи, що дає можливість актуалізувати цінності та мотиви, засвоїти знання, опанувати професійні вміння й навички, розвинути особистісні якості, сформулювати індивідуально-творчий підхід до діяльності.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є висвітлення досвіду реалізації системи роботи з підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до сталого розвитку соціальних груп під час навчання в університеті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
2. Жерновникова О., Штефан Л., Фазан В. Формування готовності майбутніх учителів математики до навчального проєктування. *Science and Education*. 2017. № 10. С. 74–81.
3. Кабуць Н. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: теорія і практика : монографія. Харків, 2017. 416 с.
4. Кабуць Н. Стратегічні напрями підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах сучасних цивілізаційних викликів. *Новий колегіум*. 2016. № 4. С. 81–88.

5. Прокопенко І. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у XXI ст. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 1. С. 48–55.

REFERENCES

1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved from: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
2. Zhernovnykova O., Shtefan L., Fazan V. Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv matematyky do navchalnoho proektuvannya [Forming future mathematics teachers' instructional design skills]. *Science and education*, 2017. № 10, pp. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-9>. [in Ukrainian].
3. Kabus N. D. Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do staloho rozvytku sotsialnykh hrup: teoriia i praktyka: monohrafiia [Future Social Teachers' Training for Sustainable Development of Social Groups: Theory and Practice: monograph]. Kharkiv: Vydavets Ivanchenko I. S., 2017. 416 p. [in Ukrainian].
4. Kabus N. D. Stratehichni napriamy pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery v umovakh suchasnykh tsyvilizatsiinykh vyklykiv [Strategic guidelines for the training of future experts of social sphere in conditions of modern civilization challenges]. *New Collegium*, 2016. № 4. pp. 81–88 [in Ukrainian].
5. Prokopenko I. F. Rozvytok innovatsiinoi pedahohichnoi osvity yak priorytetnyi napriam modernizatsii natsionalnykh system pidhotovky osvitianskykh kadriv u XXI stolitti [Development of innovative pedagogical education as a priority direction of modernization of national systems of training of educators in the XXI century]. *Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*. 2013. № 1. pp. 48–55 [in Ukrainian].

Анастасія КАПЛІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-2981-6877

*аспірант IV курсу кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) akaplienko978@gmail.com*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянута тема підвищення якості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, ефективність якої залежить від злагодженості дій різнопрофільних фахівців, залучених до такої роботи. Учитель, асистент учителя, соціальний педагог, учитель-дефектолог, психолог та інші фахівці складають команду психолого-педагогічного супроводу. Чимала роль у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (особливо з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення) в умовах інклюзії відводиться вчителю-логопеду. Для досягнення максимально ефективного результату виробити оптимальну педагогічну стратегію, віднайти оптимальну індивідуальну освітню траєкторію дитини-логопата вчитель-логопед повинен спільно з іншими фахівцями. Стаття присвячена проблемі підготовки педагогічних кадрів (майбутніх учителів-логопедів) до командної взаємодії в умовах інклюзії. Розглянуто командну взаємодію в умовах інклюзивного навчання. Розкрито доцільність формування готовності фахівців спеціальної освіти (на прикладі логопедів) до командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Подано результати проведеного експерименту з діагностування обізнаності майбутніх учителів-логопедів із командною роботою в умовах інклюзивного навчання. Зауважено, що попри потужний науково-методичний арсенал різноманітних технік, майбутні вчителі-логопеди не готові до співпраці в команді. У зв'язку із цим підкреслено необхідність організації спеціальної роботи для формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Із цією метою окреслено методичні шляхи формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в команді, зокрема розроблено й апробовано тренінг командної взаємодії, основна мета якого – підвищити рівень довіри, встановити партнерські відносини між учасниками, ознайомити студентів зі способами розподілу ролей, навчити ухвалювати спільне рішення та підпорядковувати свої дії спільній меті, тим самим навчити ефективно взаємодіяти в команді.

Ключові слова: *учитель-логопед, інклюзивна освіта, командна взаємодія.*

Anastasiia KAPLIENKO,

orcid.org/0000-0002-2981-6877

*Postgraduate Student 4th year of the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky
(Odessa, Ukraine) akaplienko978@gmail.com*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-SPEECH THERAPISTS TO TEAM INTERACTION IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

This article deals with the topic of improving the quality of work with children with special educational needs in an inclusive educational environment, the effectiveness of which depends on the coherence of the actions of the various specialists involved in such work. The teacher, teacher's assistant, social pedagogue, defectologist, psychologist and other specialists make up a team of psychological and pedagogical support. An important role in working with children with special educational needs (especially children with severe speech impairment) in the context of inclusion is given to the speech therapist teacher. In order to achieve the most effective result, to develop the optimal pedagogical strategy, and to find the optimal individual educational trajectory of the child-speech therapist, the teacher-speech therapist should work together with other specialists. This article is devoted to the problem of training pedagogical staff (future speech therapists) for team interaction in the conditions of inclusion. Team interaction in the conditions of inclusive learning is considered. The expediency of formation of readiness of specialists of special education (on the example of speech therapists) for team interaction in an inclusive educational environment is revealed. The results of the experiment on determining awareness of future speech therapists with teamwork in inclusive learning are presented. It is noted that despite the powerful scientific and methodological arsenal of various techniques, future speech therapists are not ready to cooperate within a team. In this regard, the need to organize special work to shape the readiness of future speech therapists to work in an inclusive educational environment is emphasized. In this concern, methodical ways of forming the readiness of future speech therapist teachers to work in a team are outlined. In particular, team interaction training was developed and tested on order to share your goals with one another, thereby learning how to interact effectively with the team.

Key words: *speech therapist, inclusive education, team interaction.*

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми та впровадження інклюзивної освіти в сучасній Україні вимагають послідовної та підтриманої всіма учасниками процесу концепції нововведень. Розв'язання суперечностей правового, соціокультурного, інфраструктурного характеру, які зазначають теоретики і практики інклюзивної освіти (А. Колупаєва, М. Шеремет, І. Дмитрієва, І. Малишевська й ін.), усе ще на часі. Не викликає сумнівів і те, що успішність виконання завдань, які поставлені перед інклюзивною освітою, великою мірою залежить від кадрового потенціалу, від тісної взаємодії всіх фахівців, які залучені до навчання дитини з особливими освітніми потребами. І. Дмитрієва щодо цього наголошує: «Для досягнення суспільно й індивідуально значущих результатів у цій галузі дуже важливими на сьогодні є питання залучення міцного кадрового потенціалу системи як спеціальної, так і загальної освіти, та розробки моделей взаємодії між фахівцями загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів для ефективного використання такого потужного ресурсу, що сприятиме розвитку інклюзії в Україні» (Дмитрієва, 2016). Ідеться про командну взаємодію в системі інклюзивної освіти. У сучасних наукових дослідженнях наголошується на важливості командної взаємодії під час забезпечення супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної освіти. Це декларує і нормативно-правова база інклюзивної освіти. Із цього виходить, що майбутніх фахівців необхідно навчати вмінню взаємодіяти в команді, «адже команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки» (Ленів, 2019: 116).

Аналіз досліджень. Питання підготовки фахівців до забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної освіти вивчаються такими українськими вченими, як: О. Акімова, Ю. Бистрова, Е. Данілавічюте, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, О. Казачінер, О. Качуровська, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, І. Малишевська, О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Савчук, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, Д. Супрун, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко, І. Юхимець та ін.

Українська наука вже має у своєму доробку розроблені теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів для роботи в інклюзивних умовах, а саме: вихователів – І. Кузава, учителів початкових класів – І. Демченко, логопедів – О. Мартинчук, фахівців психолого-педагогічного

профілю – І. Малишевська, учителів середньої школи – О. Казачінер і багато інших.

Феномен командної взаємодії є об'єктом дослідження як психологів (В. Міляєва, В. Горбунова, П. Філіндаш та ін.), так і педагогів (Т. Коломоєць, Я. Юрків, Н. Кічук, О. Дмитрієва, З. Ленів та ін.).

Однак залишається відкритим питання щодо підготовки саме майбутніх учителів-логопедів до командної взаємодії в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Мета статті – розкрити доцільність формування готовності фахівців спеціальної освіти (на прикладі логопедів) до командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, продіагностувати обізнаність майбутніх учителів-логопедів із командною роботою в умовах інклюзії, визначити методичні шляхи формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в команді.

Виклад основного матеріалу. Полісемантичне розуміння команди (як «колективу», «малої групи», «групи людей, об'єднаних спільною діяльністю») зумовлює необхідність визначити термін з огляду на контекст нашого дослідження.

З позицій психолого-педагогічної підтримки командну взаємодію розглядає Т. Коломоєць. Як групу індивідів, людей-одномумців, що для досягнення певної мети координують свої взаємодії, трудові й інтелектуальні зусилля, розуміє поняття «команда» І. Дмитрієва. Як різновид соціального партнерства інтерпретує командну взаємодію Н. Кічук.

На нашу думку, в умовах інклюзивної освіти командна взаємодія набуває глобального гуманістичного значення: соціально орієнтованого, здоров'язбережувального, навіть ціннісно-світоглядного.

Оскільки команда має низку ознак, серед яких можна вирізнити позитивну синергію спільної консолідованої діяльності, орієнтованої на розв'язання командних завдань; компетентність усіх членів команди, рольову доцільності та взаємно розподілену відповідальність, психологічно комфортні міжособистісні взаємини (В. Горбунова), то зарахувати до такої команди в закладі загальної середньої освіти в умовах інклюзії можна:

- на рівні внутрішньоорганізаційному: керівництво закладу, педагогів і їхніх асистентів, соціального педагога та практичного психолога, учителя-дефектолога (реабілітолог), учителя-логопеда, батьків;

- на рівні міжінституціональному: медичних працівників, працівників системи соціального

захисту, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, волонтерів громадських організацій та ін.

Значна роль у здійсненні корекційного впливу на дитину з тяжкими мовленнєвими порушеннями відводиться вчителю-логопеду. Він провадить навчально-виховну, корекційну роботу з дітьми, які мають мовленнєві вади, діагностує та фіксує стан мовленнєвого розвитку дітей, його відповідну динаміку. Водночас виробляти оптимальну педагогічну стратегію, віднайти оптимальну індивідуальну освітню траєкторію дитини-логопата вчитель-логопед повинен спільно з іншими фахівцями. Тут ще на етапі підготовки спеціальних кадрів постає питання готовності майбутніх учителів-логопедів до командної взаємодії в умовах інклюзії, їхньої обізнаності щодо професійних обов'язків у нових умовах.

З метою визначення рівня готовності до командної взаємодії нами було проведено дослідження серед студентів денної та заочної форм навчання спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Студентам було запропоновано опитувальник із відкритими та закритими, прямими і непрямыми питаннями. Даний метод забезпечив високу порівняльність відомостей і зручність їх опрацювання. Аналіз кількісних даних було здійснено за частотою відповіді (визначені відсотки), визначені показники готовності до командної роботи за шкалою оцінювання.

Передусім зазначимо, що свій ступінь обізнаності щодо інклюзивної освіти студенти оцінюють досить високо: на рівні 10 балів (за 12-бальною шкалою) визначають 50% респондентів, на рівні 9 балів – інші 50%. Співпрацю вчителя-логопеда з іншими фахівцями, задіяними у створенні інклюзивного освітнього середовища, усі респонденти вважають позитивною. Проте лише 34% респондентів усвідомлюють розширення кола функцій у процесі командної взаємодії. У визначенні кола суб'єктів командної взаємодії студенти виявляють деякі розбіжності. Так, інших фахівців спеціального профілю відносять до команди 30% опитуваних, фахівців і батьків – 40% респондентів, додають до переліку працівників інклюзивно-ресурсних центрів ще 20%, згадують про громадські організації/фонди ще 10% опитуваних. 50% опитаних визначають ступінь своєї готовності до командної роботи на рівні 8 балів, 34% – 6 балів, 16% – на рівні 7 балів.

Ці результати свідчать про недостатній рівень готовності майбутніх учителів-логопедів до командної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. Особливо варто наголосити на

непідготовленості молодого фахівця до комунікування з родиною дитини-логопата. Попри те, що нині склався потужний науково-методичний фонд тренінгових технік, коучингових технологій студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців у розрізі ідеї «навчання шляхом залучення», залишається проблемним питання щодо здатності студентів вибудовувати стратегію взаємодії із сім'єю категоріальної дитини (Кічук, 2019: 60).

Підготувати майбутніх учителів-логопедів до командної взаємодії в умовах інклюзивної освіти, на нашу думку, можна за допомогою впровадження таких дисциплін вільного вибору, як «Командна взаємодія в інклюзивному освітньому середовищі», проведення «Тренінгу командної взаємодії в умовах інклюзії».

Нами було розроблено й апробовано тренінг, спрямований на формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в команді, зокрема й формування відповідних умінь. Тренінг проводився у групі студентів IV курсу спеціальності «Спеціальна освіта (логопедія)» Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Під час тренінгу учасники мали усвідомити необхідність спільних цілей, визначити свою командну роль, навчитися ухвалювати рішення в команді, узгоджувати дії для досягання результату.

Для цього учасникам тренінгу були запропоновані ділові ігри, вправи та ситуації, які мали на меті підвищити рівень довіри, встановити партнерські відносини між учасниками, ознайомити студентів зі способами розподілу ролей, навчити ухвалювати спільне рішення та підпорядковувати свої дії спільній меті.

Під час тренінгу студенти були ознайомлені з поняттям «команда» та її сутнісними характеристиками. У термінологічному плані найбільш імпонує визначення В. Горбунової, яка розуміє команду як малу групу, що вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої діяльності, орієнтованої на розв'язання командних завдань; взаємодія на предмет командної діяльності будується на засадах компетентності, рольової доцільності та взаємно розподіленої відповідальності, міжособистісні взаємини є значущими, такими, що сприяють відчуттю психологічного комфорту та надають можливість особистісного зростання (Горбунова, 2014: 19).

Тренінг включав вправи, які сприяють підготовці майбутніх логопедів до роботи в команді: «Ланцюжок» (формування системного уявлення про команду та її ознаки, коли до попередньої ознаки команди кожний наступний у ланцюжку

додає свою ознаку), «Вузький місток» (формування вміння уникати конфліктів, знаходити консенсус), «Ефект метелика» (формує усвідомлення того, що дії кожного члена команди впливають на спільний результат), «Дипломат» (сприяє побудові дружньої атмосфери в команді, формує вміння знаходити консенсус і бути толерантним до думок членів команди). Окрім вправ, учасникам тренінгу були запропоновані нестандартні ситуації, вийти з яких вони повинні були командними зусиллями. Саморефлексія («Для мене було важливо <...>», «Я переоцінив <...>», «Мені запам'яталося <...>») дала змогу студентам проаналізувати командну взаємодію. За результатами тренінгу всі його учасники визнали позитивний ефект у формуванні здатності організувати

спільну діяльність, узгоджувати дії, вести діалог у команді.

Висновки. Успішність корекційно-розвивального впливу в роботі з дитиною-логопатом безпосередньо пов'язана зі здібностями логопеда вибудовувати позитивні відносини з батьками, дітьми та колегами у формі активної взаємодії. Вироблення вмінь і навичок командної взаємодії потребує спеціального цілеспрямованого навчання. Одним із методів підготовки до командної взаємодії майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзії став розроблений нами тренінг. Було зафіксовано його ефективність, а отже, його можна використовувати у професійній підготовці майбутніх учителів-логопедів із метою формування готовності до роботи в команді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбунова В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. 380 с.
2. Дмитрієва І. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7.
3. Кічук Н. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*. Ізмаїл. 2019. С. 60–64.
4. Коломоєць Т. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 14.
5. Ленів З. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13.

REFERENCES

1. Horbunova V. V. (2014) *Psychology of team formation and development: A value-based approach to team formation and development*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Dmitriyeva I. V. (2016). *Team Interaction Of Specialists In The Process Of Individual Support of Child Under Conditions Of Inclusive Education*. Aktualni pytannia korektsiinoi pedahohiky—Actual problems of the correctional education, 7. Retrieved from <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitriyeva-iv-komandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditini-v-umovah-inkluzivnogo-navchannja.html> [in Ukrainian].
3. Kichuk N. V. (2019). *Problema zdatnosti maibutnoho fakhivtsia do vziaemodii z batkamy yak vydu partnerskykh vidnosyn v inkluzyvni osviti. Sotsialne partnerstvo v inkluzyvni osviti: akmeolohichni zasady, suchasni realii.*—Social partnership in inclusive education: acmeological foundations, modern realities. (pp. 60–64). Izmail: EPDISHU [in Ukrainian].
4. Kolomoets T. G. (2019). *Vziaemodiia fakhivtsiv i batkivditei z osoblyvymy osvithnymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity.* [Interaction of specialists and parents of children with special education needs in conditions of inclusive education]. Aktualni pytannia korektsiinoi pedahohiky—Actual problems of the correctional education, 14 Retrieved from <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/kolomojec-tg-vzajemodija-fahivciv-i-batkiv-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> [in Ukrainian].
5. Leniv Z. P. (2019). *Cognitive-competency component of specialist's readiness to implement a team interaction in terms of inclusion*, Aktualni pytannia korektsiinoi pedahohiky—Actual problems of the correctional education, 13 [in Ukrainian].

Лариса КИКИНЦОВА,
orcid.org/0000-0003-2946-2009
викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу
(Луцьк, Україна) kykinova@gmail.com

Віра ШУМСЬКА,
orcid.org/0000-0002-2077-2716
викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу
(Луцьк, Україна) andriyprojekt@ukr.net

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена проблемі формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Грунтуючись на результатах аналізу робіт вітчизняних і закордонних учених, виявлено, що інструментально-виконавська підготовка має специфіку формування інтелектуально-творчих умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва. Необхідно зазначити, що останні роки увага вчених до проблеми інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зростає, але зосереджена вона переважно на окремих аспектах процесу навчання гри на музичних інструментах. Аналізуючи процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми прийшли до висновку, що взаємозв'язок між предметами інструментально-виконавського циклу (основним і додатковим інструментом, концертмейстерським і оркестровим класом, ансамблем тощо) відсутній. Кожний предмет націлений на відпрацювання своїх, вузько специфічних умінь і навичок.

Розглядається специфіка формування інтелектуально-творчих умінь, які можуть мати місце за різних видів музичної діяльності, наприклад, за систематичного прослуховування музики, вивчення музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін. Однак процеси розвитку музиканта особливо ефективні тоді, коли він практично, а не уможлядно, оперує музичним матеріалом.

У статті розкрито й обґрунтовано значення необхідної умови специфіки формування інтелектуально-творчих умінь, якою є інструментально-виконавська діяльність, у результаті якої відбувається відпрацювання набутих навичок у реальних умовах, бо саме у виконавстві особливо яскраво виражається інтелектуально-творча спрямованість особистості майбутнього педагога. Цей вид діяльності дає можливість повніше розкрити індивідуальність, розвиває творчу самостійність, активізує минулий естетичний досвід, залучає потрібні асоціативні зв'язки. Розкривається зміст, завдання інструментально-виконавської підготовки як найважливішої частини професійної підготовки педагога-музиканта.

Ключові слова: інтелект, уміння, творчість, інтелектуальні здібності, інтелектуально-творчі здібності.

Larisa KIKINYOVA,
Piano Teacher
Lutsk Pedagogical College
(Lutsk, Ukraine) kykinova@gmail.com

Vera SHUMSKA,
Piano Teacher
Lutsk Pedagogical College
(Lutsk, Ukraine) andriyprojekt@ukr.net

SPECIFIC FORMATION OF INTELLECTUAL-CREATIVE SKILLS IN FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The article is devoted to the problem of formation of intellectual and creative skills of future teachers of music art. Based on the results of the analysis of the works of domestic and foreign scientists, it is revealed that instrumental and performance training has the specificity of forming intellectual and creative skills in future teachers of music art. It should be noted that in recent years, the attention of scholars to the problem of instrumental and performing training for

future music teachers has increased, but it focuses mainly on certain aspects of the process of learning to play musical instruments. Analyzing the process of instrumental preparation of future music teachers, we have concluded that there is no correlation between the subjects of the instrumental cycle (main and auxiliary instrument, concert and orchestra class, ensemble, etc.). Each subject is aimed at refining their own, narrowly specific skills.

The specificity of the formation of intellectually creative skills, which can take place in different types of musical activity, such as systematic listening to music, studying of music-theoretical and musical-historical disciplines, is considered. However, the processes of development of the musician proceed especially efficiently in cases where he practically, rather than speculatively, operates the musical material.

In the article, the importance of the necessary condition of the specificity of the formation of intellectual-creative skills, which is instrumental-performing activity, is revealed and substantiated, as a result of which the acquired in real conditions is fulfilled, because it is in the performance that the intellectual and creative orientation of the personality of the personality is particularly pronounced. This kind of activity gives an opportunity to fully reveal individuality, develops creative independence, activates past aesthetic experience, attracts the necessary associative connections. The content and tasks of instrumental and performing training as the most important part of professional training of music teacher are revealed.

Key words: intelligence, ability, creativity, intellectual abilities, intellectual-creative abilities.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, пов'язаному із процесами модернізації в освіті, україн необхідно вирішенні актуальних завдань підготовки вчителя нової генерації, спроможного до інноваційної діяльності на рівні світових стандартів, здатного оцінювати навколишній світ, демонструвати високий рівень професіоналізму, визначати способи особистісного розвитку й саморозвитку.

В інтелектуально-інформаційному суспільстві особливого значення набуває проблема формування в молодого покоління інтелектуально-творчих умінь, оскільки вони стають основою для засвоєння нових знань та перенесення їх в інші умови, дозволяють у майбутньому підвищити ефективність своєї праці. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що музичне мистецтво виступає ефективним засобом особистісного розвитку учнів, здобуття універсальних знань, для створення цілісної картини світу, а його вплив здійснюється передусім через діяльність учителя, адже саме наставник впливає на смаки дітей, заохочує їх до музики, спонукає до самовдосконалення. Отже, якість творчих та інтелектуальних можливостей учителя, рівень його професійної підготовки зумовлюють особистісний розвиток школярів. Тому виникає необхідність у науковому обґрунтуванні специфіки формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз досліджень. Проблема інтелектуальних умінь представлена в дослідженнях Л. Виготського, П. Гальперіна, Є. Кабанової-Мелер, Н. Менчиської, В. Паламарчук, Т. Шамової, І. Якиманської та ін.

Широко висвітлено проблему творчих умінь у працях Ю. Алієва, В. Борєва, Д. Гілфорда, Л. Грекова, Н. Кузьміна, В. Орлова, Я. Пономарьова, Г. Розена, Л. Спірина, А. Стасова, Н. Федо-

ренко, М. Фрумкіна й ін. Проблеми професійного розвитку педагога-музиканта досліджували О. Щолокова, О. Рудницька, Г. Падалка, В. Дряпіна, Г. Дідич, І. Гринчук, А. Болгарський. Певний інтерес для нашого дослідження становлять праці О. Митника, Т. Люріної, М. Ушакової, у яких розглядається проблема саме інтелектуально-творчих умінь.

Мета статті – проаналізувавши теоретичний матеріал і практичний досвід, розкрити специфіку формування інтелектуально-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва: засвоїти досвід професійного середовища, створити ситуацію успіху, самостійно підібрати репертуар студентам під керівництвом викладача.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, головним у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є не тільки сума готових знань, яку вони отримують під час навчання, але й вироблення в них уміння самостійно і творчо застосовувати ці знання на практиці. Не викликає сумніву той факт, що процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва тісно пов'язаний із мистецтвом, оскільки цілі, які ставить перед собою освіта, збігаються з функціями мистецтва. Мистецтво має надзвичайно потужну здатність розвивати людину. «Мистецтво є найважливішим засобом прилучення людини до загальнолюдських, духовних цінностей через власний досвід, особисте емоційне переживання, адже воно виражає і формує ставлення людини до всіх явищ буття і до самої себе, а близькість педагога до мистецтва дозволить надати процесу навчання і спілкування з дітьми гуманно-особистісного характеру (6, с. 8).

Засвоєння досвіду професійного середовища передбачає застосування сукупності різноманітних умов, які безпосередньо впливають на особистість під час виконання професійних

функцій. Велику роль тут ми надаємо ознайомленню з педагогічними поглядами відомих музикантів і композиторів. Як стверджують науковці, одним з головних мотивів навчання є пізнавальний інтерес—особлива вибіркова спрямованість особистості на процес пізнання; її вибіркового характер, виражений в певній предметній галузі знань. У цю галузь людину намагається проникнути, щоб вивчити, заволодіти її цінностями (Падалка, 1982: 101). Для цього ми пропонуємо студентам науково-дослідні завдання, спрямовані на вивчення постатей видатних педагогів-музикантів із різних ракурсів.

Ідею слухового методу вперше висунув В. Одоєвський у роботі «Музична абетка». Він писав: наше завдання довести учня до того, щоб його око зрозуміло те, що вухо чує». Ще точніше висловлювався із цього питання відомий музикант-дослідник і методист М. Курбатов, який був одним із небагатьох на той час прибічників і пропагандистів слухового методу в навчанні піаністів. Він писав, що виконавець, який не вміє чітко вслуховуватись у власне виконання, «нікуди не годиться». Навпаки, він повинен ясно і чітко ловити на слух «усі до одного звуку», що витягуються ним з інструмента (2).

Найбільш повно проблема звукоутворення розкрилась у діяльності піаніста-педагога К. Мартінсена, який виробив прийом раціоналізації звуків та їх уявлень. Він уважав виконавську техніку художньою функцією піаніста. У своїх працях «Індивідуальна фортепіанна техніка на основі звукотворчої волі» та «Методика індивідуальної гри на фортепіано» педагог, спираючись на погляди німецького психолога В. Вунди, говорив про необхідність заміни фізіологічної настанови в музичній педагогіці на психологічну, тобто на місце технічного навчання, яке йде від зовнішнього до внутрішнього, треба поставити навчання, яке йде від внутрішнього до зовнішнього.

Створення ситуації успіху надзвичайно важливе для результативності музично-педагогічного процесу. А. Белкін розглядає успіх як складне явище. Він зазначає, що із соціально-психологічного погляду успіх є оптимальним співвідношенням між очікуваннями та результатами діяльності; із психологічного погляду – переживанням стану радості й задоволення від того, що результат власної діяльності особистості або збігається з її очікуваннями, або перевершив їх. На основі цього стану можуть сформувались стійкі почуття задоволення, що сприяють підвищенню рівня самооцінки і самоповаги. З педагогічного погляду успіх – це цілеспрямоване, організоване

поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу загалом (Белкін, 1991).

Такі ситуації успіху можуть бути створені у двох формах: під час розв'язання звичних завдань у класі основного музичного інструмента або концертмейстерства та під час концертних виступів. Л. Баренбойм зазначає: «Величезне значення для якості технічної роботи учня має настанова впевненості, переконаності в можливості перебороти труднощі, віра у свої сили» (Баренбойм, 1979).

У процесі підготовки до концертного виступу велику допомогу може надати штучне моделювання стану, близького до сценічного. Якщо студенту не вистачає впевненості, можна скористатися прийомом рольової підготовки. Її сенс полягає в тому, що студент, який занадто хвилюється, перед виступом починає грати роль іншої людини. Абстрагуючись від власних якостей, він входить в образ добре йому відомого музиканта, який упевнений у собі і нічого не боїться. Тут спочатку доречними будуть завдання на засвоєння досвіду професійного середовища. Велику роль відіграє також психічний стан педагога. Особливою проблемою для студента є подолання естрадного хвилювання, тобто створення «оптимального концертного стану». Кожний музикант по-різному описує свій найкращий концертний стан. Проаналізувавши, запам'ятавши відчуття, які передували власному виступу, необхідно потім свідомо відтворити такий же стан перед наступними виступами. Успішний виступ на «сцені», під яким можна розуміти навіть виступ у колі друзів, на думку педагогів-музикантів, позитивно впливає на подальше навчання, є ефективним засобом творчого розвитку студента, створює сприятливі умови для формування зацікавленості, слугує важливим засобом активізації навчального процесу.

Під інструментально-виконавською підготовкою майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо двоєдиний поетапний процес, який передбачає навчання гри на фортепіано як універсальному музичному інструменті, а також обов'язкову концертно-виконавську діяльність студентів.

В основі виконавської діяльності – внутрішні музично-слухові уявлення, які є надійною опорою на пам'ять виконавця та його мислення. На основі ретельної аналітико-синтетичної роботи над текстом виконавець досягає його ідеального уявного відтворення внутрішнім слухом. Початкова стадія творчості – це стадія інтелектуальної роботи над

музичним образом. Важливими складовими частинами процесу підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю є інструментальний і методичний компоненти. Цільова настанова на взаємодію цих складових частин передбачає орієнтацію на здобуття майбутніми вчителями музичного мистецтва знань і практичного досвіду, пов'язаного з інструментально-виконавською діяльністю. Не можна не зазначити, що, залучаючись у діяльність, пов'язану з виконавством, інтелектуально-творчі вміння отримують усебічний, гармонійний розвиток.

На наш погляд, інструментальне виконавство, порівняно з іншими видами виконавської діяльності, має найбільші продуктивні педагогічні можливості як у плані розкриття природи виконавства, творчого інтерпретаційного процесу, так і для виявлення та розвитку інтелектуально-творчих умінь. Оскільки саме у процесі інструментально-виконавської діяльності діє важлива закономірність психологічного порядку, згідно з якою «кращий спосіб зрозуміти й освоїти явище – це відтворити його» (С. Савшинський) (Косенко, 2017: 25).

Отже, гра на інструменті дозволяє відчути себе людиною-творцем, пробуджує художника, здатного відчувати і цінувати справжні шедеври музичного мистецтва, втілювати своє бачення краси в різноманітних музично-творчих проявах, використовуючи досить різноманітне коло музичних інтонацій, широкі скачки, зіставлення регістрів тощо. Крім того, у процесі інструментального музикування з'являється можливість простежити залежність характеру звука, його інтонаційної виразності від способу звуковидобування, динамічних, тембрових і звуковисотних можливостей різних інструментів. Інструментально-виконавська підготовка є важливою частиною професійної підготовки педагога-музиканта.

Зрозуміло, що інструментально-виконавська підготовка в мистецьких навчальних закладах педагогічного напрямку передусім спрямована на виконання у школі. Але зрозуміти музику і донести її сенс до дітей неможливо, якщо вчитель не може передати образний зміст твору звуком. На думку В. Живої, виконавський процес містить два пов'язаних один з одним компоненти: осягнення суті твору (сприйняття) і його передачу (відтворення). До того ж це не просто компоненти виконавського процесу, а його послідовні етапи, кожний з яких має відносно самостійні розділи: засвоєння і включення в художній образ твору (1).

П. Косенко виділяє такі завдання інструментальної підготовки:

- розвиток музично-творчих здібностей (музичний слух та пам'ять, відчуття ритму, рухомоторний комплекс, художньо-образне мислення, фантазія, уява тощо);

- набуття досвіду концертмейстерської роботи;

- опанування форм і методів роботи, необхідних для різноманітної позакласної музично-виховної роботи з учнями на високому професійному рівні (лекції-концерти, заняття з дітьми у групі продовженого дня тощо);

- засвоєння репертуару, включеного за шкільними програмами зі слухання музики (уміння виконувати фрагменти творів, зосереджувати увагу дітей на найбільш виразних і важливих моментах, давати до них словесні коментарі);

- опанування основних напрямів світової та вітчизняної інструментальної музики (бароко, класицизм, романтизм тощо) у виконавському аспекті; формування вмінь грамотно, технічно, стилістично правильно та художньо виразно виконувати сольну інструментальну програму (Белкин, 1991).

Особливістю саме фортепіанної підготовки порівняно з іншими видами виконавської підготовки, на наш погляд, є наявність більш продуктивних педагогічних можливостей у розкритті природи саме інструментального виконавства. На думку Г. Ципіна, гра на музичному інструменті щедро збагачує учнів особистим, власноруч здобутим досвідом. Водночас безпосереднє зіткнення з музичним матеріалом допомагає пов'язувати систему уявлень і понять із реальними звуковими образами, тим самим підводить необхідну базу для різноманітних музично-розумових операцій, сприяє їх успішному перебігу. Він наголошує на тому, що «не достатньо лише констатувати сприятливі можливості фортепіанної педагогіки для всебічного й інтенсивного розвитку музикантів. Суть у тому, щоб використати ці можливості, розкрити їх із вичерпною повнотою» (Журновський, 1967). Особливо необхідно донести розуміння важливості професійного володіння фортепіано до тих студентів, які вивчають його як додатковий музичний інструмент.

На думку Р. Тельчарової, професійна підготовка студентів у класі фортепіано представлена системою, що включає декілька взаємопов'язаних та взаємоповоджуваних видів виконавської практики: «Перший безпосередньо пов'язаний із навчальною роботою і є немов би її завершенням. Сюди належать такі виступи студентів, в яких передбачається їхній зв'язок зі слухачами – це академічні концерти, звітні концерти класу, участь у конкурсах тощо.

Другий вид передбачає виконавську діяльність студентів у школі і для дітей. Третій вид виконавської практики пов'язаний із суспільно-просвітницькою роботою студентів» (Тельчарова, 1991).

Висновки. Отже, у процесі інструментального музикування з'являється можливість проаналізу-

вати, порівняти залежність характеру звука, його інтонаційної виразності від способу звуковидобування, динамічних, тембрових і звуковисотних можливостей різних інструментів, дозволяє втілити своє бачення краси в різноманітних музично-творчих проявах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Ленинград ; Москва : Музыка, 1979. 231 с.
2. Белкин А. Ситуация успеха. Как ее создать. Москва, 1991.
3. Живов В. Теория хорового исполнительства. Москва : Эдиториал УРСС, 1998. 192 с.
4. Косенко П. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики (гітариста). *Педагогіка вищої та середньої школи* : збірник наукових праць. Кривий Ріг, 2017. № 18. Ч. 1. С. 201–212.
5. Курновський Г. Педагоги-піаністи Київської консерваторії (1913–1933). *Українське музикознавство* : збірник статей. Вип. 2. Київ, 1967. С. 264–280.
6. Падалка Г. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.
7. Тельчарова Р. Уроки музикальної культури. Москва : Просвещение, 1991. 158 с.
8. Тимошенко Н. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1991. 20 с.
9. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. Москва : Просвещение, 1984. 174 с.
10. Юсов Б. Законы Вселенной и законы культуры. *Педагогика искусства и интеграция* : материалы Международной конференции. Москва, 2001. С. 8.

REFERENCES

1. Barenboim L.A, (1979). *Put k Muzytsyrovaniyu [Way to music]*. Moskva : Muzyka [in Russian].
2. Belkin A.S, (1991). *Sytuatsiya uspekha. Kak ee sozdat. [The situation of success. How to create it]*. Moskva [in Russian] .
3. Zhyvov V.L, (1998). *Teoryia khorovoho yspolnytelstva [Theory of Choral Performing]* V.L. Zhivov. M: URSSU Editorial Board, – 192 p.[in Russian].
4. Kosenko P.B, (2017). Aktualni pytannia vdoskonalennia instrumentalnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky (hitarysta) [Actual food at the end of the instrumental training of the Maybuty teacher of music (guitarist)]/ P.B. Kosenko // *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats*, 18, 201–212.Krivoy Rog [in Ukrainian].
5. Kurnovskiy H, (1967). Pedahohy-pianisty Kyivskoi konservatorii [Teachers-pianists of the Kiev Conservative] *Ukrainske muzykoznavstvo: zb.*,264–280.[in Ukrainian].
6. Padalka H.M, (1982). *Uchytel, muzyka, dity [Teacher, music, children]*. Kiev[in Ukrainian].
7. Telcharova R.A, 1991. *Uroky muzykalnoi kultury [Lessons of musical culture]*. Moskva [in Russian].
8. Tymoshenko N.P, (1991). Formyrovanye pedahohycheskykh umenyi y navykov u studentov muzykalno-pedahohycheskykh fakultetov [The formation of pedagogical abilities among students of musical pedagogical faculties]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kiev[in Ukrainian].
9. Tsypyn H.M, (1984). *Obuchenye yhre na fortepyano [Learning to play the piano]*. Moskva [in Russian].
10. Yusov B.P, (2001). *Zakony Vselennoi y zakony kultury [The laws of the universe and the laws of culture]* *Pedahohyka yskusstva y yntehratsiya. Materyaly Mezhdunarodnoi konferentsyy*. Moskva. S. 8.[in Russian].

УДК 37.03

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203584>**Олена КІР'ЯНОВА,***orsid.org/0000-0002-9549-639X**старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) olena.kiryanova@gmail.com***Олена ДОЛГОПОЛ,***orsid.org/0000-0002-9545-2290**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) dolgop_helen@ukr.net*

ГУМАНІТАРНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Статтю присвячено питанню розвитку гуманітарної складової частини навчання як засобу формування професійних компетенцій майбутнього фахівця.

Особливу увагу приділено симбіозу принципів професійної спрямованості навчання й освіти протягом життя, останній з яких неможливо реалізувати без розвитку гуманітарних компетенцій. Професійну компетентність викладача вищої школи автори вважають повноцінною лише за умови використання у процесі фахового навчання засобів і методів гуманітарного спрямування.

Розкриваючи сутність зазначених проблем, автори зупиняються на таких питаннях:

1. Систематичний характер пропаганди гуманітарних знань. У цьому контексті авторами пояснено, що взаємний гуманітарний розвиток учасників освітнього процесу сприяє співпраці в навчально-виховному процесі й вихованню у здобувачів вищої освіти поваги до держави та її законів, почуття відповідальності, патріотизму й любові до батьківщини.

2. Ключові гуманітарні компетенції сучасного фахівця, які потрібно розвивати у здобувачів освіти протягом життя. Авторами підкреслено, що до таких компетенцій належать мовна досконалість, продуктивна й відповідальна праця, якісне критичне осмислення життя, політична компетентність, релігійна обізнаність, художньо-мистецькі смаки тощо.

3. Принцип наступності як складова частина іміджу закладу – умова розвитку гуманітарних компетенцій сучасного фахівця. Авторами зазначено, що адміністрація та науково-педагогічний колектив загалом мають працювати на засадах гуманістичної парадигми навчання безперервно, застосовуючи її до власного професійного зростання.

Досить цікавим є розроблений авторами цикл організації процесу фахового навчання з урахуванням гуманітарної складової частини, який включає виявлення попиту в абітурієнтів щодо здобуття освіти за конкретною освітньою програмою, обґрунтування змісту навчання, розподіл кредитів між загальним і професійним циклами підготовки, реалізацію освітньої програми, моніторинг ціннісних орієнтацій і задоволеності здобувачів вищої освіти часткою гуманітарних навчальних дисциплін.

Ключові слова: вища освіта, гуманітарні навчальні дисципліни, формування особистості здобувача освіти, виховання, цінності.

Олена KIRYANOVA,*orsid.org/0000-0002-9549-639X**Senior Lecturer in Language Training, Pedagogy and Psychology
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) olena.kiryanova@gmail.com***Олена DOLGOPOL,***orsid.org/0000-0002-9545-2290**Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer in Language Training, Pedagogy and Psychology
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) dolgop_helen@ukr.net*

THE HUMANITARIAN COMPONENT OF TRAINING AS A MEANS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A FUTURE SPECIALIST

The article is devoted to the development of the humanitarian component of training as a means of forming the professional competencies of a future specialist.

Particular attention is paid to the symbiosis of the principles of professional orientation in training and long-life education, the latter of which cannot be realized without the development of humanitarian competencies. The authors consider the professional competency of a high school teacher complete provided the tools and methods of the humanitarian direction are used in the professional training.

Revealing the essence of these problems, the authors address the following issues:

1. The systematic nature of the promotion of humanitarian knowledge. In this context, the authors explained that the mutual humanitarian development of the participants of the educational process promotes cooperation in the educational process and respect for the country and the law, a sense of responsibility, patriotism and love for the homeland.

2. The key humanities competencies of the modern specialist that need to be developed in life-long education. The authors emphasize that such competencies include linguistic excellence, productive and responsible work, qualitative critical reflection on life, political competence, religious awareness, artistic taste, etc.

3. The principle of succession as a component of the image of the institution is a condition for the development of humanitarian competencies of a modern specialist. The authors state that the administration and the scientific and teaching staff as a whole should work on the principles of the humanistic paradigm of education continuously, applying it to their own professional growth.

Interestingly enough, the authors have developed a cycle of organizing the process of vocational training, taking into account the humanitarian component, which includes identifying the demand from applicants for education in a specific educational program, substantiation of the content of training, distribution of credits between general and professional cycles of training, implementation of educational programs and satisfaction of higher education applicants with the share of humanities.

Key words: higher education, humanities, formation of personality of applicant, education, values.

Постановка проблеми. Теоретико-методичні засади інтеграції змісту методів гуманітарної освіти з метою формування професійних компетенцій майбутніх фахівців різними засобами розглянуто в закордонній і вітчизняній науково-педагогічній літературі досить широко. Без применшення ваги існуючого доробку вчених, усе ж варто зазначити, що організація професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема технічних і економічних спеціальностей, у закладах вищої освіти активно обговорюється і критикується як педагогами, так і здобувачами освіти, зокрема в частині переваженості навчальних планів гуманітарними навчальними дисциплінами.

Побажання закладів вищої освіти щодо частки гуманітарної складової частини у змісті навчання, безперечно, варті уваги, але таке коригування має відбуватися суто з урахуванням симбіозу принципу професійної спрямованості навчання і принципу освіти протягом життя, одного з основних компонентів європейської соціальної моделі. Принцип освіти протягом життя неможливо реалізувати без розвитку гуманітарних компетенцій, зокрема мовленнєвих, комунікативних, історико-культурних тощо, адже якісний людський капітал, що використовується для економічного зростання та науково-технологічного розвитку країни, утворює людина, яка є всебічно розвиненою особистістю.

Водночас уважаємо, що й професійна компетентність викладача вищої школи, навіть якщо

це фахівець вузькоспеціалізованих прикладних, а не гуманітарних навчальних дисциплін, є неповноцінною без використання у процесі навчання ключових засобів і методів гуманітарного спрямування. Окремо зазначимо, що вони вкрай необхідні в роботі зі здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Аналіз досліджень. Людиноцентристські підходи в освіті розглядаються в наукових працях Є. Голобородько (Голобородько, 2015: 80–83), А. Кузьмінського (Кузьмінський, 2018: 79–84), Л. Москальової (Москальова, 2016: 54–59). Питання гуманізації вищої освіти в умовах її трансформації, зокрема з урахуванням культурно-етнічних аспектів, досліджує М. Євтух (Євтух, 2018: 145–160). Контексту формування духовно-культурних цінностей приділено особливу увагу в науковому доробку І. Беха (Бех, 2018: 36–43), Г. Васяновича (Васянович, 2019), Й. Кевішаса й О. Отич (Кевішас, 2019: 584) та інших закордонних і вітчизняних учених.

Мета статті – теоретичне обґрунтування необхідності й можливостей розвитку методів гуманітарної освіти у процесі формування професійних компетенцій майбутнього фахівця будь-якого профілю.

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього десятиліття питання щодо якісної організації навчальної роботи в закладах вищої освіти набули чималої актуальності. Увагу науково-педагогічних

працівників зосереджено на важливості створення умов для:

- усвідомленого самовизначення здобувачів освіти;
- формування особистості молодшої людини, її соціальної зрілості;
- мотивації до праці;
- популяризації актуальних професій і спеціальностей.

Дедалі більшої ваги набувають посади соціального педагога й практичного психолога, які проводять психолого-педагогічні спостереження за здобувачами вищої освіти щодо:

- балансу навчання та відпочинку, оздоровлення;
- професійних інтересів, схильностей, ціннісних орієнтацій;
- готовності до професійного самовизначення.

Невиважене скорочення частки гуманітарних навчальних дисциплін у фаховому навчанні призводить до негативних наслідків, серед яких можна виділити неможливість за відсутності гуманітарних знань забезпечення розвитку лідерського потенціалу, а також організаційної культури й сприятливого соціально-психологічного клімату в робочих колективах.

Процес організації навчання з урахуванням фахових і загальних, зокрема гуманітарного спрямування, компетенцій, безперечно, є досить складним. Цикл організації процесу фахового навчання з урахуванням гуманітарної складової частини зображено на рисунку 1.

Корисним у науково-педагогічних колах є вдосконалення форм і методів проведення вчених рад інструктивно-методичного зразка для працівників з окреслених питань і підвищення ефективності внутрішнього контролю адміністрацією закладу вищої освіти стану виконавчої дисципліни. Допомогу науково-педагогічному колективу неодмінно має надавати бібліотека закладу через підготовку виховних заходів зі здобувачами вищої освіти, із педагогами й іншими зацікавленими особами – представниками громадськості.

Безперечно, заклад вищої освіти систематично працює над реалізацією завдань освітніх програм. Водночас гуманістичні питання необхідно обговорювати на батьківських зборах і виховних годинах, а також під час викладання навчальних дисциплін, оскільки виховання у вищій

школі й у родині – це щоденний нерозривний процес.

Необхідність розв'язання завдань з удосконалення ефективності фахової підготовки в українській системі вищої освіти потребує врахування сучасних світових освітніх тенденцій і національних інтересів. З огляду на зазначене, на цей час поняття «фахова підготовка» варто трактувати ширше і глибше, не зводити його зміст до оволодіння конкретними фаховими знаннями, вміннями й навичками. Сьогодні йдеться про розвиток загальних, зокрема комунікативних, соціально-культурних та інших компетентностей (Ушакова, 2019: 232).

Де-факто здобувачі вищої освіти не лише прагнуть отримати фах, а й потребують соціально-культурного впливу з боку викладача. Пропаганда гуманітарних знань повинна мати систематичний характер і сприяти створенню атмосфери приємного спілкування та взаємного розвитку учасників освітнього процесу, а отже:

- співпраці в навчально-виховному процесі;
- вихованню у здобувачів вищої освіти поваги до держави та її законів, почуття відповідальності, патріотизму й любові до батьківщини засобами гуманітарних педагогічних технологій.

Концептуально засади гуманітарної освіти в умовах сучасних глобалізаційних процесів не варто недооцінювати. Гуманітарна складова частина вищої освіти у професійній підготовці виступає механізмом ціннісних орієнтацій особистості в умовах організації навчально-виховного процесу у глобально орієнтованому просторі. На цій основі треба глибоко аналізувати проблеми освіти у процесі розвитку особистості, формування її

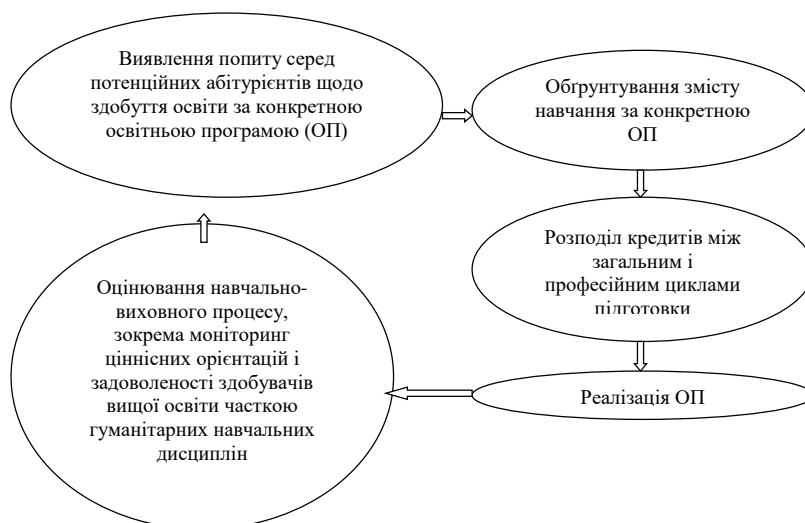


Рис. 1. Цикл організації процесу фахового навчання з урахуванням гуманітарної складової частини (розроблено авторами)

прав і обов'язків у культурно-духовному контексті, зокрема з огляду на майбутній фах.

Аспекти реалізації гуманітарного ресурсу розвитку держави й суспільства є, безперечно, філософсько-психологічними, такими, що стосуються металних питань. В українському суспільстві сьогодні є радикальний запит на прищеплення молоді гуманності й толерантності, духовності та культури, почуття патріотизму й інших цінностей. Відсутність цих важливих якостей – не завжди провина молодого покоління, адже існують серйозні недоліки в системі вітчизняної освіти, недостатньо гнучкої для створення адекватної моделі культурно-духовного збагачення нації в умовах глобалізації.

Історією розвитку людської цивілізації доведено, що найбільш економічно результативними державами є такі, де створено умови для своєчасної реалізації цілей соціального розвитку й контролю за інвестиціями в людський, а не лише в реальний капітал, коли водночас із відродженням людського духу й культури відбувається зростання економічного добробуту населення і прибутків бізнесу, розвиток технологічної інфраструктури.

Отже, фахова компетентність будь-якого фахівця не може обмежуватися суто вузькопрофесійними компетенціями. Використання гуманітарних методів навчання технічних і економічних дисциплін у вищій школі потребує й удосконалення ролі викладача в навчальному процесі через побудову особистісно орієнтованої освіти.

За будь-яких обставин, навіть в умовах сучасного інформаційного суспільства, яке поставило на чолі більшості процесів техніку й технологію, викладач має не лише враховувати необхідність фахового зростання здобувача освіти, а й створювати умови для повноцінного гуманітарного розвитку його особистості, адаптуючи власну педагогічну діяльність відповідно до сучасних запитів суспільства. Викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти формує базис не лише саморозвитку, а й основи майбутнього професійного розвитку особистості, що є необхідною умовою задоволення інших життєвих потреб здобувачів вищої освіти, щоби вони відповідали вимогам ринків праці й робочої сили, що, у свою чергу, є одним із чинників підвищення довіри до закладу вищої освіти.

Ключовими гуманітарними компетенціями сучасного фахівця, які потрібно розвивати у здобувачів освіти протягом життя, на нашу думку, є:

- мовна досконалість;
- продуктивність і відповідальність;
- якісне критичне осмислення життя;

- політична компетентність;
- релігійна обізнаність;
- художньо-мистецькі смаки;
- визнання української національної ідентичності;
- культурна освіченість тощо.

У цьому контексті заклад вищої освіти має дотримуватися принципу наступності в навчанні як складової частини іміджу закладу. Тобто адміністрація і науково-педагогічний колектив повинні працювати на засадах гуманістичної парадигми навчання і виховання зазначених цінностей у студентських колективах одночасно та безперервно, застосовуючи їх і до власного професійного зростання.

Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження цих змін можливе за умов дотримання низки принципів, зокрема:

1. Встановлення перманентних зв'язків між цілями вивчення гуманітарних навчальних дисциплін у закладі вищої освіти й чіткими критеріями результативності, а саме: підвищення іміджу закладу освіти.

2. Відповідність цілей адміністрації закладу і його стратегії змінам, що відбуваються в освіті, зокрема в гуманітарній сфері.

3. Забезпечення кваліфікованими викладачами, інформаційне й матеріально-технічне забезпечення ефективної діяльності.

4. Визначення цінностей закладу вищої освіти.

5. Розширення гуманітарних компетенцій викладачів професійних навчальних дисциплін.

Висновки. Отже, цілісність особистості сучасної людини – майбутнього фахівця неможлива без ґрунтовних якісних гуманітарних знань. Формування професіоналізму особистості фахівця в системі сучасної безперервної освіти починається ще в дитячому віці.

Новою якістю вищої освіти є не лише орієнтація її здобувача на засвоєння принципів і технологій професійної сфери, а й на умови виживання людини в сучасному соціумі, на формування світогляду, виховання толерантності, результатом чого стає формування професійної компетентності. Тому дуже важливо, щоб у методиці викладання професійних дисциплін приділялася належна увага процесам гуманізації розвитку особистості на кшталт кращих європейських зразків.

Отже, сучасна освіта потребує активної роботи в царині виховання у здобувачів вищої освіти патріотизму, любові до рідного краю. Багато уваги варто приділяти питанням культури поведінки, спілкування, зовнішньому вигляду й охороні життя здобувачів освіти, по-родинному затишному мікроклімату в колективі академічних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Духовне призначення як сутнісна міра особистості, яка зростає. *Управління освітою*. 2019. Т. 3. № 411. С. 36–43.
2. Васянович Г., Міщенко О., Грицанюк В. Свобода як головна умова творчого розвитку особистості: філософсько-педагогічний контекст. URL: http://sci.ldubgd.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/6282/Vas_M_H_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
3. Голобородько Є. Формування цілісної особистості. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (2). С. 80–83.
4. Горизонт духовності виховання : колективна монографія (The Horizon of Spirituality of Education : collective monograph) / уклали й підготували Йонас Кевішас, Олена Отич. Вільнюс : Zuvedra, 2019. 584 с.
5. Кузьмінський А. Генеза людиноцентричної педагогіки – від афінської виховної системи до китайської концепції менеджменту щастя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 3 (1). С. 79–84.
6. Москальова Л., Меркулова Н. Людиновимірність як цивілізаційний маркер гуманітарних змін у соціально-педагогічній діяльності. *Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення*. 2016. С. 54–59.
7. Ушакова О. Дослідницька діяльність викладача фахового коледжу як чинник забезпечення якості освіти. *Інформація, аналіз, прогноз – стратегічні важелі ефективного державного управління* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 7 листопада 2019 р. МОН України ; УкрІНТЕІ та ін. Київ : УкрІНТЕІ, 2019. С. 232–234.
8. Yevtukh V. Cultural Security Phenomenon: Theoretical Framework for Investigation. *Ukrainian Sociology in the 21st Century: Theory, Methods, Research Results* / Edited by Vil Bakirov, Yevhen Golovakha. Kharkiv, 2018. P. 145–160.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2019). Dukhovne pryznachennia yak sutnisna mira osobystosti, яка zrostaie [Spiritual decision as the essential dimension that grows]. *Upravlinnia osvitoiu*. Tom 3. № 411. S. 36–43 [in Ukrainian].
2. Vasianovych, H., Mishchenko, O., Hrytsaniuk, V. Svoboda yak holovna umova tvorchoho rozvytku osobystosti: filosofsko-pedahohichniy kontekst [Freedom as the main condition for creative development of personality: philosophical and pedagogical context]. URL: http://sci.ldubgd.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/6282/Vas_M_H_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
3. Holoborodko, Ye. P. (2015). Formuvannia tsilisnoi osobystosti [Formation of a coherent personality]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. № 2(2). S. 80–83 [in Ukrainian].
4. Horyzont dukhovnosti vykhovannia: kolektyvna monohrafiia (2019). [The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph]. Uklaly y pidhotuvaly Yonas Kevishas ta Olena Otych. Vilnius: Zuvedra. 584 s. [in Ukrainian].
5. Kuzminskiy, A. V. (2018). Henezha liudynotsentrychnoi pedahohiky – vid afinskoï vykhovnoï systemy do kytaiskoi kontseptsii menedzhmentu shchastia [The genesis of human-centered pedagogy – from the Athenian educational system to the Chinese concept of happiness management]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho*. Serii: Pedahohichni nauky. № 3(1). S. 79–84 [in Ukrainian].
6. Moskalova, L. Yu., Merkulova, N. V. (2016). Liudynovymirnist yak tsyvilizatsiyni marker humanitarnykh zmin u sotsialno-pedahohichnii diialnosti [Human dimension as a civilization marker of humanitarian change in social and pedagogical activity]. *Sotsialna robota i sotsialna pedahohika: vyklyky sohodennia*. S. 54–59 [in Ukrainian].
7. Ushakova, O. A. (2019, 7 lystopada). Doslidnytska diialnist vykladacha fakhovoho koledzhu yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvity [Research activity of a teacher of a professional college as a factor of quality assurance of education]. *Informatsiia, analiz, prohoz – stratehichni vazheli efektyvnoho derzhavnoho upravlinnia: materialy XII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. UkrINTEI [ta in.]. Kyiv: UkrINTEI. S. 232–234 [in Ukrainian].
8. Yevtukh, V. (2018). Cultural Security Phenomenon: Theoretical Framework for Investigation // *Ukrainian Sociology in the 21st Century: Theory, Methods, Research Results* / Edited by Vil Bakirov, Yevhen Golovakha. Kharkiv. P. 145–160 [in English].

УДК 378.02:004.738.5]: 005.336.2 (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203585>

Анна КЛЕБА,
orcid.org/0000-0001-8402-8120
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформатики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) anna-kleba@ukr.net

УПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті обґрунтовується актуальність проблеми формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів в умовах розвитку сучасної освіти та впровадження в освітню діяльність хмарних технологій. Аналізуються підходи до визначення поняття інформаційно-цифрової компетентності.

Аналіз наукових джерел показав, що характерна особливість сучасних тенденцій у закладах вищої освіти – спрямування на розвиток професійних знань і компетентностей, конкурентоспроможності, самовизначення та самоосвіти. Уважаємо за доцільне формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів, спрямованої на використання хмарних технологій в освітній та професійній діяльності.

Визначено, що основним складником професійної компетентності є інформаційно-цифрова компетентність майбутніх педагогів, що потребує безпечного й вибагливого використання технологій інформаційного суспільства в побуті й на роботі: використання комп'ютерів для отримання, обробки, зберігання й обміну інформацією; навички безпечної роботи в мережі Інтернет; дотримання етики роботи з інформацією.

Сучасні цифрові технології пропонують сучасним освітнім організаціям величезну кількість інтеграційних і організаційних функціональних можливостей для оптимального здійснення і супроводу освітнього процесу в рамках існуючої освітньої системи, доповнюючи необхідними компонентами основних засобів для її організації та технічної підтримки. Особливу увагу приділено запровадженню можливостей сучасних систем віртуалізації та хмарних технологій в освітньому процесі.

Визначено, що застосування в освітньому процесі хмарних технологій (cloud computing) дає можливість за допомогою мережі Інтернет використовувати обчислювальні ресурси й додатки як сервіс, що дозволяє інтенсифікувати й удосконалювати процес навчання, а також підвищити його якість завдяки спеціальним функціям, не властивим традиційним інформаційно-комунікаційним технологіям.

Ключові слова: хмарні технології, інформаційно-цифрова компетентність, хмарні сервіси, майбутній педагог, інформаційне середовище.

Anna KLIEBA,
orcid.org/0000-0001-8402-8120
Candidate of Pedagogical Sciences, Teachers in Computer Science
of the ME “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) anna-kleba@ukr.net

INTRODUCTION OF CLOUD TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

The article substantiates the urgency of the problem of formation of information and digital competence of future teachers in the conditions of development of modern education and introduction of educational technologies and cloud technologies. Approaches to defining the concept of information and digital competence are analyzed.

Analysis of scientific sources showed that a characteristic feature of modern trends in higher education institutions is the focusing on the development of professional knowledge and competences, competitiveness, self-determination and self-education. We believe that it is advisable to forming the information and digital competence of future teachers focused on the use of cloud technologies in educational and professional activities.

It is determined that the main component of professional competence is the information and digital competence of future teachers, which requires the safe and demanding use of information society technologies in household and at work: the use of computers to obtain, processing, saving and exchanging information; skills of safe work on the Internet; adherence to the ethics of working with information.

Modern digital technologies offer modern educational organizations a huge amount of integration and organizational functional opportunities to optimized realization and support the educational process within the existent educational system, adding the necessary components of the basic ways for its organization and technical support. Special attention is paid to the introduction of the opportunities of modern visual systems and cloud technologies in the educational process.

It is determined that the use of cloud technologies (computing) enable in the educational process the use of computing resources and additions through as a service by way of the Internet, which allows to intensify and bring up to date the learning process, as well as to improve its quality due to special features not typical for traditional information and communication technologies.

Key words: cloud technologies, information and digital competence, cloud services, future teacher, information environment.

Постановка проблеми. Концепція Нової української школи передбачає розвиток ключових компетентностей учнів. Серед десяти ключових компетентностей визначено інформаційно-цифрову компетентність як якість майбутніх педагогів закладів вищої освіти, яка вказує на їхню сучасність, мобільність і конкурентоспроможність; означає здатність і вміння систематичного та логічного застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички дотримання безпеки в Інтернеті та кібербезпеки; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (Концепція НУШ, 2016: 11).

Однією із сучасних і перспективних інформаційних технологій в освітньому процесі, яка використовується за наявності єдиного інформаційного освітнього середовища, є технологія хмарних обчислень (cloud computing), під якою розуміємо інфраструктуру, призначену для забезпечення доступу з використанням мережі Інтернет до пристроїв зберігання даних, додатків і сервісів. Така мережева взаємодія досить ефективно організовується за допомогою хмарних технологій та сприяє підвищенню ефективності спільної науково-освітньої діяльності, прискоренню впровадження результатів робіт, досягненню позитивних соціальних ефектів, забезпеченню рівних прав і можливостей науково-педагогічних працівників і студентів закладів вищої освіти.

Аналіз досліджень. Підготовку майбутніх педагогів широко розглядали вчені В. Берека, Д. Галіцина, Г. Дмитренко, Л. Калініна, В. Кремін, В. Луговий, О. Мельник, П. Надолішний, Н. Нижник, В. Олійник, Г. Пономарьова й ін.; підготовку майбутніх педагогів в умовах інформатизації освіти розглянули науковці В. Биков, В. Гапон, А. Гуржій, М. Згуровський, М. Лапчик, С. Ніколаєнко, А. Пилипчук, М. Плєскач.

Учені Л. Гриневич, Н. Сороко, О. Спірін у своїх роботах розглядають питання цифрової грамотності й інформаційно-комунікаційної компетентності (Гриневич, 2011; Сороко, 2012; Спірін, 2009).

В. Куйбіда визначає інформаційно-цифрову компетенцію як сукупність знань, здібностей, особливостей характеру і поведінки, які необхідні для того, щоби людина могла послуговуватися інформаційно-комунікаційними та цифровими технологіями для досягнення цілей у своєму

особистому або професійному житті (Куйбіда, 2019: 6).

Низка авторів (С. Литвинова, К. Мартинова, Н. Хміль, В. Шевченко, М. Шевчук та інші) особливу увагу приділяють використанню можливостей сучасних систем віртуалізації та хмарних технологій в освітньому процесі (Литвинова, 2015; Мартиненко 2015; Хміль 2015; Шевченко, Шевчук, 2013).

Мета статті – розгляд сутності хмарних технологій як засобу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагог – ключова фігура реформування сучасної освіти, має бути готовим до швидкоплинних змін в умовах праці, бути мобільним, відповідальним і самостійним у незвичних ситуаціях, в ухваленні рішень. Надбання даних цінних якостей неможливе без збільшення простору педагогічної творчості, оскільки змінюються вимоги до кваліфікації педагога. Інформаційно-цифрове середовище викликало появу цифрової грамотності, яка передбачає дотримання правил і комунікативної стратегії спілкування в даному середовищі.

Аналіз наукових джерел із даної проблеми показує, що характерна особливість сучасних тенденцій у закладах вищої освіти – спрямування на розвиток професійних знань і компетентностей, конкурентоспроможності, самовизначення та самоосвіти.

Одним зі складників професійної компетентності є інформаційно-цифрова компетентність – одна із ключових компетентностей упродовж життя, що передбачає безпечне та вибагливе використання технологій інформаційного суспільства в побуті й на роботі: використання комп'ютерів для отримання, обробки, зберігання й обміну інформацією; навички безпечної роботи в мережі Інтернет; дотримання етики роботи з інформацією.

Згідно з Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр., процес навчання з упровадженням інформаційно-цифрових технологій стає мобільнішим, диференційованим та індивідуальним (Концепція, 2018).

Цифрові технології – основа добробуту України; світ, де створюються наші нові можливості; сфера, що визначає суть трансформацій у країні, для кращого життя, роботи, творчості, навчання, відпочинку українців та людей світу, дорослих і дітей (Цифрова адженда, 2016).

У багатьох регіонах України введені в експлуатацію електронні журнали, електронні бібліотеки

тощо, за допомогою яких здійснюється часткове занурення освітнього процесу в інформаційне середовище. Розміщення в інформаційному середовищі більш повної основної інформації освітнього процесу забезпечить додаткові педагогічні можливості освітньої діяльності.

Вимоги до інформаційно-цифрової компетентності сучасного майбутнього педагога постійно зростають у зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), реалізацією державних і регіональних програм в області інформатизації як суспільства, так і освіти. Компетентність у сфері ІКТ дозволить майбутньому педагогу бути конкурентоспроможним на ринку праці, готовим до постійного професійного зростання та професійної мобільності відповідно до потреб сучасної освіти епохи інформатизації.

Відповідно до напрямів модернізації системи освіти вважаємо за доцільне формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів, яка спрямована на застосування хмарних технологій в освітній та професійній діяльності.

Сучасні цифрові технології, які активно спрямовані на впровадження хмарних технологій як основного вектора свого розвитку, пропонують сучасним освітнім організаціям величезну кількість інтеграційних і організаційних функціональних можливостей для оптимального здійснення і супроводу освітнього процесу в рамках існуючої освітньої системи, доповнюючи необхідними компонентами основних засобів для її організації і технічної підтримки.

Необхідно зазначити, що поява і масове поширення комп'ютерної техніки наприкінці минулого століття відіграли велику роль в еволюції хмарних обчислень. З одного боку, поява персональних комп'ютерів на деякий час припинила розвиток хмарних технологій, тому що обчислювальні потужності великих електронно-обчислювальних машин виявилися застарілими. З іншого боку, масове поширення комп'ютерної техніки дало поштовх для розвитку мережевих технологій і об'єднання комп'ютерів у мережі, що стало підставою для подальшого розвитку хмарних обчислень.

Особлива увага приділяється запровадженню можливостей сучасних систем віртуалізації і хмарних технологій в освітньому процесі. Хмарні технології мають широкий спектр дидактичних можливостей, які сприяють досягненню запланованих освітніх результатів, формуванню пізнавальної потреби, аналітичних здібностей, підвищенню мотивації студентів, функції передачі та

відтворення соціального досвіду з використанням даних засобів (Шевченко, Шевчук, 2013).

Методику запровадження хмарних технологій в освіту розглядали багато вітчизняних науковців, серед яких В. Биков, М. Жалдак, М. Шиненко, Н. Морзе й інші. Згідно з Указом Президента України, сьогодні основним завданням системи освіти є вільний та відкритий доступ кожної особистості до отримання знань з урахуванням її потреб, здібностей та інтересів (Указ Президента, 2010).

Отже, є сенс застосовувати такі потужні технології, як «хмарні обчислення», які виступають інтернет-технологіями віддалених сховищ даних. Вони передбачають послуговуватися високошвидкісними комп'ютерними мережами (хмарами) і постачати доступ до інформаційних ресурсів та є економічно вигідним, ефективним і гнучким способом задоволення потреб у здобутті нових знань як студентів, так і викладачів, є одним із засобів формування інформаційно-цифрової компетентності.

Однією з перших хмарних послуг є електронна пошта. Забезпечення працездатності сервісу електронної пошти – нескладне завдання, безумовно, не відіграє ключової ролі в роботі освітнього закладу. Корпорації Google, Microsoft надають науково-педагогічним працівникам і студентам закладів вищої освіти доступ до електронної пошти безкоштовно.

Окрім послуг електронної пошти, Google і Microsoft забезпечують можливість використовувати у хмарах функції стандартного офісного пакету для спільної роботи з електронними документами, таблицями та для створення презентацій. Хмарні сервіси для освітніх організацій Google Apps for Education і Microsoft Office 365 for education дозволяють використовувати вбудовані системи для обміну миттєвими повідомленнями, календарі для спільного планування та загальні адресні книги. Кожен користувач хмарних систем отримує значний дисковий простір для зберігання будь-якої інформації, яка була отримана, серед іншого, у результаті роботи із хмарою. Застосування в освітньому процесі хмарних технологій (cloud computing) дає можливість освітнім закладам за допомогою мережі Інтернет використовувати обчислювальні ресурси й додатки як сервіс, що дозволяє інтенсифікувати і покращувати процес навчання, а також покращувати його якість завдяки спеціальним функціям, не властивим традиційним інформаційно-комунікаційним технологіям. Також можна використовувати сервіси програмування, сервіси зберігання, сервіси роботи з базами даних, сервіси роботи із графікою, сервіси

віртуальних робочих столів, хмарно орієнтовані антивірусні програми.

Прикладами мережевих сервісів, які застосовуються або можуть бути успішно застосовані в освітній діяльності, є: поточне медіа та відеоконференції; дистанційне навчання; додатки web 2.0; онлайн-класи для підтримки професійного розвитку; онлайн-оцінювання та безпечна передача даних; мультимедійні додатки й інші додатки, які студенти можуть вивчати самостійно, маючи доступ до них в будь-якому місці і в будь-який час, застосовуючи будь-який мобільний пристрій, наприклад, нетбук, планшет або навіть смартфон і доступ до мережі Інтернет.

Усе частіше ми використовуємо мобільні телефони, планшети й інші гаджети, основні можливості яких набагато ширші, ніж коли їх застосовують для розваг та ігор. Отже, існують переваги та недоліки застосування хмарних технологій в освітньому процесі.

Відповідно до Нової освітньої платформи, запровадження хмарних технологій в українській освіті надасть такі переваги:

- підтримання актуальності інформації; збереження інформації та конфіденційність даних;
- економія часу – можливість навчання вдома;
- можливість налаштування програмного забезпечення на потреби конкретного викладача;
- можливість якісної підготовки до занять і відпрацювання пропущених; постійний доступ

до мережі Інтернет тощо (Open Data Science, 2017).

Але маємо й деякі недоліки:

- висока вимога до каналу зв'язку;
- кількість помилок та витоку інформації зростає зі збільшенням користувачів;
- довіра до постачальника сервісу, від якого залежить безперебійна робота і збереження даних тощо.

Досвід закордонних країн показує, що впровадження хмарних технологій як засобу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів – це крок до вирішення проблем комп'ютеризації освітнього процесу й освіти загалом: підвищення рівня освітньої діяльності студентів та їхньої мотивації до навчання; збільшення часу для відпрацювання навичок, розвитку логічного мислення та пам'яті; взаємодія з освітніми сервісами, що підвищують ефективність навчального процесу.

Висновки. Практика підготовки майбутніх педагогів показує важливість розвитку їхньої інформаційно-цифрової компетентності. Упровадження в навчання хмарних технологій не вимагає від студентів присутності за основним місцем здобуття освіти, але стимулює всебічний розвиток взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Натепер застосування хмарних технологій у закладах вищої освіти України виступає ефективним інструментом в освіті, що відкриває нові можливості та перспективи для молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. : розпорядження КМУ від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p> (дата звернення: 05.01.2020).
2. Литвинова С. Всеукраїнський проект «Хмарні сервіси в освіті» як чинник розвитку хмаро орієнтованих навчальних середовищ у загальноосвітніх навчальних закладах. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Т. XIII. С. 46–50.
3. Мартиненко А. Хмарні технології для навчальних закладів. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Т. XIII. С. 16–23.
4. Нова освітня платформа. URL: <https://ckp.in.ua/events/18768> (дата звернення: 20.01.2020).
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОНУ, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.02.2020).
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова КМУ. *Законодавство України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 05.01.2020).
7. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні : Указ Президента України № 926/2010 від 30 вересня 2010 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/926/2010?test=kqnMfw.ACKOIB8TQZiRCIOj2H14Ocs80msh8Ie6> (дата звернення: 05.01.2020).
8. Сороко Н. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2012. 20 с.
9. Спірін О. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. 2009. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/> (дата звернення: 05.01.2020).
10. Хміль Н. Зарубіжний і вітчизняний досвід інтеграції хмарних технологій у педагогічний процес вищого навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 50. № 6. С. 128–138.
11. Цифрова адженда України – 2020. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3e3922.pdf> (дата звернення: 15.01.2020).
12. Цифрові компетенції як умова формування якості людського капіталу : аналітична записка / В. Куйбіда та ін. Київ : НАДУ, 2019. 28 с.
13. Шевченко В., Шевчук М. Применение облачных технологий в обучении. *Педагогическая информатика*. 2013. № 1. С. 83–89.

REFERENCES

1. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky [The concept of development of digital economy and society of Ukraine for 2018–2020]: rozporiadzhennia KМУ vid 17 sichnia 2018 roku № 67-r / Verkhovna rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-r> (data zvernennia: 05.01.2020).
2. Lytvynova С. Н. Vseukrainskyi proekt “Khmarni servisy v osviti” yak chynnyk rozvytku khmaro oriientovanykh navchalnykh seredovysch u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [All Ukrainian project “Cloud services in education” as a factor in the development of cloud-oriented educational environments in secondary school]. Novitni kompiuterni tekhnolohii. Kryvyi Rih: Vydavnychy tsestr DVNZ “Kryvorizkyi natsionalnyi universytet”, 2015. Tom KhIII. S. 46–50 [in Ukrainian].
3. Martynenko А. P. Khmarni tekhnolohii dlia navchalnykh zakladiv [Cloud technologies for educational institutions]. Novitni kompiuterni tekhnolohii. Kryvyi Rih: Vydavnychy tsestr DVNZ “Kryvorizkyi natsionalnyi universytet”, 2015. Tom KhIII. S. 16–23 [in Ukrainian].
4. Nova osvitiia platform [New educational platform]. URL: <https://ckp.in.ua/events/18768> (data zvernennia: 20.01.2020).
5. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School: Conceptual Foundations for Secondary School Reform]. K.: MONU, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia 01.02.2020).
6. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [On approval of completing the State standard of basic and general secondary education]: Postanova KМУ. Zakonodavstvo Ukrainy. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (data zvernennia: 05.01.2020).
7. Pro zakhody shchodo zabezpechennia priorytetnoho rozvytku osvity v Ukraini [On measures to ensure the priority development of education in Ukraine]: Ukaz Prezydenta Ukrainy № 926/2010 vid 30.09.10. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/926/2010?test=kqnMfw.ACKOiB8TQZiRCIOj2H I4Ocs80msh8Ie6> (data zvernennia: 05.01.2020).
8. Soroko N. I. Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv filolohichnoi spetsialnosti v umovakh kompiuterno oriientovanoho seredovyscha [Development of information and communication competence of philological speciality teachers in a computer-oriented environment] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.10. Kyiv, 2012. 20 s. [in Ukrainian].
9. Spirin O. M. Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky [Information and communication and informational competences as components of the system of professional and specialized competences of the computer science teacher]. 2009. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/> (data zvernennia: 05.01.2020).
10. Khmil N. A. Zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid intehratsii khmarnykh tekhnolohii u pedahohichnyi protses vyshchoho navchalnoho zakladu [Foreign and native experience of integration of cloud technologies into the pedagogical process of higher education institutes]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 2015. Tom 50. №6. S. 128–138 [in Ukrainian].
11. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 [The Digital Agenda of Ukraine – 2020]. URL: <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (data zvernennia: 15.01.2020).
12. Tsyfrovii kompetentsii yak umova formuvannia yakosti liudskoho kapitalu [Digital competences as a condition for forming the quality of human capital]: analit. zap. / V. S. Kuibida ta in. Kyiv : NADU, 2019. 28 s. [in Ukrainian].
13. Shevchenko V. G., Shevchuk M. V. Primenenie oblachnykh tekhnologiy v obuchenii [Application of cloud technologies in educational process]. Pedagogicheskaya informatika. 2013. № 1. S. 83–89 [in Russian].

УДК 373.5.016:796.032
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203587>

Марина КОЖОКАР,
orcid.org/0000-0003-1658-3549
кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) margelina@i.ua

Ярослав ГАЛАН,
orcid.org/0000-0002-7024-5690
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) y.galan@chnu.edu.ua

ОЛІМПІЙСЬКА ОСВІТА ЯК СТРИЖЕНЬ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ, ФОРМ І ЗАСОБІВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Здорова дитина – це основна ціль найближчого майбутнього будь-якої країни. Тому патріотичне виховання молодого покоління – одне з основних завдань сучасного суспільства.

Сьогодні наявна необхідність в інноваційних методах щодо патріотичного виховання молодого покоління. Основні державні документи в Україні стимулюють фахівців до пошуку нових шляхів інтелектуального розвитку дітей, розкриття механізмів їхньої розумової здатності свідомо та самостійно оперувати в житті знаннями, вміннями та навичками.

Згідно з Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), патріотичне виховання спрямовано на формування і розвиток особистості, яка матиме якості громадянина – патріота Батьківщини й успішного виконавця цивільних обов'язків у мирний і воєнний час.

Впровадження олімпійської освіти в освітній процес навчальних закладів різних рівнів має стати ефективним засобом підвищення мотивації дітей до навчання, занять фізичною культурою і спортом, покращить їхні пізнавальні здібності, оптимізує розвиток рухових якостей, забезпечить морально-вольове та патріотичне виховання. Адже олімпійська освіта слугує могутнім засобом вирішення стратегічних завдань державного рівня, важливим компонентом гуманістичного виховання особистості, спрямованого на формування в молодого покоління українців фізичного і морального здоров'я, навичок здорового способу життя, залучення їх до занять фізичною культурою та спортом.

Якщо розглянути олімпійську освіту як рух до ідеалу, то можна зробити припущення, що олімпійська освіта і виховання організують цей рух, на основі якого будується виховна система в закладах освіти.

У закладах середньої освіти нової української школи завдяки створенню в них гуманістичних виховних систем велика увага приділяється підвищенню виховного потенціалу, необхідності створення реальних стимулів, що спонукатимуть школярів не тільки визнавати самовдосконалення, а й дійсно орієнтуватися на нього у своїй поведінці. Саме такий підхід використовується в деяких програмах олімпійської освіти, які реалізуються в різних освітніх закладах України.

Ключові слова: патріотичне виховання, олімпійська освіта, школа, освітній процес, молоде покоління.

Maryna KOZHOKAR,
orcid.org/0000-0003-1658-3549
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Lecturer at the Department of Physical Education
of Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) margelina@i.ua

Yaroslav GALAN,

orcid.org/0000-0002-7024-5690

*Candidate of Science of Physical Education and Sport,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sport
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) y.galan@chnu.edu.ua*

OLYMPIC EDUCATION AS A CENTRE OF THE REALISATION OF METHODS, FORMS AND MEASURES OF A PATRIOTIC BREEDING IN NEW UKRAINIAN SCHOOL

A healthy baby is the main goal of any country in the near future. The patriotic upbringing of the younger generation is one of the main tasks of modern society.

The question today is the need for innovative methods of patriotic education for the young generation. The main state documents in Ukraine stimulate specialists to search for additional ways of intellectual development of children, to reveal the mechanisms of their mental ability to consciously and independently apply knowledge, skills and skills in life.

Analyzing the State National Program "Education" (21st Century Ukraine), (patriotic education) is aimed at the formation and development of a person who has the qualities of a citizen – patriot of the Motherland and able to successfully perform civilian duties in peacetime and wartime.

The introduction of Olympic education in the educational process of educational institutions will be an effective means of increasing the motivation of children to study, physical education and sports, improve their cognitive abilities, optimize the development of motor skills, provide moral and will and patriotic education.

Olympic education is a powerful tool for solving state-level strategic tasks, an important component of humanistic personal education aimed at developing a healthy and healthy lifestyle for the younger generation of Ukrainians, engaging them in physical culture and sports.

If we consider Olympic education as a movement to the ideal, then we can assume that Olympic education and training organizes this movement, on the basis of which the educational system of educational institutions is built.

In the secondary education institutions of the new Ukrainian school, due to the creation of humanistic educational systems in them, great attention is paid to increasing the educational potential and the need to create real incentives that will encourage students not only to recognize self-improvement, but also to really orient themselves in their behavior. This kind of approach is used in some programs of Olympic education, which are implemented in different educational institutions of Ukraine.

Key words: *patriotic education, Olympic education, school, educational process, young generation.*

Постановка проблеми. Аналіз отриманих результатів вітчизняними та закордонними вченими щодо досліджуваної проблеми показав, що натепер немає чіткого системного впровадження олімпійської освіти з метою формування патріотизму в дітей у роботі навчальних закладів. Одним з оптимальних напрямів вирішення проблеми вдосконалення освітнього процесу в новій українській школі виступають ідеї та принципи олімпізму, реалізація яких відбувається через олімпійську освіту, отже, сприяє вихованню психічно і фізично здорової людини, патріота, толерантної, законослухняної особи, яка в повсякденному житті дотримується правил чесної гри (Chen, Henry, 2019: 254–272; Гуслистова, 2019: 79–83).

Невирішені раніше проблеми визначили актуальність нашого дослідження, постановку його мети і систему дослідницьких завдань.

Аналіз досліджень. Найповнішу спробу узагальнення досліджень у напрямі інтеграції олімпійської освіти представлено в наукових статтях (Culpan, 2019: 847–858; Ермолова, Щербашин, 2017: 21–28), досить широко проаналізовано кон-

цепції олімпійської ідеї та ідеології з означеної проблематики. Упровадження в освітній процес олімпійської освіти як позитивного чинника, що сприяє гуманізації суспільства, розкрито в дослідженнях українських науковців (Culpan, 2019: 847–858; Булатова, Платонов, 2018: 4–27; Гуслистова, 2019: 79–83). Виокремилась олімпійська освіта передусім як засіб для усунення суперечностей між високим рівнем розвитку спорту та низьким рівнем засвоєння молоддю знань у галузі олімпійського руху (Culpan, 2019: 847–858; Chen, Henry, 2019: 254–272). Організаційні засади впровадження ідей олімпійської освіти, олімпійських видів спорту висвітлено у працях Я. Галана, А. Гакман, М. Кожокар, О. Попова й ін. Отже, аналіз наукового доробку довів важливість цілеспрямованого педагогічного впливу на гармонізацію розвитку дітей і значний потенціал засобів олімпійської освіти та спорту в патріотичному вихованні молодого покоління.

Мета статті – висвітлення шляхів утілення різноманітних методів, форм і засобів олімпійської освіти у процесі реформування середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Важливі та масштабні зміни, що відбуваються сьогодні в державі внаслідок військової агресії, неминуче позначилися і на навчальному процесі. Суспільство звертає увагу на необхідність збільшення педагогічної ролі школи та її тісного зв'язку у вихованні та навчанні дітей; важливості навчання та виховання протягом усього життя, формування в молодого покоління патріотизму, відчуття гордості за свою державу. У цьому процесі не останню роль відіграє олімпійська освіта.

Термін «олімпійська освіта» з'явився в освіті й олімпійських дослідженнях у 70-х рр. Перша програма олімпійської освіти була здійснена в 1972 р. з нагоди Мюнхенської Олімпіади в німецькій початковій школі. Першим педагогом, який звернув увагу на виховну роль олімпізму, був П. де Кубертен (Georgiadis, 2010: 6711).

В останні роки олімпійська освіта склалася в багатьох країнах світу як новий процес освіти. Однак сфера і якість програм, а також громадські організації, які сприяють їх упровадженню в систему освіти, не були належно задокументовані.

Міжнародна Олімпійська академія з 1961 р. (рік заснування) до сьогодні організовує у стародавній Олімпії численні міжнародні заходи, конференції, сесії та семінари для поширення олімпійського руху і покращення обізнаності людей, які несуть відповідальність та відіграють важливу роль у навчанні молодих людей (Georgiadis, 2010: 611–612).

У даному контексті програма сучасної нової української школи спрямована на всіх школярів початкової освіти, представляючи таким чином інноваційний навчальний процес. Його основна мета полягає в тому, щоб пов'язати школу з місцевою громадою, підкреслюючи гуманістичний і етичний аспекти олімпізму, підвищити обізнаність учнів, сприяти позитивному ставленню та цінностям – співпраці, розширенню можливостей, критичному мисленню та відповідальності.

Суспільство, яке бере участь в освітньому процесі, концентрує свою увагу на шкільній програмі, оскільки становить основу для багатьох видів діяльності, які треба реалізовувати у школі. Натепер питання щодо здоров'я, культури спілкування і соціальної поведінки молоді дуже тісно пов'язані зі школою та становлять частину навчальної програми, проповідують пріоритет загальнолюдських моральних і духовних цінностей. Ці аспекти соціальної освіти були включені до програми олімпійської освіти з метою виховання в молодого покоління патріотизму, спри-

яння більш широкому розумінню олімпійського руху та його впливу на сучасне суспільство.

Основою для становлення особистості у визначених вікових періодах є фізичний та розумовий розвиток дітей. Інноваційні підходи в навчанні та вихованні дітей вважаємо вкрай необхідними в сучасних умовах життя. Розглянувши концепцію розвитку особистості дитини, школяра, основні підходи до організації освітнього процесу в навчальних закладах, цілком очевидним вважаємо, що сьогодні є й інші причини актуальності олімпійської освіти та патріотичного виховання – зниження рівня здоров'я дітей та молоді, падіння інтересу до фізичного і морального вдосконалення, надмірне захоплення агресивними видами західної антикультури тощо, але головною в сучасному суспільстві залишається проблема формування фізичного і морального здоров'я нового покоління українців.

Аналізуючи концепцію «Про національно-патріотичне виховання в системі освіти» та Концепцію «Нова українська школа», хочемо зазначити, що кожний випускник повинен рости свідомим громадянином і бути передусім патріотом, на що педагоги та суспільство мають робити наголос під час проведення виховних заходів у школі та за її межами (Возна, 2018).

Вивчаючи досвід упровадження олімпійської освіти в навчальний процес сучасної української школи, ми звернули увагу на розвиток змісту, методів і форм інтеграції олімпійської освіти у практику роботи школи з урахуванням можливостей, динаміки основних показників навчальної і виховної діяльності, а також форми підвищення готовності педагогічних працівників до впровадження олімпійської освіти в закладах середньої освіти.

Щоби досягти якісного рівня патріотичного виховання дітей, потрібно враховувати специфіку всіх регіонів країни та їхні національні особливості. У цьому аспекті надзвичайно складним завданням у вихованні дітей є питання виховання любові до Батьківщини.

Як зазначила В. Єрмолова, без знань минулого ми не змогли б зрозуміти майбутнє (Єрмолова, 2016: 5). У результаті аналізу досліджень Konstantinos Georgiadis зазначимо, що знання про олімпійську освіту були спрямовані на всіх школярів у початковій і середній школі, таким чином представляючи інноваційний навчальний процес. Його основна філософія полягала в тому, щоб пов'язати школу з місцевою громадою та її установами, підкреслюючи гуманістичні й етичні виміри олімпізму.

Водночас він також намагався залучити до цієї роботи всіх тих, хто бере участь в освітньому процесі, без будь-яких винятків, щоб надихнути їх і покращити обізнаність молодого покоління, сприяти толерантному ставленню один до одного в суспільстві, поважати людські цінності, розширювати права і можливості, критично мислити і відповідати за власні вчинки (Georgiadis, 2010: 6712).

Хочемо звернути увагу на те, що сьогодні велику роль у поширенні знань про олімпізм і олімпійську освіту відіграють учителі фізичної культури, які, у свою чергу, мають постійно поповнювати багаж знань та підвищувати рівень педагогічної майстерності (Єрмолова, 2009: 70–71).

Основними формами роботи нової української школи щодо патріотичного виховання дітей вважаємо такі: проведення вікторин, конкурсів малюнків на олімпійську тематику, олімпійських тижнів, олімпійських уроків, виховних годин, роботу зі створення виставок на олімпійську тематику, оформлення стіннівок, знайомство із символами олімпійського руху, зустрічі з видатними спортсменами, які своїми виступами та перемогами на змаганнях демонструють героїзм, патріотизм і стають прикладом для молодого покоління.

Ще одним гарним прикладом знайомства учнів з олімпійською освітою в новій українській школі вважаємо використання різноманітних навчальних видань, зокрема: «Олімпійські ігри. Відродження» (Булатова, Єрмолова, 2019), навчального посібника «Ігри XXXII Олімпіади. Токіо 2020» (Булатова та ін., 2020) та ін.

Вивчені системи олімпійської освіти та виховання не дають повного уявлення про педагогічні технології олімпійської освіти та патріотичне виховання, які можна використовувати в освітніх установах. Таким чином, дослідження даного напрямку стають науковим підґрунтям для розроблення інноваційних методів інтеграції ідей

олімпійської освіти у практику закладів середньої освіти з метою формування в дітей патріотизму, любові до Батьківщини, покращення обороноздатності держави.

Отже, олімпійська освіта – це ефективний засіб виховання дітей, який має глибоке коріння та може бути реалізований у процесі формування активної громадянської позиції в молодого покоління, патріота, готового захищати Батьківщину. Тому олімпійська освіта в процесі навчання і виховання школярів має здійснюватися впровадженням інноваційних проєктів, використанням наочності, різноманітних методичних посібників та матеріалів для поширення олімпійських ідей і принципів олімпізму.

Висновки. Аналіз літературних та інтернет-джерел, практичний досвід організації олімпійської освіти дали можливість встановити, що велика кількість учених із різних країн світу вирішували низку актуальних питань, що стосуються різноманітних аспектів розвитку і впровадження олімпійської освіти у практику роботи закладів середньої освіти, ставлення до цього процесу організацій, як державних, так і громадських, окремих учасників освітнього процесу. Нині необхідне вирішення таких проблем, як відсутність цілісної системи впровадження олімпійської освіти у практику роботи нової української школи, не були належно розкриті й обґрунтовані процесуальні компоненти: зміст, методи і форми її впровадження у практику роботи шкіл України.

Інтеграція олімпійської освіти в навчальний і виховний процес українських шкіл дозволяє долучити більшу кількість школярів до гуманістичних ідеалів і цінностей олімпізму, фізкультурно-спортивної діяльності і здорового способу життя, отже, сприяє вихованню гармонійно розвиненої особистості, вирішує завдання, що стоять сьогодні перед українською освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булатова М., Платонов В. Олимпизм и олимпийское образование: история, современность, будущее. *Наука в олимпийском спорте*. 2018. № 4. С. 4–27.
2. Возна І. Творчий проєкт «Модель випускника Нової української школи». *Всеосвіта*. 2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/tvorcij-proekt-model-vipusknika-novoi-ukrainskoi-skoli-8993.html>.
3. Гуслистова І. Содержание олимпийского образования в средних школах-училищах олимпийского резерва. *Мир спорта*. 2019. № 1. С. 79–83.
4. Єрмолова В., Щербашин Я. Олимпийское образование в системе формирования гуманистических ценностей школьников. *Наука в олимпийском спорте*. 2017. № 1. С. 21–28.
5. Кожокар М., Васкан І., Галан Я. Олімпійська освіта як складник патріотичного виховання дітей і молоді. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. 2019. Вип. 18 «Теорія і методика виховання». Т. 2. С. 180–183.
6. Єрмолова В. 10 уроків із П'єром де Кубертеном : методичний посібник. НОК України ; Олімпійська академія України. Київ, 2016. 236 с.
7. Єрмолова В. Олімпійська освіта у школі : методичний посібник. Київ, 2009. 85 с.
8. Нова українська школа. 2017. URL: <https://nus.org.ua/news/u-mon-stvoryly-sektor-z-natsionalno-patriotichnogo-vyhovannya-ta-gromadyanskoyi-osvity/>.

9. Chen S., Henry I. Schools' engagement with the Get Set London 2012 Olympic education programme: Empirical insights from schools in a non-hosting region. *European Physical Education Review*. 2019. № 25 (1). С. 254–272.
10. Culpan I. Olympism, physical education and critical pedagogy. *European Physical Education Review*. 2019. № 25 (3). P. 847–858.
11. Georgiadis Konstantinos. The Implementation of Olympic Education Programs at World Level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. № 2 (5). P. 6711–6718.

REFERENCES

1. Bulatova M., Platonov V. Olympizm y olymпыiskoeobrazovanye: ystoriya, sovremennost, budushchee [Olympism and Olympic Education: history, present, future]. *Nauka v olymпыiskomsporte*. 2018; № 4, pp.4–27. [in Ukrainian]
2. Vozna I.V. Tvorchyiproekt “Model vypuskykaNovoiUkrainskoiShkoly”. [Creative project “Model of the graduate of the New Ukrainian School”]. *Vseosvita*. 2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/tvorcij-proekt-model-vipusknika-novoi-ukrainskoi-skoli-8993.html>[in Ukrainian]
3. Huslystova Y. Soderzhanyeolympyiskohoobrazovaniya v srednykhshkolakh-uchylyshchakholympyiskohorezerva. [The content of Olympic education in secondary schools of the Olympic reserve]. *Myrsporta*. 2019. № 1. S. 79–83. [in Russian]
4. Ermolova V., ShcherbashynYa. Olymпыiskoeobrazovanye v systemeformirovaniyahumanystycheskykhtsennosteishkolnykov. [Olympic education in the system of formation of humanistic values of schoolchildren]. *Nauka v olymпыiskomsporte*. 2017. № 1. S. 21–28. [in Russian]
5. Kozhokar M.V., Vaskan I.H., HalanYa.P. Olimpiiskaosvita yak skladnykpatryotychnohovychovanniaditei i molodi. [Olympic education as a component of patriotic upbringing of children and youth]. *Naukovyizhurnal “Innovatsiinapedahohika”* 2019. Teoriia i metodykavykhovannia. Vypusk 18. T. 2. 2019. P. 180–183. [in Ukrainian]
6. *Metodychnyiposibnyk “10 urokivizPierom de Kubertenom”* [10 Lessons with Pierre de Coubertin Methodical Guide]./ Yermolova V.M. NOK Ukrainy, OlimpiiskaakademiiiaUkrainy. Kyiv, 2016. 236 p. [in Ukrainian]
7. *Metodychnyiposibnyk “Olimpiiskaosvita u shkoli”*. [Guidebook “Olympic Education in School”]/ Yermolova V.M. Kyiv, 2009. 85 p.
8. Nova Ukrainkashkola, 2017. [New Ukrainian School] URL: <https://nus.org.ua/news/u-mon-stvoryly-sektor-z-natsionalno-patryotychnogo-vyhovannya-ta-gromadyanskoyi-osvity/>[in Ukrainian]
9. Chen S., Henry I. Schools engagement with the Get Set London 2012 Olympic education programme: Empirical insights from schools in a non-hosting region. *European Physical Education Review*, 2019. 25(1). P. 254–272.
10. Culpan I. Olympism, physical education and critical pedagogy. *European Physical Education Review*, 2019. 25(3). P. 847–858.
11. Georgiadis Konstantinos. The Implementation of Olympic Education Programs at World Level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010. 2(5). pp. 6711–6718.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Ольга БАКОВЕЦЬКА. Внесок представників римо-католицьких громад у розвиток благодійності на Півдні України XIX ст.....	4
Ліна БІЛОУС. Ідейно-політичні позиції в українському національному русі другої половини 1980-х – 1991 років.....	11

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Дар'я КОНОНОВА, Олена КОБУС. Характеристика k-pop культури та її роль у сучасній всесвітній масовій культурі.....	20
--	----

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Алла GOLOVNIA. Lexical-stylistic means of emotional influence on the readers of perfumery industry texts.....	28
Юлія ГРИБНИК. Особливості синонімії та антонімії в галузевих терміносистемах (на основі англійської геодезичної терміносистеми).....	36
Тетяна ГРОХОВСЬКА. Елементи країнознавства у викладанні української мови як іноземної студентам нефілологічних спеціальностей.....	41
Світлана ГУЦУЛЯК. Бінарна опозиція «кат – жертва» в романі Михайла Стельмаха «Кров людська – не водиця».....	47
Olha DALTE. Key differences in mandarin and cantonese that complicate their mutual understanding.....	52
Анна ЗАДОРОЖНА. Перекладацькі трансформації як засіб досягнення еквівалентності перекладу.....	57
Агнета ІГНАТОЛЯ, Оксана ДАНЧЕНКО. Особливості лінгвістичної інтерпретації власних назв як специфічних пропріальних одиниць у системі мовної лексичної парадигми.....	64
Елена КАРПИНА. Жанровое своеобразие пенталогии Вс. С. Соловьёва «Хроника четырёх поколений».....	70
Марина КАШУБА, Елена РОЗАНОВА. Функционирование действительных средств в англоязычных текстах с перепорученным повествованием от первого лица.....	78
Інна КІВЕНКО. Просодичний імідж мовленнєвого акту подяки різного ступеня щирості.....	85
Лариса КІМ. Інтер-розуміння: нове дихання для романських мов меншин та діалектів.....	91
Ганна КОВАЛЕНКО. Семантичні та словотвірні особливості жаргону англomовного Інтернету.....	96
Олена КОВАЛЬОВА. Політичний дискурс: сучасні лінгвістичні інтерпретації.....	101

ПЕДАГОГІКА

Наталія ГОГОЛЬ. Культурологічний підхід до навчання української літератури у науково-методичних працях учених кінця XX – початку XXI століття.....	108
Ніна ГОЛОВЧЕНКО. Формування читацької грамотності під час вивчення сучасної української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах.....	114
Оксана ГОРДА. Методичний прийом «читання із зупинками»: ідеї застосування в педагогічній практиці навчання української мови як іноземної.....	122
Наталія ГРЕЧАНИК. Рефлексія у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	127
Ніна ГРИБОК. Вплив занять з фізичного виховання на біологічний вік студентів університету.....	135
Олена ГРИГОРОВИЧ. Організація проектної діяльності майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії.....	140
Андрій ГРИЦЕНКО. Досвід створення мультимедійного підручника з історії.....	147

Людмила ГУК, Христина МАРЦІХІВ. Статистичні звіти Е. Раєрсон про відкриття та діяльність бібліотек Верхньої Канади.....	152
Лариса ГУЛЯ. Студентоцентрикований підхід до організації самостійної роботи студентів у ЗВО.....	157
Неля ДЕГТЯРЬОВА, Сергій ПЕТРЕНКО. Актуальні питання формування цифрових компетентностей вчителів різних дисциплін під час підвищення кваліфікації.....	162
Ольга ДЕРБАК. Готовність майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії як наукова категорія.....	166
Тетяна ДОРОШЕНКО. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації.....	171
Олена ДРОБОТ. Методичні прийоми формування англомовної лексичної компетентності в учнів із порушеннями слуху.....	178
Наталія ДУЖИК. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань.....	186
Аліна ДУЛЯ. Підготовка майбутніх соціальних працівників до здійснення соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями.....	193
Леся ЄВДОКИМОВА-ЛИСОГОР. Творче середовище в процесі підготовки майбутніх фахівців міжнародного бізнесу до професійного спілкування.....	199
Інна ЄРАСТОВА-МИХАЛУСЬ, Діана ЦИПНА. Формування медіативної компетентності у процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови.....	206
Ольга ЄРЬОМЕНКО. Сутність поняття «адаптація» в міждисциплінарному аспекті.....	211
Олена ЖАДЬКО. Суть, функції та напрями діяльності органів місцевого самоврядування у сфері освіти.....	219
Ірина ЖУКЕВИЧ. Технології навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти.....	226
Леніна ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА. Обґрунтування наукового тезауруса проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти.....	231
Оксана ЗАРІВНА, Наталія ХИМАЙ. Мотиваційні фактори впливу на навчальну діяльність студентів під час вивчення англійської мови.....	238
Оксана ЗОЗУЛЯ. Діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	244
Валерія ІВАНОВА. Готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва: сутність, структура, етапи формування.....	250
Сергій ІЛЬЧЕНКО. Теоретична і методична підготовка студентів до самостійних занять фізичним вихованням.....	256
Магомед ІСАЄВ. Репутаційні та процес-результативні підходи під час визначення критеріїв оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку.....	263
Валерія ІСАЄВА. Навчання читання фахових текстів слухачів військового закладу вищої освіти.....	268
Наталія КАБУСЬ. Програмно-змістове й навчально-методичне забезпечення системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до сталого розвитку соціальних груп.....	273
Анастасія КАПЛІЄНКО. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до командної взаємодії в умовах інклюзивної освіти.....	281
Лариса КИКІНЬОВА, Віра ШУМСЬКА. Специфіка формування інтелектуально-творчих умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.....	285
Олена КІР'ЯНОВА, Олена ДОЛГОПОЛ. Гуманітарна складова навчання як засіб формування професійних компетенцій майбутнього фахівця.....	290
Анна КЛЄБА. Упровадження хмарних технологій як засобу формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів.....	295
Марина КОЖОКАР, Ярослав ГАЛАН. Олімпійська освіта як стрижень реалізації методів, форм і засобів патріотичного виховання в новій українській школі.....	300

CONTENTS

HISTORY

- Olga BAKOVETSKA.** The contribution of representatives of Roman-Catholic communities to the development of welcome to Southern Ukraine of the XIX century..... 4
- Lina BILOUS.** Ideological and political positions in the Ukrainian national movement of the second half of the 1980s – 1991.....11

ART STUDIES

- Daria KONONOVA, Olena KOBUS.** Characteristics of k-pop culture and its role in contemporary world mass culture.....20

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

- Alla GOLOVNIA.** Lexical-stylistic means of emotional influence on the readers of perfumery industry texts.....28
- Yuliia HRYBINYK.** Peculiarities of synonymy and antonymy in subject-specific terminological systems (based on English geodetic terminological system)..... 36
- Tetiana GROKHOWSKA.** Elements of country studies in the process of teaching Ukrainian as a foreign language of students non-philological specialties.....41
- Svitlana HUTSULIAK.** Torturer – victim binary opposition in the Mykhailo Stelmakh’s novel “The human’s blood is not a water”.....47
- Olha DALTE.** Key differences in Mandarin and Cantonese that complicate their mutual understanding.....52
- Anna ZADOROZHNA.** Translation transformations as means of achieving equivalence in translation..... 57
- Ahneta IHNATOLIA, Oksana DANCHENKO.** Peculiarities of linguistic interpretation of proper names as a specific propiorial unit in the system of language lexical paradigm..... 64
- Elena KARPINA.** Genre peculiarity of Vs. S. Solovyov’s pentalogy “The chronicle of four generations”.....70
- Maryna KASHUBA, Olena ROZANOVA.** Functioning of deixis in the English texts with the first person entrusted narrative.....78
- Inna KIVENKO.** The prosodic image of gratitude speech act of different sincerity degree..... 85
- Larysa KIM.** Intercomprehension: a new breath for minority Romance languages and for dialects.....91
- Hanna KOVALENKO.** Semantic and vocabulary features of the English Language jargon..... 96
- Olena KOVALOVA.** Political discourse: modern linguistic interpretations..... 101

PEDAGOGY

- Nataliia HOHOL.** Culturological approach to Ukrainian literature teaching in scientific and methodological works of the late XX – the beginning of the XXI century.....108
- Nina GOLOVCHENKO.** Forming reading literacy during the study of modern Ukrainian literature in general education institutions..... 114
- Oksana HORDA.** The method of “reading with stops”: ideas of its application in teaching Ukrainian as a foreign language.....122
- Nataliya HRECHANYK.** Reflexion in shaping the culturology competence of future primary school teachers.....127
- Nina HRYBOK.** Influence of physical education on the biological age of students of the pedagogical university.....135
- Olena GRYGOROVYCH.** Organization of project activities of future philologists teachers at universities of Spain..... 140
- Andriy HRYTSENKO.** Experience in creating a multimedia textbook on the history.....147

Luidmila HUK. E. Raerson statistical reports about the opening and activities of upper Canada libraries.....	152
Larisa GULA. Student-centered approach to organizing independent work of students in higher education institutions.....	157
Nelia DEHTIAROVA, Serhii PETRENKO. The actual issues of formation of teachers digital competences of different disciplines at qualification improvement.....	162
Olha DERBAK. The future tourism bachelors readiness for professional intercation as a scientific category.....	166
Tetiana DOROSHENKO. Structural and functional model of formation of future aviation managers' readiness for professional self-realization.....	171
Olena DROBOT. Methods & techniques of the formation of English language lexical competence among students with impairment of hearing.....	178
Nataliia DUZHYK. Social-emotional learning in the system of modern pedagogical knowledge.....	186
Alina DULIA. Preparing future social workers for the social work with military personnel and their families.....	193
Lesia YEVDOKIMOVA-LYSOHOR. Creative environment in the process of training of future professionals in international business to professional communication.....	199
Inna YERASTOVA-MYKHALUS, Diana TSYPIA. Mediator competence formation in the process of learning professionally oriented foreign language.....	206
Olha YEROMENKO. The concept of "adaptation" from an interdisciplinary perspective.....	211
Olena ZHADKO. Essence, functions and directions of activities of local self-governments bodies in education.....	219
Iryna ZHUKEVYCH. Technologies in teaching foreign languages in tandem of the students of non-linguistic higher educational institutions.....	226
Lenina ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA. The rationale for the scientific thesaurus on deontological training of education managers.....	231
Oksana ZARIVNA, Nataliia KHYMAI. Motivation influence factors on students' learning activities when studying English language.....	238
Oksana ZOZULIA. Diagnosis of readiness for educational and cognitive activity of future preprimary education teachers.....	244
Valeriia IVANOVA. The readiness of future junior musicians to self-educational activities: essence, structure, stages to forming.....	250
Serhii ILCHENKO. Theoretical and methodical preparation of students for independent physical education.....	256
Mahomed ISAIEV. Reputation and process-results approaches in defining the quality assessment criteria for future financial-economic economy.....	263
Valeriia ISAIEVA. Studies of foreign professional texts reading in preparation of listeners of military establishments of higher education.....	268
Natalia KABUS. The program content and teaching and methodological support materials for the system of professional training of future specialists in the social sphere for sustainable development of social groups.	273
Anastasiia KAPLIENKO. Preparation of future teachers-speech therapists to team interaction in conditions of inclusive education.....	281
Larisa KIKINYOVA, Vera SHUMSKA. Specific formation of intellectual-creative skills in future music art teachers.....	285
Olena KIRYANOVA, Olena DOLGOPOL. The humanitarian component of training as a means of forming the professional competencies of a future specialist.....	290
Anna KLIEBA. Introduction of cloud technologies as a means of formation of information and digital competence of future teachers.....	295
Maryna KOZHOKAR, Yaroslav GALAN. Olympic education as a centre of the realisation of methods, forms and measures of a patriotic breeding in new Ukrainian school.....	300

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 27. ТОМ 2
ISSUE 27. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 15.04.2020 р. Підписано до друку 08.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 36,04. Зам. № 0420/115. 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
Телефони: +38 (0552) 39-95-80,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.