

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 4
ISSUE 27. VOLUME 4



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 4. – 284 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); **Пауга 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 – Музеєзнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

Свідомство 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 4. – 284 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 (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.apfn-journal.in.ua

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

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

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

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

ІСТОРІЯ

УДК 94(477.41-21):069.4/5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203882>

Наталія КУХАРЄВА,
 orcid.org/0000-0002-4656-611X
 завідувач науково-дослідного відділу «Музей Заповіту Т. Г. Шевченка»
 Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав»
 (Переяслав, Київська область, Україна) natalia41961@ukr.net

МУЗЕЙНІ ПРЕДМЕТИ ІНВЕНТАРНОЇ ГРУПИ «МИСТЕЦТВО» ФОНДОВОЇ КОЛЕКЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ІСТОРИКО-ЕТНОГРАФІЧНОГО ЗАПОВІДНИКА «ПЕРЕЯСЛАВ» ІЗ ЗОБРАЖЕННЯМИ Т. ШЕВЧЕНКА

У статті розглядається невелика частина музейних предметів, на яких зображений Т. Г. Шевченко і які належать до інвентарної групи «Мистецтво» («М») фондової колекції Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав», що нараховує понад 3,5 тис. музейних предметів.

Мета статті полягає у вивченні фондово-облікової документації НІЕЗ «Переяслав» по інвентарній групі «Мистецтво» («М») з метою подачі опису тих музейних предметів, на яких зображений Т. Г. Шевченко. Таких музейних предметів нараховується 52 одиниці: портретів – 16, офортів – 2, картин – 25, графічних робіт – 2, тінювих витинанок – 2, малюнків – 4 та 1 закладинка. Всі вищезазначені музейні предмети складають основний фонд Заповідника.

На основі фондових матеріалів досліджено джерело надходження, розміри, техніку, матеріал музейного предмета, час і місце побутування. Цінним для дослідження є особи та події, пов'язані з цим музейним експонатом.

Серед музейних предметів є роботи переяславців. Два портрети виконані нашими земляками: Панасом Миколайовичем Ярмоленком із села Мала Каратувль та Іваном Петровичем Хрумалом із села Хоцьки Переяславського району. Один портрет вишитий Попко Марією Дмитрівною, жителькою м. Переяслава, закладинка мальована самодіяльною художницею Вердоні Валентиною Юліївною, м. Переяслав.

Слід відзначити роботи співака, живописця, майстра різьблення по дереву, Заслуженого артиста України, лауреата премії ім. Катерини Білокур, члена Національної спілки майстрів народного мистецтва України Завгороднього Василя Леонтійовича, творчий доробок якого знаходиться у Музеї козацької слави.

Значна частина картин – це роботи старшокурсників Національної академії образотворчого мистецтва й архітектури, виконані під час проведення творчих пленерів на базі музеїв НІЕЗ «Переяслав» під девізом «І мене в сім'ї великій...».

У статті уведено до наукового обігу музейні предмети інвентарної групи «Мистецтво» («М») із фондової колекції НІЕЗ «Переяслав», зокрема із зображеннями Т. Г. Шевченка. Дослідження є підтемою до розробки розділу «Мистецька шевченкіана у колекції НІЕЗ «Переяслав».

Ключові слова: інвентарна група «Мистецтво», музейні предмети, фондова колекція.

Natalia KUKHAREVA,
 orcid.org/0000-0002-4656-611X
 Head of the Research Department
 “Museum of Testament of T. G. Shevchenko”
 of National Historical and Ethnographic Reserve “Pereiaslav”
 (Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) natalia41961@ukr.net

MUSEUM ARTICLES OF THE INVENTORY GROUP “ART” OF THE FUND COLLECTION OF NATIONAL HISTORICAL AND ETHNOGRAPHIC RESERVE “PEREIASLAV” WITH IMAGES OF TARAS SHEVCHENKO

The article deals with a small part of museum objects depicting T. G. Shevchenko and belonging to the inventory group “Art” (“M”) of the stock collection of the National Historical and Ethnographic Reserve “Pereiaslav”, which has more than 3,5 thousand museum items.

The purpose of the article is to study the stock and accounting documentation of the NHER “Pereiaslav” in the inventory group “Art” (“M”) in order to provide a description of those museum objects, which depict T. G. Shevchenko.

There are 52 items of such museum objects: portraits – 16, etchings – 2, paintings – 25, graphic works – 2, shadowy cuttings – 2, drawings – 4 and 1 bookmark. All the above-mentioned museum objects form the main stock of the Reserve.

On the basis of stock materials the source of income, dimensions, technique and material of the museum object, time and place of residence were investigated. Persons and events associated with this museum exhibit are valuable for research.

Among the museum objects are the works of inhabitants of Pereiaslav. Two portraits were made by our fellow countrymen Panas Yarmolenko from Mala Karatul village and Ivan Khrumalo from Khotcki village of Pereiaslav district. One portrait is embroidered by Popko Maria, a resident of Pereiaslav, a bookmark by the amateur artist Verdoni Valentina, Pereiaslav.

It is worth mentioning the works of singer, painter, woodcarver, Honored Artist of Ukraine, Laureate of Kateryna Bilokur Prize, a member of the National Union of Masters of Folk Art of Ukraine Vasyl Zavgorodny, whose creative work is in the “Museum of Cossack Glory. Works of V. Zavgorodny” NHER “Pereiaslav”.

A large part of the paintings are the works of the undergraduates of the National Academy of Fine Arts and Architecture, which were made during the creative plein air on the basis of the museums in NHER “Pereiaslav” under the motto “And I am in the family of great...”.

The article introduces to the scientific circulation the museum objects of the inventory group “Art” (“M”) from the stock collection of National Reserve “Pereiaslav”, in particular, with the images of T. G. Shevchenko. The research is a sub-topic for the development of the section “Artistic Shevchenkiana in the collection of NHER Pereiaslav”.

Key words: inventory group “Art”, museum objects, stock collection.

Постановка проблеми. «Мистецька шевченкіана у колекції НІЕЗ «Переяслав» є одним із розділів наукової теми автора. Актуальність дослідження полягає у вивченні, обробці фондово-облікової документації по інвентарній групі «Мистецтво» та введенні їх до наукового обігу. На цьому етапі розглядаються музейні предмети із зображеннями Т. Г. Шевченка, які складають частину мистецької шевченкіани фондової збірки Заповідника.

Аналіз досліджень. Сьогодні немає дослідження, що стосується музейних предметів із зображеннями Т. Г. Шевченка, які належать до інвентарної групи «Мистецтво» і становлять мистецьку шевченкіану фондової колекції Заповідника.

Мета статті полягає у вивченні фондово-облікової документації НІЕЗ «Переяслав» по інвентарній групі «Мистецтво» («М») з метою подачі опису тих музейних предметів, на яких зображений Т. Г. Шевченко.

Виклад основного матеріалу. Інвентарна група «Мистецтво» («М») фондової колекції Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав» нараховує понад 3,5 тис. музейних предметів. Серед них ми виділяємо мистецьку Шевченкіану, яка включає в себе не лише безпосередньо Шевченкову образотворчу спадщину, але й увесь пласт малярських, скульптурних, графічних творів різних авторів, у яких відображена шевченківська тематика.

Музейних предметів, на яких зображений Т. Г. Шевченко, нараховується 52 одиниці: портретів – 16, офортів – 2, картин – 25, графічних робіт – 2, тінювих витинанок – 2, малюнків – 4 та 1 закладинка.

Портрети виконані різними техніками: живопис, вишивка, різьба по дереву. Серед музейних предметів є роботи переяславців. Два портрети

написані нашими земляками: Панасом Миколайовичем Ярмоленком із села Мала Каратуль та Іваном Петровичем Хрумалом із села Хоцьки Переяславського району. Один портрет вишитий Попко Марією Дмитрівною, жителькою м. Переяслава, закладинка мальована самодіяльною художницею Вердоні Валентиною Юліївною, м. Переяслав.

Слід відзначити роботи співака, живописця, майстра різьблення по дереву, Заслуженого артиста України, лауреата премії ім. Катерини Білокур, члена Національної спілки майстрів народного мистецтва України Завгороднього Василя Леонтійовича, творчий доробок якого знаходиться у Музеї козацької слави.

Офорти виконані відомим українським художником, графіком Касієм Василем Іллічем, котрий особисто був знайомий із колишнім, нині покійним генеральним директором Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав» Михайлом Івановичем Сікорським. Придбані вони у його доньки Касіян Олени Василівни.

Малюнки та витинанки із зображеннями Т. Г. Шевченка зроблені учнями шкіл, які отримали призові місця у конкурсі-фестивалі «Шевченко в моєму серці», та передані у фонди Заповідника Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка.

Значна частина картин і графічних творів – це роботи старшокурсників Національної академії образотворчого мистецтва й архітектури, виконані під час проведення творчих пленерів на базі музеїв НІЕЗ «Переяслав» під девізом «І мене в сім’ї великій...». Пленер ініційований та організовується комітетом зі створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка, за сприяння та підтримки НАОМА, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,

Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав», Переяславської міської ради.

Подаємо описи музейних предметів із зображеннями Т. Г. Шевченка, які подані за інвентарними картками фондового зібрання НІЕЗ «Переяслав».

1. М-847 КВ-6248 Портрет Т. Г. Шевченка (вишивка). Автор Попко Марія Дмитрівна. Вишито в 1964 р. до 150-річчя від дня народження Великого Кобзаря. Придбано у Попко М. Д., яка проживала у м. Переяславі, вул. Одинця, за 20 крб, червень, 1978 р., 40х31 см, колінкор, нитки муліне, вишивка гладдю (Фонди, 2).

2. М-856 КВ-6294 Портрет Т. Шевченка, худ. Залозний (із серії «Русские писатели»), м. Мінськ, 1976 р. Придбано у книготорзі м. Києва за 3 крб 79 коп., 1978 р., 63х49 см, папір, автолітографія (Фонди, 2).

3. М-900 КВ-6327 Портрет Т. Шевченка, худ. Ярмоленко П. М. із с. Мала Каратуль Переяславського району, 1925 р. Придбано у Шевченко Марії Іванівни, яка проживала у м. Переяславі, вул. Мала Підвальна, 6 за 10 крб, 1978 р., 65х47 см, фанера, дерево, олія (Фонди, 2).

4. М-951 КВ-7338 Портрет Т. Шевченка, худ. Хрумало І. П. із с. Хоцьки Переяславського району, 1964 р. Придбано у Хрумало І. П., який проживав у с. Хоцьки Переяславського району, за 10 крб, 1979 р., 50х74 см, полотно, олійні фарби (Фонди, 3).

5. М-1005 КВ-8905 Портрет Т. Шевченка, худ. Євдокименко, Київ, 1957 р. Придбано з колекції Кардаша М. К., м. Київ, за 250 крб, 1981 р., 40х57 см (картон), 75,5х62,4 см (з рамкою), картон, олійні фарби, дерево (Фонди, 3).

6. М-1126 КВ-12012 Портрет Т. Шевченка (ксилографія М. І. Жука), Всеукрвидат, губфілія Чернігівщини, 3 000 примірників, 1921 р. Передано з обмінно-резервного фонду ЦНБ АН УРСР, м. Київ, вул. Дем'яна Бедного, 11, 1982 р., 38,7х46,6 см, папір, друкарський відтиск (Фонди, 3).

7. М-1533 КВ-15762 Офорт «Шевченко і Йордан», художник Касіян Василь Ілліч, Київ, 1941 р. Шевченко стоїть справа в напівзгнутому положенні, рукою тримається за спинку крісла, на якому сидить Федір Іванович Йордан, відомий російський гравер, який допоміг Тарасові Шевченкові освоїти техніку гравірування. Придбано для музею Заболотного В. І. у Касіян Олени Василівни за 90 крб, яка проживала у м. Києві, вул. Житомирська 8/4, кв. 5, серпень 1985 р., 53,6х40,5 см, папір, графіт, офорт (Фонди, 4).

8. М-1534 КВ-15763 Офорт «Шевченко і каза-

шонок», худ. Касіян Василь Ілліч, Київ, 1960 р. Придбано для музею Заболотного В. І. у Касіян Олени Василівни за 60 крб, яка проживала у м. Києві, вул. Житомирська 8/4, кв. 5, серпень 1985 р., 48х38,1 см, папір, туш, офорт (Фонди, 4).

9. М-1546 КВ-15838 Портрет Т. Шевченка (різьба по дереву – подарунок Черкаської меблевої фабрики Переяслав-Хмельницькому історичному музею), серпень 1985 р., 51х32 см, дерево, різьба (Фонди, 4).

10. М-1564 КВ-15886 Портрет «Тарас Шевченко», автор невідомий, ХІХ ст. Придбано у Бугаєнка В. М., який проживав у м. Переяславі, вул. Б. Хмельницького, 42, кв. 35, за 50 крб, 1985 р., дерево, фарба, ручна робота (Фонди, 4).

11. М-1609 КВ-17006 Портрет Т. Шевченка (ксилографія М. І. Жука), Всеукрвидат, губфілія Чернігівщини, 3 000 примірників, 1921 р. Передано з обмінно-резервного фонду ЦНБ АН УРСР, м. Київ, вул. Дем'яна Бедного, 11, 1982 р., 38,7х46,6 см, папір, друкарський відтиск (Фонди, 4).

12. М-1721 КВ-17903 Портрет «Молодий Шевченко», автор Костюченко П. А., м. Київ, 1986 р. Придбано у Костюченка Петра Олександровича, який проживав у м. Києві, вул. Зодчих, 54, кв. 87 за 350 крб, 1986 р., 80х72 см, полотно, дерево, бронза, гіпс, масло, ручна робота (Фонди, 4).

13. М-1914 КВ-20047 Портрет Т. Шевченка. Автор Василенко В. С., м. Київ, 1987 р. Передано Василенком В. С., який проживав у смт. Глеваха, вул. Комсомольська, 94, 1987 р., 84х64 см, полотно, масло (Фонди, 4).

14. М-1997 КВ-21699 Картина (копія картини К. Трутовського) «Шевченко з бандурою над Дніпром», 1928 р., автор П. А. Синячевський, керівник капели бандуристів м. Дніпродзержинська в 1927–1930-х рр. Придбано у Лобка Михайла Сергійовича за 300 крб, який проживав у м. Дніпродзержинськ, 1988 р., 100х135 см, полотно, масло, багет (Фонди, 4).

15. М-2343 КВ-24929 Портрет Т. Шевченка (вишивка), автор Кочубей Ольга Йосипівна, м. Київ, 1989 р. Передано Кочубеєм Григорієм Івановичем, який проживав у м. Києві, 1989 р., 63х79 см, нитки, дерево, метал, ручна робота (Фонди, 5).

16. М-2958 КВ-35328 Картина, автор Йова Віктор Іванович, м. Бориспіль, Київська обл., 70-ті рр. ХХ ст. Придбано у Жам М. І. за 60 грн, який проживав у м. Переяславі, вул. Горького, 37, серпень 2004 р., 44х57 см, дерево, шпон, фарба, лак, інкрустація шпоном по дереву (Фонди, 5).

17. М-2969 КВ-36331 Графіка «На засланні», автор Л. Уманський, 1964 р., м. Київ, Національна

академія образотворчого мистецтва і архітектури. Передано у 2006 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 53,5x38 см, папір, графіка (Фонди, 5).

18.М-2970 КВ-36332 Графіка «Шевченко на плоту біля Межигір'я», автор М. Сом, 1964 р., м. Київ, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури. Передано у 2006 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 55x38 см, папір, графіка (Фонди, 5).

19.М-2988 КВ-36695 Закладинка мальована, автор Вердоні Валентина Юліївна, м. Переяслав, 60-ті рр. ХХ ст. Передано Мисюрою Ольгою Петрівною, яка проживала у м. Переяславі, вул. Гімназійна, 3, 2005 р., 19,6x5,5 см, тканина, олійні фарби (Фонди, 5).

20.М-3014 КВ-37088 Картина «Шевченко на околиці В'юнищ», автор Поляков Сергій, м. Переяслав, 2005 р. Передано студентом Поляковим Сергієм під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 40x50 см, дерево, полотно, олія (Фонди, 5).

21.М-3018 КВ-37092 Картина «Вечір у Переяславі», автор Ягодкін Генріх Миколайович, м. Переяслав, 2005 р. Передано викладачем Ягодкіним Г. М. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів Національної академії образотворчого мистецтва й архітектури, 65x50 см, дерево, полотно, олія (Фонди, 5).

22.М-3020 КВ-37094 Картина «Зустріч Шевченка з Козачковським», автор Чернієнко Вероніка, м. Переяслав, 2005 р. Передано студенткою Чернієнко Веронікою під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 70x50 см, дерево, полотно, олія (Фонди, 5).

23.М-3021 КВ-37095 Картина «Шевченко у Переяславі на замальовках», автор Іванова Марія Євгенівна, 2005 р. Передано студенткою Івановою Марією Євгенівною під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 48x61 см, дерево, полотно, олія (Фонди, 5).

24.М-3024 КВ-37098 Картина «Роздуми», автор Попінова Галина, м. Переяслав, 2005 р. Передано студенткою Попіною Галиною під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 43x62 см, картон, олія (Фонди, 5).

25.М-3026 КВ-37100 Картина «Біля кургана», автор Ромашева І. С., м. Переяслав, 2005 р. Передано студенткою Ромашевою І. С. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 56x48 см, дерево, полотно, олія

(Фонди, 5).

26.М-3027 КВ-37101 Картина «Подорож Т. Шевченка в заплавах Дніпра», автор Перета Вячеслав, м. Переяслав, 2005 р. Передано студентом Перетою Вячеславом під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 52x70 см, дерево, полотно, олія (Фонди, 5).

27.М-3028 КВ-37654 Картина «В Почаєві Т. Г. Шевченко», автор Кунецький Василь, м. Тернопіль, 2005 р. Передано у 2005 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 73x78 см, картон, дерево, олія (Фонди, 5).

28.М-3029 КВ-37745 Картина «Атланти», автор Попінова Галина, Київ, 2005 р. Передано у 2005 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 80x90 см, полотно, дерево, олія (Фонди, 6).

29.М-3072 КВ-38168 Тіньова витинанка «Шевченківський край», автор Тризна Катерина, 15 років, 8 клас, Андріївська ЗОШ І-ІІІ ст. Чернігівської обл. Робота зроблена на конкурс-фестиваль «Шевченко в моєму серці». Передано у 2005 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 30x42см, папір, клей, фломастер, тіньова витинанка (Фонди, 6).

30.М-3073 КВ-38169 Тіньова витинанка «Тарас Шевченко та його герої», автор Климова Альбіна, 14 років, 8 клас, Андріївська ЗОШ І-ІІІ ст. Чернігівської обл. Робота зроблена на конкурс-фестиваль «Шевченко в моєму серці». Передано у 2005 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 30x42см, папір, клей, фломастер, тіньова витинанка (Фонди, 6).

31.М-3077 КВ-38173 Малюнок «Малий Шевченко та дід», автор Кривобок Ярослав, 9 років, с. Озерщина, Бородянський район, Київська обл. Робота зроблена на конкурс-фестиваль «Шевченко в моєму серці». Передано у 2005 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 26,5x19,5см, папір, олівець, малюнок (Фонди, 6).

32.М-3088 КВ-38189 Картина «Шевченко і кобзар», автор Сопко Олеся Павлівна, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 41x51 см, картон, олія (Фонди, 6).

33.М-3089 КВ-38190 Картина «Шевченко на замальовках», автор Скрипцін С., м. Переяслав,

2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 48,5x58,5 см, картон, олія (Фонди, 6).

34.М-3091 КВ-38192 Картина «Шевченко з Козачковським на схилах Дніпра», автор Дедюша Родіон, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 65x55 см, полотно, олія (Фонди, 6).

35.М-3093 КВ-38194 Картина «Шевченко малює Вознесенський собор у Переяславі», автор Найда Наталія Василівна, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 40x50 см, картон, олія (Фонди, 6).

36.М-3096 КВ-38197 Картина «Слава Тараса на селі», автор Задворський В. О., м. Переяслав, 2006 р. Картина виконана в стилі імпресіонізму. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 90x70 см, полотно, олія (Фонди, 6).

37.М-3097 КВ-38198 Картина «Вітер тихий з України», автор Музичук Ганна, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 62x83 см, полотно, олія (Фонди, 6).

38.М-3098 КВ-38199 Картина «Все покину і долину до самого Бога молитися», автор Попінова Галина Миколаївна, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 60x80 см, полотно, олія (Фонди, 6).

39.М-3099 КВ-38200 Картина «Шевченко малює Михайлівську церкву у Переяславі», автор Кулагіна Ганна Сергіївна, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 40x50 см, картон, олія (Фонди, 6).

40.М-3102 КВ-38203 Картина «Шевченко і Козачковський на лівому березі Дніпра», автор Ясенева Альона Олегівна, м. Переяслав, 2006 р. Передано викладачем Крижанівським В. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 40x50 см, полотно, олія (Фонди, 6).

41.М-3203 КВ-39069 Портрет Т. Шевченка (різьба по дереву), автор невідомий. Передано у 2006 р. Войцехівським Борисом Михайловичем,

одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, із родинного зібрання Лакизюка Віктора Петровича, заслуженого журналіста України, 54x39 см, дерево, різьба (Фонди, 6).

42.М-3211 КВ-39366 Малюнок «Портрет», автор Ткачов Євген, 11 років. Малюнок зроблений для експонування на виставці Національної спілки художників України, присвяченій 190-річчю від дня народження Т. Шевченка, 2004 р. Передано у 2007 р. Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, 33,5x44 см, папір, перо, олівець (Фонди, 6).

43.М-3216 КВ-39435 Картина «Не спалося, а ніч як море», автор Доріченко Олег Васильович, Київ, 2007 р. Зображено молодого Шевченка. Передано автором, 57x72 см, картон, дерево, акрил (Фонди, 6).

44.М-3293 КВ-39743 Малюнок «Шевченко – перлина українського народу», автор Кутлієва Юлія, 2007 р. Передано автором, який проживає у с. Очеретянка Житомирської обл., 57x41 см, папір, акварель (Фонди, 6).

45.М-3296 КВ-39858 Портрет Т. Шевченка, автор Чибікін Андрій Володимирович. Подаровано музею 16 вересня 2007 р. у дні святкування 1100-річчя першої згадки про Переяслав, 31x42 см, папір, скло, дерево, олівець, графіка (Фонди, 6).

46.М-3355 КВ-40813 Картина «Шевченко на прогулянці біля будинку Козачковського», автор китаєць Фон Лі Фень, 2008 р. Передано викладачем Павлишиним К. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 25x30 см, полотно, олія (Фонди, 6).

47.М-3357 КВ-40815 Картина «Шевченко читає в затінку дерев», автор китаєць Ян Хуань, 2008 р. Передано викладачем Павлишиним К. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 50x30 см, полотно, олія (Фонди, 6).

48.М-3366 КВ-40824 Картина «Тарас Григорович малює верби в Андрушах», автор Ромашева І. С., 2008 р. Передано викладачем Павлишиним К. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 50x70 см, полотно, олія (Фонди, 6).

49.М-3367 КВ-40825 Картина «Тарас Шевченко у Переяславі», автор викладач НАОМА Павлишин Костянтин Володимирович, 2008 р. Передано викладачем Павлишиним К. В. під час проведення на базі нашого Заповідника пленеру студентів НАОМА, 65,5x85,5 см, полотно, олія (Фонди, 6).

50.М-3371 КВ-41299 Декоративний пласт «Т. Г. Шевченко», автор – майстер народної творчості, заслужений артист України Завгородній Василь Леонтійович, 2008 р. Передано Завгороднім В. Л., який проживав у м. Києві, вул. Коперника, 17, кв. 7, 90x106 см, дерево, різьба (Фонди, 6).

51.М-3375 КВ-41303 Малюнок «Т. Шевченко у Ширяєва», автор – майстер народної творчості, заслужений артист України Завгородній Василь Леонтійович, 2008 р. Передано Завгороднім В. Л., який проживав у м. Києві, вул. Коперника, 17, кв. 7, 26x32 см, папір, акварель, скло, дерево (Фонди, 6).

52.М-3376 КВ-41304 Портрет Т. Шевченка «Думи мої, думи...», автор – майстер народної творчості, заслужений артист України Завгородній Василь Леонтійович, 1983 р. Подаровано музею Завгороднім В. Л., який проживав

у м. Києві, вул. Коперника, 17, кв. 7, 2008 р., 26x32 см, картон, олія, живопис (Фонди, 6).

Висновки. Отже, проаналізовано й уведено до наукового обігу музейні предмети із зображеннями Т. Г. Шевченка інвентарної групи «Мистецтво» фондової колекції НІЕЗ «Переяслав», які обліковані та записані в інвентарних книгах № 2–6. Дослідження є підтемою до розробки розділу «Мистецька шевченкіана у колекції НІЕЗ «Переяслав». Досліджена тема дасть можливість повніше використовувати музейні предмети в експозиційній, виставковій роботі Музею Заповіді Т. Г. Шевченка, для написання статей і публікацій із метою популяризації творчого спадку Кобзаря, для поповнення збірки новими музейними предметами на шевченківську тематику, створення каталогу та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фонди Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав». Інвентарні книги № 2–6.

REFERENCES

1. Fondy Natsionalnoho istoryko-etnografichnoho zapovidnyka "Pereiaslav" [Funds of Pereiaslav National Historical and Ethnographic Reserve]. Inventory books, № 2–6 [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 785.72

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203884>**Оксана СЛІПЧЕНКО,**
orcid.org/0000-0003-2624-820X

концертмейстер

Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) elf88888888@gmail.com**СОНАТА ДЛЯ ФЛЕЙТИ І БАСО КОНТИНУО BWV 1033 –
ПРОБЛЕМИ СТИЛІСТИКИ ТА АВТОРСТВА**

У статті розглянуто проблему авторства сонати для флейти і басо континуо до-мажор, яка за каталогом В. Шмідера розміщена під шифром BWV 1033. Соната до-мажор значиться у списку опусів із сумнівним авторством, і деякі дослідники вважають її автором Ф. Е. Баха. Формуванню такої точки зору сприяє низка факторів: відсутність рукопису, що належав би Й. С. Баху (текст збереженої копії написаний рукою його сина Філіппа Емануеля); галантний стиль та гомофонно-гармонічна фактура твору; неоднорідний запис акомпанементу четвертої частини сонати (перший менует – облігатна клавірна партія, другий – басо континуо). Метою цього дослідження є спроба довести автентичність опусу. Методом порівняння та стилістичного аналізу виявлені характерні особливості композиторської мови та деякі спільні з іншими камерними творами Й. С. Баха риси. Аргументовано точку зору, згідно з якою досліджуваний твір все ж таки належить Й. С. Баху. Основними критеріями дослідження є: структура і форма сонати, характерна для камерно-інструментальних творів Баха лейпцизького періоду; характерні інтонаційні, технічні та стилістичні особливості партії соліста; самостійність басової партії; стиль написання цифрованого басу; кількість відомих нині флейтових сонат Й. С. Баха як останній аргумент на користь автентичності з позиції семантики чисел. Для кращого розуміння стилістики та особливостей авторської мови Й. С. Баха в статті коротко аналізуються та порівнюються з основним предметом дослідження деякі інші його твори. Основним ресурсом дослідження є скани таких манускриптів: *Bach J. S. Cantata a S. è Basso con Stromenti diversi* "Schweigt stille, plaudert nicht". I/40, S. 165ff; *Bach J. S. Sonata in C major for flute or recorder and basso continuo. NBA VI/5, S. 3*; *Bach J. S. Sonata in A major for flute or recorder and harpsichord. NBA VI/3, S. 54*; *Variante des 2. Satzes s. KB VI/3, S. 55ff*.

Ключові слова: BWV 1033, Й. С. Бах, галантний стиль, авторство.

Oksana SLIPCHENKO,
orcid.org/0000-0003-2624-820X

Concertmaster

in Kyiv National University of Culture & Arts
(Kyiv, Ukraine) elf88888888@gmail.com**SONATA FOR FLUTE AND BASSO CONTINUO BWV 1033 –
THE PROBLEMS OF STYLISTIC AND AUTHORSHIP**

The authorship question of sonata for flute and basso continuo signed in the W. Schmieder's catalogue as BWV 1033 is discussed in the article. Flute sonata in C-major lies in the list of works with doubtful authorship and some researchers consider that P. E. Bach is true its author. This point of view is founded on several factors: the absence of autograph belonging to Johann Sebastian Bach (the author of the earliest copy is his son Philipp Emmanuel); the gallant style and homophonic texture of the piece; not similar notation in the forth part of sonata (obligato in the first menuet and basso continuo in the second). The aim of this research is to prove authenticity of the piece. Using the comparison and style analysis methods, the specific features of composer's language and some common lines with another chamber music of J. S. Bach are revealed. The opinion by which explored piece is written by J. S. Bach is argued. The main criterions of this research are: the structure and form of sonata that is indicative for J. S. Bach's chamber music of Leipzig period; specific intonation, technic and style features of solo part; independence of the bass line; some typical marks of the figured bass; number of flute sonatas – the last argument in account of authenticity throughout the semantic position. For more clear understanding of the style and the features of composer's language some other J. S. Bach's works are shortly analysed and compared with the main subject of this research. The main sources used in this article are: *Bach J. S. Cantata a S. è Basso con Stromenti diversi* "Schweigt stille, plaudert nicht". I/40, S. 165ff; *Bach J. S. Sonata in C major for flute or recorder and basso continuo. NBA VI/5, S. 3*; *Bach J. S. Sonata in A major for flute or recorder and harpsichord. NBA VI/3, S. 54*; *Variante des 2. Satzes s. KB VI/3, S. 55ff*.

Key words: BWV 1033, J. S. Bach, gallant style, authorship.

Постановка проблеми. Питання авторства Й. С. Баха стосовно багатьох творів не мають однозначної відповіді й досі, хоча багато дослідників намагаються їх знайти. Багато оригінальних рукописів було втрачено, а збережені копії не завжди заслуговують на стовідсоткову довіру. Однак за відсутності манускриптів для встановлення авторства творів можна використовувати непрямі методи дослідження, такі як порівняльно-аналітичний, історико-стилістичний, а також емпіричний виконавський.

Аналіз досліджень. Бахівське питання, як музичний аналог шекспірівського в літературі, не залишає байдужими дослідників різних країн та різних напрямів. Гарячі дискусії з приводу авторства, автентичності, інструментарію та виконавства творів великого Баха точаться ось понад півтора сторіччя. Серед останніх вітчизняних досліджень суміжної тематики – стаття І. С. Палійчук та Л. М. Фреюк, що присвячена типології флейтової сонати епохи бароко (*sonata da chiesa, sonata da camera, сольна соната*). Деякі стилістичні, ансамблеві та інтонаційні особливості камерних сонат Й. С. Баха розглянуто в статті «Жанр камерної сонати в творчості Й. С. Баха» Т. Сорокіної та В. Коломієць. А. Карпак розглядає той самий спектр проблем стосовно конкретно флейтових сонат Баха (дихання, фразування, тесситура, темпи). Проблеми тесситури також порушує К. Едінгтон у статті «Бахівська флейта» (Addington, 1985: 265). Серед більш ранніх досліджень камерної творчості Й. С. Баха книга Г. Vogt, в якій також обговорюються проблеми авторства деяких його творів, зокрема сонати під опусом BWV 1033 (Vogt, 1988: 26). Д. Харитнова у статті «Символічний вимір флейтових сонат Йогана Себастьяна Баха» також торкається питання автентичності, зокрема висловлює припущення, що шість відомих нині сонат могли трактуватися автором як цикл (Харитнова, 2017: 26), та здійснює музикознавчо-виконавський аналіз кожної з них.

Метою статті є виявлення стилістичних особливостей сонати BWV 1033 в контексті камерної творчості Й. С. Баха задля вирішення питання авторства, яке було поставлене під сумнів під час попередніх досліджень.

Виклад основного матеріалу. Нині відомо шість флейтових сонат, авторство котрих приписується Й. С. Баху (BWV 1030-1035), а також дві сонати для двох флейт і контінуо (BWV 1038-1039). Серед сонат для однієї флейти лише дві дійшли до нас в авторських рукописах – це сонати h-moll (BWV 1030) та A-dur (BWV 1032). Остання роз-

міщена в одному манускрипті разом із концертом для двох клавирів (BWV 1062), половина першої частини сонати втрачена. Обидва опуси мають облігатну партію клавесина та тричастинну структуру та датуються 1736 р. (за каталогом *Neue Bach Ausgabe*). Ще одна соната з облігатною клавірною партією відома під опусом BWV 1031. Вона існує в двох копіях приблизно однакового часу написання (середина XVII ст.), одна з яких належить К. Ф. Пензелю, інша – невідомому копісту. Проте встановлено, що титульна сторінка цього манускрипту написана Філіпом Емануелем Бахом. За стилістичними ознаками ця соната може бути зарахована до галантного стилю, що створює різкий контраст із попередньо описаними двома опусами. Рукою Ф. Е. Баха також записана соната для флейти і басо контінуо до-мажор (BWV 1033). Детальніше про неї йтиметься нижче. Щоб список сонат був повним, варто згадати також про опуси BWV 1034 (мі-мінор) та BWV 1035 (мі-мажор). Обидві сонати написані для траверси та контінуо, проте їх збережені копії датовані з різницею в ціле сторіччя. Мі-мінорна соната записана Келнером ймовірно у 1725–1726 рр., а мі-мажорна – невідомим копістом усередині XIX ст. Цікавою особливістю сонати BWV 1034 є відсутність цифровки. На титульному аркуші автор вказує: *Sonata per la flaute traversine e basso*, наголошуючи таким чином на тому, що двуголосний виклад не має бути порушеним. Ці два опуси, незважаючи на відсутність автографа, NBA визнало автентичними.

Отже, соната до-мажор значиться у списку опусів із сумнівним авторством. Р. Л. Маршал обґрунтовує свій сумнів в автентичності цього твору чужерідністю третьої частини (першого менуету), який, на відміну від усієї сонати, має облігатну клавірну партію, а також самодостатністю флейтової партії, котра практично не має пауз та не залишає можливості створення цікавої в ансамблевому плані реалізації цифрованого басу. На основі цих аргументів Р. Л. Маршал висуває гіпотезу, згідно з якою ця соната була написана Й. С. Бахом як сольний клавирний твір, а потім перекладена Ф. Е. Бахом для флейти і контінуо (Marshall, 1988: 468). Перший менует у такому разі був написаний пізніше, ймовірно, молодшим Бахом. Випадки переінструментування дійсно часто трапляються у творчому доробку Й. С. Баха. Наприклад, соната BWV 1030 для флейти існує також в оригінальній версії для гобоя (BWV 1030b), а соната для двох флейт і басо контінуо BWV 1039 пізніше була перероблена автором для клавесину та віюли да гамба (BWV 1027), крім того, четверта частина сонати є в аранжуванні для органу соло (BWV 1027b,

Trio ex G 2. Clavier et Pedal. di Bach. Kopist von Johann Nikolaus Mempell). Щодо опусу BWV 1033, нині не знайдено інших варіантів його інструментування, окрім згаданого вище (флейта і цифрований бас).

Випадки комбінації континуо та облігатного акомпанементу також зустрічаються в інших творах Баха і не обов'язково трактуються як інерідне втручання в початковий композиторський задум. Наприклад, у сонаті для флейти і чембало облігато A-dur (BWV 1032) є фрагменти, в яких партія клавесина виписана цифровкою (1 частина, такти 9–10, 13–15 (Рис. 1), 25–27).



Рис. 1

Подібний випадок маємо в сонаті Ф. Е. Баха для скрипки і чембало соль-мінор (K 542.5), авторство якої тривалий час також приписувалось Баху-старшому (BWV 1020): такти 13–15, 18–20, 58–60, 63–65, 93–98 1-ї частини виписані як континуо, тоді як решта має облігатну фактуру. Щодо відсутності пауз в сольюючій партії, це взагалі досить характерна особливість композиторського письма Й. С. Баха, на яку досить часто нарікають сучасні вокалісти. У контексті флейтової музики в схожій манері написана також соната для флейти і баса мі-мінор (BWV 1034). Отже, вірогідно, що BWV 1033 була написана одним автором і не мала інших варіантів виконавського складу. За електронним каталогом *Bach digital*, соната написана в 1736 р. Знайдена копія належить Ф. Е. Баху (шифр рукопису – St 460), але на обкладинці значиться ім'я Йогана Себастьяна (*Sonata a traversa e continuo di Joh. Seb. Bach*). Р. Л. Маршалл приводить дещо інший рік написання цього опусу – 1731 р. Обидві дати належать до періоду, коли Бах очолював світський камерний оркестр *Colegium Musicum* та багато писав для музичних вечорів у кав'ярні Циммермана. Цим можна пояснити галантну стилістику сонати, досить прозору гомофонно-гармонічну фактуру та просту форму твору (відомо, що вечори Циммермана мали розважально-просвітницький характер та були орієнтовані на широку аудиторію). Така «легка» музика – явище не дуже характерне в контексті творчості Й. С. Баха. Однак стилістична спорідненість BWV 1033 та «Кавової кантати» свідчить, що на підставі самої лише стилістики не варто приймати категоричне рішення

про авторство цього твору. Перший менует третьої частини (Рис. 2), який викликає найбільше сумнівів через його облігатний виклад, мелодично перегукується з арією Лізхен «Ei! weischnekt der coffee» (Рис. 3), в жанровій основі якої, своєю чергою, без зусиль вгадується менует.

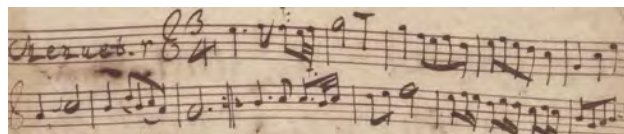


Рис. 2

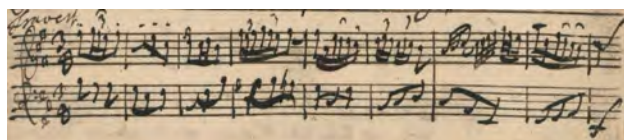


Рис. 3

Перша частина сонати має яскраво виражену токатність (у традиціях Дж. Фрескобальді): повільний і швидкий розділи, що контрастують між собою; примхлива мелодична лінія, що рухається по ступенях ламаного акорду (Рис. 4); VII низький ступінь, що додає відтінку ладовості, – всі ці риси характерні для ранніх клавірних токат Баха.

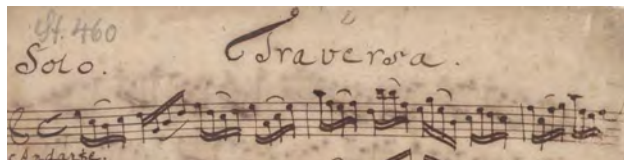


Рис. 4

Друга частина є віртуозною і найбільш складною для флейтиста в плані дихання. Вона дійсно написана майже без павз, проте такий виклад музичного матеріалу зустрічається не лише в інструментальних, але навіть у вокальних творах Баха, і не є винятковим (маються на увазі розспіви або юбіляції здебільшого у віртуозних аріях). Про важливість правильного взяття та розподілення дихання говорить у трактаті Й. Квантц: «Остерегайтесь разделять то, что должно быть едино, равно как и соединять воедино части мелодии, каждая из которых имеет свой собственный смысл, ибо от этого зависит истинная выразительность вашего исполнения» (Квантц, 2013: 89).

У цьому ж трактаті ми можемо знайти практичні поради щодо виконання швидких епізодів за відсутності в нотному тексті павз, зручних для дихання: «Быстрые ноты равных длительностей в пьесе не следует исполнять абсолютно одинаково»

<...> Следствием этого является правило, гласящее, что дыхание можно брать между длинной и короткой нотами. После короткой ноты, не говоря уж о последней доле такта, дыхание брать нельзя; вы можете играть эти ноты сколь угодно коротко, беря же дыхание, вы тем самым непременно их удлините. <...> Однако при наличии скачка дыхание следует брать между нотами интервала» (Квантц, 2013: 86).

Третя частина – сарабанда в паралельному мінорі, рясно орнаментована, через що танцювальність у ній майже не помітна. Проте характерні акценти на слабкій другій долі та пунктировані каданси свідчать про безперечний зв'язок цього уривку зі старовинним скорботним танком. Й. С. Бах часто звертався до жанру сарабанди і не лише в сюїтах, але й у сонатних циклах. Як і решта сюїтних танків, це вже не та сарабанда, під яку танцюють (на відміну від танцювальних п'єс Ф. Куперена, які як раз використовувались за прямим призначенням). Сарабанди Й. С. Баха – це п'єси переважно філософського змісту зі стриманою експресією та вокальною мелодикою.

Ще одним доказом на користь того, що автором сонати BWV 1033 є саме Й. С. Бах, є стиль запису цифрованого басу (Рис. 5). Бахівське контінуо відоме виконавцям своєю «багатоповерховістю»: записаний у стовпчик із трьох цифр акорд – рідкість для більшості композиторів епохи бароко і водночас поширене явище в партитурах Баха. Філіп Еммануель інакше записував цифрований бас – менш детально та більш просто.

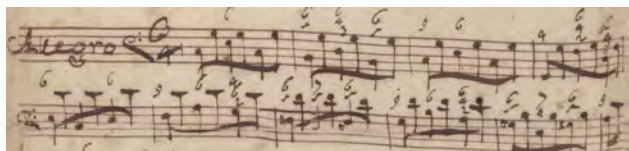


Рис. 5

Лінія басу також може слугувати лакмусовою стрічкою для виявлення авторського почерку. У сонатах Баха-старшого бас виступає окремим самостійним голосом, нерідко віртуозним і майже завжди виразним контрапунктом до солюючого голосу. У галантну епоху здійснюється рішучий перехід від поліфонії до гомофонно-гармонічної фактури, через що басу відводиться інша, не менш важлива роль – роль основи гармонічних

функцій, причому він втрачає свою самостійність. У випадку до-мажорної сонати ми маємо справу із галантним стилем і гомофонно-гармонічною фактурою, проте, якщо придивитись до басової лінії, можна помітити, що вона досить виразна (особливо у третій частині циклу (Рис. 6)). У другій частині використовується авангардний для того часу прийом так званого «альбертьєвого басу» (Рис. 5), що означає, що автор сонати був «у тренді» та слідував новітнім традиціям фактурного викладу. Проте якщо сприймати альбертьєв бас як прийом прихованої поліфонії, його використання у класичній та галантній музиці може бути трактоване як погляд назад, звернення до традицій поліфонічного минулого. У будь-якому разі, бас у досліджуваній сонаті відчувається як окремий голос, здебільшого другорядний, але все ж таки самостійний.

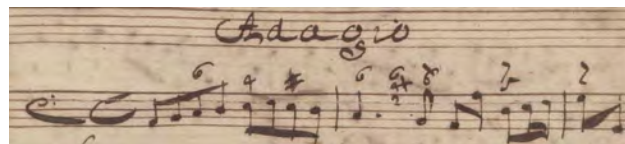


Рис. 6

Останній аргумент, який хочеться навести у цій статті, лежить у сфері кабалістики, якою, як відомо, захоплювався старший Бах. Можливо, не випадково флейтових сонат, ймовірно написаних Йоганом Себастьяном, саме шість. Це сакральне число пов'язане із шістьма днями творіння, і, можливо, саме тому Бах використовує його, створюючи саме таку кількість поєднаних за жанровим принципом творів. Наведемо невеликий список Бахівських шісток: 6 англійських сюїт (BWV 806-811), 6 французьких сюїт (BWV 812-817), 6 партит (BWV 825-830), 6 сонат і партит для скрипки соло (BWV 1001-1006), 6 сюїт для віолончелі (BWV 1007-1012), 6 сонат для скрипки і клавесина (BWV 1014-1019), 6 сонат для скрипки і басо контінуо (BWV 1021-1026). Якщо розглядати цей факт як закономірність, якої Бах свідомо дотримується, то можна припускати, що флейтових сонат було саме шість і BWV 1033 – одна з них.

Висновки. У результаті проведеного аналізу виявлено, що автором сонати до-мажор для флейти і басо контінуо може бути Й. С. Бах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карпяк А. Особливості флейтових текстів Й. С. Баха. *Студії мистецтвознавчі*. 2007. № 2 (18). С. 81–85.
2. Квантц И. И. Опыт наставлений в игре на флейте траверсо. Санкт-Петербург : Фонд Возрождения Старинной Музыки, 2013. 392 с.
3. Палійчук І., Фреюк Л. Типологічні моделі флейтової сонати доби бароко. *Науковий огляд*. 2018. № 4 (47). С. 162–174.

4. Сорокина Т. Коломиец В. Жанр камерной сонаты в творчестве И. С. Баха. *Культурная жизнь Юга России*. 2011. № 4 (42). С. 13–16.
5. Харитоновна Д. Символічний вимір сонат Йогана Себастьяна Баха. *Київське музикознавство*. 2017. № 56. С. 23–32
6. Addington C. The Bach Flute. *The Musical Quarterly*. 1985. Vol. 71, Nr 3. Pp. 264–280.
7. Araújo S. C. J. S. Bach and The Flute Sonatas: An Overview of the Authenticity and Chronology, and an Analysis of the Minor Sonata, BWV 1034. New York, 1990. 34 p.
8. Bach digital. URL: <https://www.bach-digital.de/content/index.xed>.
9. Marshall R. L. J. S. Bach's Compositions for Solo Flute: A Reconsideration of their Authenticity and Chronology. *Journal of the American Musicological Society*. 1979. Vol. 32, Nr 3. Pp. 463–498.
10. Petrucci Music Library. URL: https://imslp.org/wiki/Main_Page.
11. Vogt H. Johann Sebastian Bach`s Chamber Music. Amadeus Press, 1988. 262 p.

REFERENCES

1. Addington C. The Bach Flute. *The Musical Quarterly*. 1985. Vol. 71, Nr 3. pp. 264–280.
2. Araújo S. C. J. S. Bach and The Flute Sonatas: An Overview of the Authenticity and Chronology, and an Analysis of the E Minor Sonata, BWV 1034. New York, 1990. 34 p.
3. Bach digital. URL: <https://www.bach-digital.de/content/index.xed>
4. Karpyak A. Osoblyvosti fleitovykh tekstiv Y. S. Bakha. [Certain Peculiarities of J. S. Bach`s Notation for the Flute]. *Researches of the Fine Arts*, 2007. Nr 2 (18). Pp. 81–85. [in Ukrainian]
5. Kharytonova D. Symvolichnyi vymir sonat Yohana Sebastiana Bakha. [The Symbolic Dimension of Flute Sonatas by Johann Sebastian Bach]. *Kyiv musicology/* 2017. Nr 56. Pp. 23–32. [in Ukrainian]
6. Paliichuk I., Freiuk L. Typolohichni modeli fleitovoi sonaty doby baroko. [The Typological Models of Flute Sonata of Time of Baroque]. *Scientific Review*. 2018. Nr 4 (47). Pp. 162–174. [in Ukrainian]
7. Sorokina T., Kolomiyets V. Zhanr kamernoj sonaty` v tvorchestve I. S. Bakha. [Genre of Chamber Sonata in J. S. Bach`s Works]. *Cultural Studies Russian South*. 2011. Nr 4 (42). Pp. 13–16. [in Russian]
8. Marshall R. L. J. S. Bach's Compositions for Solo Flute: A Reconsideration of their Authenticity and Chronology. *Journal of the American Musicological Society*. 1979. Vol. 32, Nr 3. pp. 463–498.
9. Petrucci Music Library. URL: https://imslp.org/wiki/Main_Page
10. Quantz J. J. Opy` t nastavlenij v igre na flejte traverso. [On Playing the Flute]. Saint Petersburg : Earlymusic, 2013. 392 p. [in Russian]
11. Vogt H. Johann Sebastian Bach`s Chamber Music. Amadeus Press, 1988. 262 p.

Наталія СТИХУН,

orcid.org/0000-0003-0725-5586

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри театральної режисури

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) super.teatr@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ АКТОРА ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються аспекти театрального мистецтва у формуванні професійної майстерності актора в умовах художньо-естетичної діяльності сьогодення. Досліджується процес розвитку здібностей, навичок, умінь актора засобами театрального мистецтва та їх вплив на особистісне зростання в режисерському поступі. Розкривається значення використання театральних технологій як засобу вдосконалення акторської творчості артиста.

Для розвитку професійних навичок актора були проаналізовані засоби виконавського мистецтва (театральна гра, імпровізація, інсценування, мізансцена, слово, культура мови й техніка, сценічна мова, жести, міміка й пантоміма, акторська техніка, артистизм) та особливості їх використання. Окреслено можливості екстраполяції досвіду розвитку професійних навичок актора засобами виконавського мистецтва відповідно до сучасної освітньої системи. Були уточнені категоричні та концептуальні рамки дослідження, включаючи такі поняття, як «професійна майстерність», «професійна майстерність актора», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва» тощо.

Було виявлено, що поняття «професійна майстерність» трактується як сукупність знань, умінь, навичок, професійного досвіду та творчого натхнення, які представляють ступінь кваліфікації, рівень особистих знань та навичок творчої діяльності. Професійні уміння актора – це комплекс тих особистих особливостей, які представляють ступінь його кваліфікації, рівень знань та навичок акторської майстерності, повна реалізація, особистісне самовираження у професійній діяльності. Театральне мистецтво поєднує в собі різноманітні виразні, художні й описові засоби, створює образи, розвиває мовлення, мислення, регулює поведінку тощо.

Ключові слова: *засоби театрального мистецтва, професійна майстерність актора, творча діяльність, удосконалення, художній процес.*

Nataliia STYKHUN,

orcid.org/0000-0003-0725-5586

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theater Directing

Rivne State Humanities University

(Rivne, Ukraine) super.teatr@ukr.net

FORMATION OF THE ACTOR'S PROFESSIONAL SKILL BY MEANS OF THEATER ART IN THE CONDITIONS OF CREATIVE ACTIVITY

The article deals with aspects of theatrical art in forming the professional skill of an actor in the conditions of artistic and aesthetic activity of today. The process of development of the abilities, skills, ability of the actor by means of theatrical art and their influence on personal growth in the director's performance. The importance of using theatrical technologies as a means of improving the actor's creativity is revealed.

Means of performing arts (theatre play, improvisation, staging, mise en scene, word, language culture and technique, stage speech, gestures, facial expressions and pantomime, actor technique, artistry) and features of their use were analyzed for artist professional skills development. The possibilities of experience extrapolation of actor professional skills development by means of performing arts are outlined according to the modern educational system. Categorical and conceptual framework of the study was clarified including such notions as professional skills, actor professional skills, performing arts, means of performing arts etc.

It was discovered that the notion of professional skills was interpreted as a body of knowledge, skills, abilities, vocational experience, and creative inspiration that represent the degree of qualification, level of personal knowledge and skills in vocational activity. The notion of actor professional skills is a complex of those personal features that present degree of his or her qualification, level of knowledge and skills in acting; the highest level of acting, demonstration of actor personal creative energies; full realization, personal self-expression in vocational activity. Performing art combines opportunities of many expressive artistic and descriptive means, creates the images, develops speech, thinking, regulates behavior etc. The specific feature of performing arts is life representation with the help of actors' performance in front of spectators.

Key words: *means of theatrical art, professional skill of the actor, creative activity, performing, artistic process.*

Постановка проблеми. Сучасний стан соціально-політичної, економічної нестабільності в суспільстві створює негаразди соціально-економічного, психолого-педагогічного, професійного характеру у сфері театрального мистецтва. Така ситуація породжує психологічні, економічні бар'єри, які сприяють обмеженню методичного оснащення художнього процесу, а також зменшенню рівня кваліфікаційної компетентності актора, а саме використання ним інноваційних технологій та методик щодо використання засобів театралізації у творчій діяльності артиста.

Звісно, через це ускладнюється особистісно-ціннісний, творчий, художньо-естетичний розвиток артиста. Тому нині, незважаючи на всі негаразди в суспільстві, акторам конче необхідно розвивати свої творчі, когнітивні, гностичні здібності, образно-творче, раціонально-логічне (абстрактне), логіко-синтетичне мислення й емоційно-чуттєву сферу, сформуванню морально-естетичні, духовні та національні цінності засобами театрального мистецтва.

Вирішення цієї проблеми залежить від розуміння актором характерних особливостей, які притаманні театральному мистецтву, а саме: воно синтетичне, має в основі акторську та режисерську специфіку, виразні засоби та техніку мовлення (голосомовний тренінг); осмислення принципів, прийомів, форм, методів, технологій використання театрального мистецтва у творчій діяльності; вивчення розвитку професійної майстерності актора засобами театрального мистецтва в історичному поступі, на основі якого можна вдосконалити професійний рівень артиста, його естетично-художню, мовленнєву, театральну культуру, зокрема покращити формування моральної і психологічної готовності до застосування техніки та методики театральної педагогіки в акторській практиці.

Актуальність цієї статті зумовлена тим, що сучасне суспільство ставить якісно нові вимоги до професійної майстерності артиста, а саме: спрямування до активних пошуків новітніх методів, засобів, прийомів, технологій театрального мистецтва; вплив на розвиток креативних здібностей актора; модернізація сучасної театральної сцени, її творчого процесу в художньо-естетичному вихованні глядачів.

Аналіз досліджень. Достатня кількість наукових праць присвячена вивченню формування професійної майстерності актора засобами театрального мистецтва. Вагомий внесок зробили такі корифеї театрального мистецтва та науковці, як К. Станіславський, В. Немирович-Данченко,

В. Мейерхольд, Є. Вахтангов, М. Чехов, Л. Курбас, В. Яхонтов, М. Кнебель, С. Гіппіус, Б. Захава, Г. Крісті, Р. Товстоногов, А. Ефрос, А. Гончарова, Р. Черкашин, Н. Баженова, І. Зязюн, В. Василенко, О. Бганко, І. Наливайко та ін.

Мета статті – вивчення процесу формування професійної майстерності актора засобами театрального мистецтва, зокрема його здібностей, навичок і умінь у творчій діяльності сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Театральне мистецтво, яке досліджує специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, торкнулося основних питань професійної майстерності актора.

Концептуальні підходи до використання театрального мистецтва у професійній діяльності актора знайшли своє відображення в різноманітних аспектах творчості: як засіб розвитку творчого потенціалу (Ю. Азаров, Р. Баталов, В. Загв'язинський, Г. Падалка, Л. Рувинський та ін.); як засіб розвитку духовності (П. Єршов, І. Зязюн, Г. Переухенко, Л. Чуриліна й ін.); як засіб розвитку мовленнєвої виразності (З. Савкова, А. Гладишева, Ю. Єлісовенко, А. Капська тощо).

Варто зауважити, що теоретичні і практичні надбання театрального мистецтва сприяють творчому спрямуванню актора до професійної майстерності й удосконаленню її в умовах сьогодення та формуванню готовності артиста до інноваційної діяльності, розвитку його професійних здібностей, умінь і навичок спілкування з глядачем. Варто підкреслити, що К. Станіславський значну увагу приділяв розвитку природних обдарувань та здібностей. Він на запитання «Що таке талант?» відповідав: «Це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею» (Станіславський, 1958: 300). Театральний педагог перелічує основні творчі здібності актора: «спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішні і зовнішні впливи, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму й темпу, музичність, щирість, безпосередність, самовладання, спритність, сценічність» (там само). І додає: «Необхідні виразні дані, щоб втілювати творіння таланту, тобто необхідний хороший голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінія тіла, пластика» (Станіславський, 1958: 301).

Формування професійних здібностей актора – процес багатогранний, оскільки потрібно оволодіти теоретичними положеннями театрального мистецтва, постійно забезпечувати розвиток артистичних умінь, таких як евристичність,

бачення, емоційність, зібраність, спілкування, діапазон голосу і творчість.

Отже, доцільно було б розглянути характеристику основних компонентів артистичних умінь, які необхідні в театральній діяльності:

1) бачення (творча уява) – вміння відтворювати запропоновані обставини, образи, явища, події і підпорядковувати їх заданій умові, включення в дію елементів власне створених картин;

2) евристичність – здатність зберігати запропоновані автором деталі для створення цілісного образу, характеру, ситуації;

3) емоційність – здатність переключатися з одного стану в інший, виражати власне ставлення до оточення, відгукуватися на реакцію глядачів, створювати достовірний, внутрішній стан – «правду життя»;

4) творчість – створення оригінального образу й характеру;

5) зібраність (внутрішній контроль) – правдивість відображення змісту; підпорядкування деталей головному – підтексту; вміння тримати увагу;

6) рухливість (інтонаційна гнучкість) – свобода в інтонаційній варіативності, використання засобів пластико-мімічної виразності та інтерпретаційна гнучкість (Кособуцька, 2006: 137).

На думку А. Капської, артистичні вміння – це багатопланова структура в діяльності творчої особистості актора, яка забезпечує емоційно-образний і емоційно-вольовий вплив на глядача за допомогою техніки, технології, культури мовлення (Капська, 1997; Кособуцька, 2006: 318). Усі ці компоненти впливають на розвиток артистичних умінь актора та вдосконалення його мовленнєвого спілкування. Наявність сформованих артистичних умінь в актора свідчить про його психологічну готовність до ефективної мовленнєвої діяльності за допомогою засобів театрального мистецтва.

Одним із засобів, що сприяють формуванню комунікативних здібностей актора, є драматизація, яка тісно пов'язана з його професійною діяльністю. Драматизація є одним з ефективних засобів формування пізнавальної активності, оскільки дає змогу залучити артистів до продуктивної творчої діяльності, де вони виступають, з одного боку, як виконавці, а з іншого – як художники, композитори, режисери загалом.

Драматизація дає змогу активно включати в процес формування особистості актора суміжні театру види мистецтв – музику, хореографію, живопис та інші засоби впливу на його свідомість. Вихід на інтегрування пов'язаний із можливістю театру як моделі світу загалом, що проектує все-

редині себе не тільки множину структур людських стосунків, але й потенційний рух до відновлення порушених зв'язків: буття і людини, суспільства й особистості та ін.

Цей засіб допомагає, передусім, розвитку творчого потенціалу особистості, здатності розуміти іншого, емоційної виразності, культури почуттів, дає змогу акторові оволодіти «біомеханікою», покращити координацію моторної поведінки, повністю підкорити свою моторну поведінку вираженню певного змісту акторського впливу, зробити його автоматичним, перетворити техніку спілкування на внутрішню потребу. Усе це впливає на активне формування перцептивних, пластичних, логічних, дискурсивних та експресивних умінь артиста, що є його основою комунікативних здібностей.

Дослідження науково-теоретичних праць свідчить, що під час спілкування актора на сцені відбувається комунікативний взаємозв'язок із глядачем. Виникає співпереживання в глядача. Актор виступає як активатор співпереживання і «заражає» (термін запозичений із театральної педагогіки В. Немировича-Данченка) глядачів проблемою, спільним пошуком. Театральний режисер В. Немирович-Данченко говорив: «Я весь час вживаю слово «заразливо», тому що всякий талант – і письменницький, і акторський – полягає саме в здатності заражувати інших людей своїми (поки будемо їх так називати) «переживаннями». Це і є талант, крім «даних» – сценічних чи несценічних» (Немирович-Данченко, 1952: 200). Співпереживання, викликане в глядачів актором, впливає й на самого артиста. Це, до речі, одна з найважливіших ознак, якщо не закономірностей, роботи актора на сцені.

Тому для актора важливо постійно вдосконалювати свою професійну майстерність за допомогою принципів театральної дії, її законів. У цьому може добре прислужитися система театрального діяча К. Станіславського, який розглядає театральну творчість через органічну природу людини-творця, актора. У ній вперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості в мистецькій діяльності. Стосовно системи К. Станіславського російський театральний педагог М. Чехов зазначав: «Система навчає актора пізнавати, як свої особисті, так і загальнолюдські недоліки, і боротися з ними. <...> система – це епоха в історії театру» (Чехов, 1986: 34). «Система К. Станіславського – це не лише наука про акторську творчість, а й наука про те, як, спираючись на об'єктивні закони, вирощувати, розви-

вати, збагачувати різноманітні здібності і не лише сценічні. Вона є вагомим засобом підвищення «коефіцієнту корисної дії» всякого обдарування» (Зязюн, Сагач, 1997: 102).

Науковець М. Лазарев досить детально обґрунтовує значення системи К. Станіславського для формування професійної майстерності актора. Дослідник справедливо зазначає: «Система Станіславського – це не тільки театральна теорія, це й загальнопедагогічне вчення, бо вона досліджує природу творчого комунікативного впливу людини на людину або групу людей, пояснює генезис творчого самопочуття і шляхи її удосконалення та розвитку. <...> Якщо почуття актора, митця, вченого – головна рушійна сила розвитку носія цих почуттів, і тих, до кого вони звернені, то як їх викликати в процесі творчої роботи над образом ліричного героя у п'єсі? На ці драматичні запитання чи не першим у світі дав справді геніальну відповідь К. Станіславський – відштовхуватися в акторській роботі не від свого самопочуття, не від психічного стану, що слабо, а то й зовсім не підпорядкований нашій свідомості й волі, а від логіки фізичних дій, яка при оптимальній її побудові впливає на підсвідомість, рефлекторно викликає логічну низку почуттів, насамперед, у самого артиста, а потім і в слухачів» (Лазарев, 2001: 225).

Дехто з науковців вбачає в системі Станіславського лише елементи внутрішнього й зовнішнього самопочуття як головні впливові чинники актора. Проте уважний аналіз основних підходів до розв'язання проблеми Станіславським, особливо в роботі актора і режисера над роллю, дає підставу звернути увагу на іншу основоположну тенденцію, яка уособлює закономірність функціонування мистецтва (театрального, музичного, хореографічного), в основі яких – людське спілкування. Йдеться, передусім, про фізичну дію (Педагогічна майстерність, 2004: 93).

Таким чином, логіка фізичних дій у поєднанні із засобами театральної педагогіки допомагає акторові тримати свою правильну поведінкову активність (без «м'язового затиснення») перед слухачами. Тому для досягнення найвагомішої естетичної впливовості, усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності артиста перед аудиторією варто відштовхуватися не від самопочуття, не від психічних станів, переважно не підвладних волі й свідомості, а від логіки фізичних дій. Правильне її здійснення може рефлекторно відтворювати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку і підсвідомість.

К. Станіславський, розуміючи дії як єдність фізичного і психічного, не виокремлює елементів

внутрішньої чи зовнішньої, тілесної чи душевної поведінки виконавця дії, а передбачає їх континуумність, цілісність, а отже, і поєднання методу та відповідної акторської техніки. Саме тому майстерність актора визначається трьома взаємозумовленими складниками: теорією, технікою і методами роботи над матеріалом, його організації і впровадженням у дію (Педагогічна майстерність, 2004: 94).

Якщо теорію можна опанувати порівняно легко і швидко, то методом і технікою варто оволодівати поступово, поетапно, напруженим тренуванням як основою професійної підготовки актора. Систематичним тренуванням техніку необхідно доводити до рівня підсвідомої, рефлекторної діяльності. У зв'язку із цим головне завдання актора полягає в тому, щоб постійно працювати над собою, виховувати потребу систематичного самовдосконалення. Особливо це стосується професійної майстерності (там само).

Розвиток професійної майстерності артиста значною мірою залежить від його творчого самопочуття. К. Станіславський, наприклад, вбачав основу своєї системи у формуванні відповідного сценічного самопочуття актора. Найбільше йому заважають незадовільне самопочуття і напруженість. Особливо порушують органіку творчої природи м'язове напруження, своєрідна судова м'язів, які значно погіршують здатність мислити і заважають вияву естетичних почуттів. Тому таким важливим для артиста є м'язове розслаблення. Досягти його допоможуть лише спеціальні тренування, а саме психотренінг з акторської майстерності (методичні рекомендації «Тілесно-орієнтована психотехніка» за розробкою психологів В. Березкіної-Орлової, М. Баскакової) та голосомовний тренінг зі сценічної мови (за методичними рекомендаціями З. Савкової, А. Гладишевої) (Березкіна-Орлова, Баскакова; Гладишева, 1996; Савкова, 1975).

Варто зауважити, що театральне мистецтво за своєю природою є мистецтвом суспільним, тобто не може існувати без глядачів, які створюють навколо вистави певне суспільне середовище. Сцена і глядач спільно оцінюють явища дійсності. Зрозуміло, що театр досягає своєї естетичної мети тільки у тому випадку, коли те, що він пропонує глядачам, є для них внутрішньо важливим.

Таким чином, театральне мистецтво сприяє концентрації особливої уваги та чутливості до вчинків інших людей у житті, розвитку вміння бачити, розуміти мету і значення різноманітних дій людини. Саме тому, чим змістовнішою є виконувана на сцені п'єса, багатшими і яскравішими

характери дійових осіб, тим більше актори дізнаються не лише про її героїв, але і взагалі про життя, людей, час, в якому вони живуть, тим повнішими стають їхні уявлення про багатоманітність засобів виразності внутрішнього духовного світу людини.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що теоретичні та прак-

тичні надбання театрального мистецтва сприяють удосконаленню режисерських здібностей в актора, знань про самого себе та виробленню на цій основі індивідуальних програм особистісно-професійного зростання, форм взаємодії, умінь та навичок спілкування, творчого підходу до своєї професійної майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березкина-Орлова В. Б., Баскакова М. А. Телесно-ориентированная психотехника актёра (методические рекомендации к проведению тренинга). URL: many_books.org/auth/8464/book/16541/berezkina-orlova_v/telesno-orientirovannaya_psihotekhnika_aktera/read/4.
2. Гладышева А. О. Сценична мова. Дикційна та орфоепічна нормативність. Навч. посібник. Київ : КДІТМ, 1996. 204 с.
3. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Навч. посібник. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
4. Капська А. Й. Педагогіка живого слова. Навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 140 с.
5. Кособуцька Г. П. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посібник [модульний варіант]. М-во освіти і науки України, РДГУ. Рівне : [РДГУ], 2006. 356 с.
6. Лазарев М. О. Мистецтво актора і вчителя: спільне та відмінне. *Педагогічні науки: з наук. праць*. Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. С. 220–230.
7. Немирович-Данченко В. И. Театральное наследие / В 2 т. Сост. ред., примеч. В. Я. Виленкин. Статьи. Речи. Беседы. Письма. Москва : Искусство, 1952. Т. 1. 442 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін., за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
9. Савкова З. В. Как сделать голос сценическим. Москва : Искусство, 1975. 172 с.
10. Станиславский К. С. Начало сезона / Собр. соч.: в 8 т. Москва; 1958. Т. 5. С. 300–301.
11. Чехов М. Литературное наследие: в 2-х т. Москва : Искусство, 1986. Т. 2 : Об искусстве актёра. С. 34–39.

REFERENCES

1. Berezkina-Orlova V. B., Baskakova M. A. Telesno-orientirovannaya psihotekhnika aktYora (metodicheskie rekomendatsii k provedeniyu treninga) [Body-oriented actor psychotechnics (guidelines for training)]. URL: many_books.org/auth/8464/book/16541/berezkina-orlova_v/telesno-orientirovannaya_psihotekhnika_aktera/read/4. [in Russian].
2. Hladysheva A. O. Stsenichna mova. Dyktsiina ta orfoepichna normatyvnist [Stage language. Diction and orthoepic normativity]. Navch. posibnyk. Kyiv : KDITM, 1996. 204 s. [in Ukrainian].
3. Ziaziun I. A., Sahach H. M. Krasa pedahohichnoi dii [The beauty of pedagogical action]. Navch. posibnyk. Kyiv : Ukrainko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu, 1997. 302 s. [in Ukrainian].
4. Kapska A. I. Pedahohika zhyvoho slova [Pedagogy of the living word]. Navch.-metod. posibnyk. Kyiv : IZMN, 1997. 140 s. [in Ukrainian].
5. Kosobut'ska H. P. Osnovy pedahohichnoi maisternosti [Fundamentals of pedagogical skill]: navch.-metod. posib.: [modulnyi variant]. M-vo osvity i nauky Ukrainy, RDHU. Rivne : [RDHU], 2006. 356 s. [in Ukrainian].
6. Lazarev M. O. Mystetstvo aktora i vchytelia: spilne ta vidminne [Actor and teacher art: common and excellent]. *Pedahohichni nauky: z nauk. prats*. Sumy : Sum DPU im. A. S. Makarenka, 2001. S. 220–230. [in Ukrainian].
7. Nemirovich-Danchenko V. I. Teatralnoe nasledie [Theatrical heritage] / V 2 t. Sost. red., primech. V. Ya. Vilenkin. Stati. Rechi. Besedy. Pisma. M. : Iskusstvo, 1952. T. 1. 442 s. [in Russian].
8. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]: Pidruchnyk / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in., za red. I. A. Ziaziuna. 2-he vyd., dopov. i pererobl. K. : Vyshcha shkola, 2004. 422 s. [in Ukrainian].
9. Savkova Z. V. Kak sdelat golos stsenicheskim [How to make a voice stage]. M. : Iskusstvo, 1975. 172 s. [in Russian].
10. Stanislavskiy K. S. Nachalo sezona [Season start] / Sobr. soch.: v 8 t. M.; 1958. T. 5. S. 300–301. [in Russian].
11. Chehov M. Literaturnoe nasledie [Literary heritage]: v 2-h t. M. : Iskusstvo, 1986. T. 2: Ob iskusstve aktYora. S. 34–39. [in Russian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.161.2'342.623«ІХХ»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203887>

Галина НАКОНЕЧНА,

orcid.org/0000-0002-3658-7523

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *hnacon62@ukr.net*

Ірина МЕНТИНСЬКА,

orcid.org/0000-0001-7939-0010

старший викладач кафедри української мови

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *imentynska31@ukr.net*

КАТЕГОРІЯ МИЛОЗВУЧНОСТІ ЯК КУЛЬТУРОМОВНИЙ КОНСТРУКТ

Мета цієї статті – з'ясувати практичні закони милозвучності (чергування у/в) в українських наукових текстах початку ХХ ст. і встановити їх відповідність вимогам чинного правопису. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1) виявити всі позиції чергування у/в на 50 сторінках досліджуваних праць;

2) визначити відповідність їх чинним нормам;

3) у разі невідповідності чинній нормі виявити наявність чи відсутності системи (або тенденції) такого вживання.

Актуальність подальшого дослідження зазначеної проблеми зумовлена передусім ситуацією, коли вимоги чинного «Українського правопису» розбігаються з практикою, вони не задовольняють ні авторів, ні редакторів наукових текстів, видаються спрощеними й механічними. Щоб вдосконалити чинні норми, варто звернутися до давніших наукових текстів і на практиці виявити, чи існувало в той період формалізоване вживання евфонем у/в, і/й/ та ся/сь у наукових текстах, чи воно базувалося лише на «чутті». Чи це «чуття» має ознаки системності, чи воно довільне, настроєве.

Об'єкт дослідження – наукова праця «Органічна хемія» Івана Горбачевського, що вийшла 1924 року в Празі.

Підсумовуючи здійснений аналіз праці Івана Горбачевського «Органічна хемія» на предмет відповідності чергування у/в сучасним нормам, можемо констатувати: понад половина чергувань у/в (62%) збігається із сучасними нормами милозвучності; серед слововживань, що суперечать теперішній нормі, 32% становлять збіги голосних; практично всі збіги голосних артикуляційно гармонійні, тому їх важко назвати порушенням милозвучності; збіги приголосних на базі евфонем у/в зводяться до артикуляції [j] нескладового на місці графічного в, що нівелює проблему; правила милозвучності, вписані в чинному «Українському правописі», мають візуальну, а не ортоепічну природу; важливим чинником вибору у/в є інтонування фрази, що вносить елемент суб'єктивності до евфонійного оформлення тексту; у діахронії принципи милозвучності базуються на тривкій основі (62% відповідності теперішнім нормам); цілком формалізувати правила милозвучності не видається можливим.

Ключові слова: ортоепічні норми, милозвучність, евфонема, голосний, приголосний, сонорний звуки.

Halyna NAKONECHNA,

orcid.org/0000-0002-3658-7523

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Department of Ukrainian Language,

Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *hnacon62@ukr.net*

Iryna MENTYNSKA,

orcid.org/0000-0001-7939-0010

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *imentynska31@ukr.net*

CATEGORY OF SONORITY AS A CULTURAL AND LINGUISTIC CONSTRUCT

The purpose of this article is to find out the practical laws of sonority (alternation of *y/ѳ*) in Ukrainian scientific articles of the early twentieth century and to establish their compliance with the requirements of the current spelling. Achieving this goal involves solving these tasks:

- 1) identify all positions of alternating *y/ѳ* on the 50 pages of the researched works;
- 2) determine compliance with their current standards;
- 3) in case of non-compliance with the current norm to detect the presence or absence of the system (or trends) of such use.

The relevance of further research of this problem is first of all a situation where the requirements of the current "Ukrainian spelling" are at odds with practice, they do not satisfy either authors or editors of scientific texts, seem simplistic and mechanical. To improve the current norms, it is necessary to refer to the older scientific texts and to find out, in practice, whether there was a formalized use of euphoniums *y/ѳ*, *i/ї/та*, *ся/сь*, in scientific texts, whether it was based only on "sense". Does it "sense" has got signs of systematic, or it is arbitrary?

The object of the research is the scientific work "Organic Chemistry" by Ivan Gorbachevsky, published in 1924 in Prague.

Summarizing the analysis we can state: over half of the alternatives *y/ѳ* (62%) are in line with the current standards of sonority; among words that contradict the current norm, 32% are vowel matches. In fact, all vowel matching are articulatory harmonical, so it is difficult to call them a violation of sonority. Consonant matches that based on euphonium *y/ѳ* are reduced to articulation [j] non-composite on-site graphic *ѳ*, which eliminates the problem; the rules of sonority, written out in the current "Ukrainian spelling", have got a visual, not orthoepic nature; an important factor in the choice of *y/ѳ* is the intonation of a phrase that introduces an element of subjectivity to the Euphonic layout of the text; in diachrony, the principles of sonority are based on the lasting basis (62% compliance with current standards); it is not possible to formalize the rules of sonority completely.

Key words: orthoepic norms, euphonic sound, euphonema, loud, consonant, sonar sounds.

Постановка проблеми. Наукова мова як різновид загальнолітературної мови з огляду на сферу побутування тяжіє до вищого ступеня формалізації на всіх рівнях, ніж, скажімо, мова художніх творів.

Про милозвучність (доброзвучність, евфонію, евфонічність) української мови говорять зазвичай емоційно-поетично. Однак як стилістична категорія «милозвучність» має дефініцію: *Евфонія* (грец. *εὐφωνία*) і *Евфоніка*. 2. лінгв. Уникання у мові нехарактерних для неї сполучень звуків, милозвучність (Словник української мови, 2012: 263) та мусить мати свої норми. Про ступінь нормалізації милозвучності українського тексту йдеться в дослідженні З. Куньч, де авторка робить висновок, що чинний «Український правопис» (Український правопис, 2019: 25) не охоплює всіх позицій милозвучності/немилозвучності (евфонем) (Куньч, 2019: 148, 151). До слова, попередні нормалізаційні праці щодо функціонування української літературної мови також описували ці закони досить розпливчато (Синявський, 2018: 27) або й цілком оминали їх (Курило, 2004).

Актуальність подальшого дослідження зазначеної проблеми зумовлена передусім ситуацією, коли вимоги чинного «Українського правопису» часто-густо розбігаються з практикою, вони не задовольняють ні авторів, ні редакторів наукових текстів, видаються спрощеними й механічними. Отже, аби вдосконалити чинні норми (Український правопис, 2019: 25), варто звернутися до давніших наукових текстів і на практиці виявити,

чи існувало в той період формалізоване вживання евфонем *y/ѳ*, *i/ї/та*, *ся/сь* тощо в наукових текстах, чи воно базувалося лише на «чутті». Якщо так, то чи це «чуття» має ознаки системності, чи воно довільне, настроєве.

Мета статті – з'ясувати наявність практичних законів милозвучності (чергування *y/ѳ*) в українських наукових текстах початку ХХ ст. і встановити ступінь їх відповідності вимогам чинного правопису (оскільки, як зазначає З. Куньч, саме чинний «Український правопис» найбільш детально розробляє формальні норми милозвучності й, відповідно, є законом для мовного редактора).

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) виявити всі позиції чергування *y/ѳ* на 50 сторінках досліджуваних праць; 2) визначити відповідність їх чинним нормам; 3) у частині вживань, що не збігаються з чинною нормою, виявити наявність чи відсутність системи (або тенденції) такого вживання, беручи до уваги фонетичне оточення (артикуляційну характеристику голосних та приголосних звуків), вузьке та широке евфонічні поля, інтуїтування фрази, темп мовлення тощо; з'ясувати частку раціонального та інтуїтивного в понятті «милозвучність».

Об'єкт дослідження – наукова праця «Органічна хемія» Івана Горбачевського, що вийшла 1924 року в Празі. Зазначимо, що це оригінальна робота, не перекладна, автор – українець, і тоді не існувало ще вимог «Українського правопису»

щодо милозвучності. Отже, маємо змогу простежити, наскільки «чуття» автора суголосне із теперішніми вимогами в цій ділянці.

На 50 сторінках праці виявлено 410 позицій чергування *у/в* (евфонем). 255 випадків збігаються з чинними нормами, що становить 62 відсотки всіх уживань. Відповідно, 155 евфонем (38 відсотків) не відповідають нормам теперішнього правопису. Цифри свідчать, що понад половина випадків належить до таких, що надаються до нормування, тобто маємо переважання раціонального над інтуїтивним, навіть якщо це виявилось щойно в теперішній історичній перспективі.

Виклад основного матеріалу. Предметом нашого зацікавлення є якраз ті випадки «неправильного» чергування *у/в* стосовно чинної норми. Мусимо з'ясувати природу саме такого вживання і наявність/відсутність системності.

У в позиції збігу голосних

Попри аксіоматичне твердження, що для української ортоєпії не є характерним збіг голосних, в аналізованому тексті ми виявили 50 зазначених позицій, що становить 32 відсотки від усіх відхилень. За моделями це виглядає так:

у – у: *йодоформу уживається*. Звуки ідентичні артикуляційно за всіма параметрами (ступінь підняття, ряд, наголошеність/ненаголошеність, позиція після твердих/м'яких приголосних), тож артикуляційний апарат не «встигає» перебудуватися. Зрештою, у нормативній тут формі (*вживається*) у вимові матимемо [у] нескладове [ʏ], артикуляційно подібне до [у]. У позиції після м'якого приголосного (*замість алькоголю уживається*) вимова [у] суттєво не міняється (Шевченко, 1993: 37), тож початкове у наступного слова мотивоване так само.

о – у: *якого уживано*. За артикуляційними характеристиками звуки [о] та [у] мають багато спільних рис: належать до заднього ряду, лабіалізовані, ненаголошені, тому за ступенем підняття зближуються – із високого [у] та середнього [о] опиняються у високо-середньому (Шевченко, 1993: 37). Також за умови вживання губного [в] у позиції перед приголосним матимемо [у] нескладове, що знову-таки вирівняє артикуляцію.

и – у: *з цієї причини учинок*. Зазначені голосні подібні передусім за ступенем підняття (високо-середній і високий). Щодо розбіжності за рядами, то тут не все так однозначно: якщо [и] належить до переднього ряду і в наголошеній, і в ненаголошеній позиціях, то [у] – до заднього лише в наголошеній позиції, а в ненаголошеній – дрейфує до середнього ряду (Шевченко, 1993: 37). Отже, в потоці мовлення артикуляція уподібнюється,

сприяючи милозвучності. У цьому конкретному випадку на вибір початкового у накладається ще фразовий наголос, з чого видно, що слова *причини* та *учинок* становлять різні понятєві сегменти в широкому евфонічному полі. Довша пауза, крім зазначеного вище, мотивувала початкове у в наступному слові. Подібно чинить автор у фразі *на злуки у котрих*: хоч кома відсутня, але пауза існує, тому вибір прийменника логічний. Цю позицію ми віднесли до нормативних, оскільки маємо пункт про вживання у перед приголосним після паузи, позначеної на письмі розділовим знаком (Український правопис, 2019: 25).

е – у: *ε у порядкування*. Наголошене [e] належить до середнього підняття, натомість ненаголошене [y] зі свого високого підняття опускається до високо-середнього, внаслідок чого артикуляційні характеристики звуків зближуються. Щоправда, стосовно рядів їхня вимова суттєво відрізняється (відповідно передній і задній). Отже, мотивація вибору *у/в* тут видається непрозорою. Спостерігаємо, що [e] в позиції після м'якого приголосного та [e] в позиції після твердого (*давніше уживано, але у цих злук*) також не впливає на вибір *у/в*.

а – у: *абсорбуєся увесь газ; треба уживати*. Маємо повний збіг щодо ряду (задній) і частковий щодо підняття: ненаголошений [a] з низького підняття перейшов до середнього, а ненаголошений [y] з високого – до високо-середнього, внаслідок чого артикуляційна дистанція скоротилася. Щоправда, після м'якого приголосного з'являється *i-подібний* сегмент, за якого артикуляція голосних просувається вперед і вгору, тож у першому прикладі [a] віддаляється від [y] щодо ряду, але ще більше уподібнюється за підняттям, що в сумі не порушує загальної евфонії вислову.

і – у: *нормальні угльоводні; які уже*. Ненаголошені [i] та [y] мають високе та високо-середнє підняття відповідно. Також [y] в ненаголошеній позиції прямує із заднього ряду до середнього, що наближує його до [i], який перебуває в передньому ряді, таким чином вимова стає плавною. Наголошеність [i] та акомодация після м'якого тут не важать, бо [i] й так перебуває в межових артикуляційних позиціях (займаючи місце високого підняття і переднього ряду, уже не може просунутися у вимові ні вище, ні вперед).

У досліджуваній праці, крім збігу двох голосних, траплялися й тріади, де у виступав прийменником й опинявся в оточенні кінця та початку сусідніх слів.

е – у – о: *ε у обох; ε у олефінів*. Маємо лабіалізовані ненаголошені [y] та [o], ідентичні за рядом (задній) і підняттям (високо-середнє з огляду на

ненаголошену позицію), а також наголошене [e], що близьке за підняттям (середнє) і частково з [y] за рядом (ненаголошений [y] просувається у вимові вперед. Також [e] після м'якого завдяки *i-подібному* сегменту набуває подібних артикуляційних ознак. Враховуючи вищезазначене, а також те, що [e] входить до складу присудка, обрамленого відповідною паузою, у вимові не відчутно евфонійних вад.

a – y – a: *вугля у алькіленів*. Збіг **a – y** описано вище, а опозиція **y – a** містить подібну артикуляційну характеристику. Видається також, що вагому роль тут відіграє інтонування фрази, яке згладжує явно немилослівне нагромадження голосних, до того ж ускладнене додатковим [y] в широкому евфонійному полі (*вугля у ...*).

y – y – e: *чому у етілену*. Артикуляційна ідентичність **y – y** очевидна, тим часом як [e] у вимові зазнає таких змін: у ненаголошеній позиції набуває високо-середнього підняття, яке до того ж підсилюється акомодациєю. Своєю чергою ненаголошений [y] просувається у вимові вперед. І завершує артикуляційний малюнок відповідне інтонаційне оформлення, що й нівелює нагромадження голосних.

Як бачимо, артикуляційна характеристика голосних звуків та відповідне інтонування фрази дають підстави твердити, що збіг голосних у досліджуваному тексті має радше візуальний, ніж ортоепічний характер.

У в позиції після голосного перед приголосним

Чинний правопис вимагає від творців текстів уживати **в** у позиції після голосного перед приголосним, крім **в, ф, льв, тв, св** і под. (Український правопис, 2019: 25). Зважаючи на характеристику артикуляційних особливостей зазначених голосних, подану вище, та на практично всі групи приголосних у позиції після **у**, наявні в прикладах, головним чинником вибору прийменника **у** тут залишається інтонаційний:

e – y – збіг приголосних, крім льв, св, тв: *є у злук;*

a – y – глухий приголосний: *лишаються у кожного;*

a – y – дзвінкий приголосний: *стрілка у годинника;*

i – y – глухий приголосний: *є і у цих вугльоводнів;*

i – y – збіг приголосних, крім льв, св, тв: *і у злук; і у другого;*

o – y – глухий приголосний: *помічено у кислоти.*

В у позиції збігу приголосних

За нашими підрахунками, серед відхилень від чинних норм милозвучності в досліджуваній праці 68 відсотків уживань припадає на збіг приголосних. Це узгоджується зі спостереженнями

інших науковців (Синявський, 2018: 27). Нижче наводимо моделі таких слововживань, одразу зазначивши, що у всіх поданих прикладах порушення милозвучності нейтралізує вимова [в] перед приголосним – як [y] нескладового:

початок речення – глухий приголосний звук:
В котлах... Вкоротці...

початок речення – дзвінкий приголосний звук: **В загальних формулах...**

початок речення – дзвінкий сонорний приголосний звук: **В лабораторіях...**

початок речення – збіг глухих приголосних звуків: **В статті о цукрах...**

початок речення – збіг дзвінких приголосних звуків: **В II. є напрям...**

початок речення – збіг приголосних звуків, з яких перший глухий: **Впродовж другої половини... В природі...**

розділовий знак – глухий приголосний звук: *затичкою, в котрій; продукт метану, в котрім.* У цих прикладах важить той факт, що в мовленнєвому потоці перед комою маємо звуки [йу] та [y]. Можливо, це вплинуло на вибір прийменника. З іншого боку, як ми бачили вище, позиція **y – y** виглядає вмотивованою з огляду на зручність артикуляції. Очевидно, важить наявність паузи.

розділовий знак – збіг приголосних звуків, з яких перший глухий: *дві, в третім.*

розділовий знак – збіг приголосних звуків, з яких перший дзвінкий: *тетраєдрів, в другій є.*

розділовий знак – дзвінкий сонорний приголосний звук: *злук, в яких.* Крім того що сонорність передбачає переважання у вимові голосу, [в] у позиції перед приголосним все одно наближається до [y], тож уживання прийменника **в** артикуляційно цілком доречно. Ця позиція може мати певні модифікації. До прикладу, у фразі *злуки, в молекулах котрих перед розділовим знаком слово закінчується на голосний, на відміну від попередньої сполуки, однак це не вплинуло на вибір прийменника перед сонорним.* Цікаво, що на вибір прийменника не вплинуло й розташування дужки, що змістово сегментує фразу: *кислотою азотною (в запертій скляній рурі); (аналізованої злуки) в кубічних сантиметрах.*

У фразі (*обр. 3*), **в котрій** дужка й кома посилюють ненормативність позиції, однак [y] нескладове й тут вирівнює артикуляцію.

глухий приголосний – дзвінкий приголосний: *виступають в гору; не можуть вже сполучатися.*

глухий приголосний – дзвінкий сонорний приголосний: *злук в лабораторіях; мають в молекулах; деяких інших вважається.*

дзвінкий приголосний – дзвінкий приголосний: *також в Баку.*

дзвінкий сонорний приголосний – глухий приголосний: розчин в кислоті; поклав в половині; є вуголь чотирихвартісним, напр. в ціяноводні. Цікаво, що крапка в останньому прикладі не є пунктуаційним знаком, радше орфографічним. Правил уживання *у/в* після скорочень у чинному «Українському правописі» не подано. Проте в цьому випадку *в* все одно міститься між приголосними, тож формальне порушення норми очевидне. Але в інших випадках користувач може вагатися: чи орієнтуватися на вимову, чи на написання: *а, в, с у половині випадків* чи *в половині*. Формально маємо позицію між приголосними, реально ж *с* читаємо як [це], тобто вже треба застосовувати правило (Український правопис, 2019: 25): після голосного перед більшістю приголосних, крім *в, ф*, та сполук із ними, пишемо *в*.

дзвінкий сонорний приголосний – дзвінкий приголосний: хльороформ в безбарвіх голках.

дзвінкий сонорний приголосний – дзвінкий сонорний приголосний: зігріванням в ретортах; ацетілен в неорганічній хемії. У першій фразі, на нашу думку, вимова досить немилозвучна, оскільки дається взнаки вимова губного [м], натомість два зубні, що формують другу позицію, ідеально вписують прийменник *в* у мовленнєвий потік у вигляді нескладового [у].

дзвінкий приголосний – дзвінкий сонорний приголосний: також в розчинах.

дзвінкий приголосний – глухий приголосний: аж в половині.

дзвінкий сонорний приголосний – збіг глухих приголосних: первнів в 100 г. Як бачимо, тут перше слово закінчується не просто на дзвінкий приголосний, а на нескладовий голосний, що з артикуляційного погляду цілком близьке до теперішньої норми.

дзвінкий сонорний приголосний – збіг приголосних, з яких перший глухий, другий – дзвінкий сонорний: бутілен в 3. ізомерних; амілен в 5; атомів в просторі.

глухий приголосний – глухий приголосний: істнують в 4. оптичних ізомерах; дух в тодішній хемії. Видається, що наявність у в попередньому

слові зумовило вибір прийменника *в*, артикуляційного [у] нескладового, для досягнення евфонії. Натомість коли два звуки [у] стоять підряд, без приголосних, тоді милосвучність полягає в єдиному артикуляційному зусиллі. Тут маємо завади у вигляді шуму – приголосних.

глухий приголосний – збіг глухих приголосних: вступають в склад.

перед сполуками з в, ф (незалежно від закінчення попереднього слова): буває в двох ізомерних формах.

перед в (незалежно від закінчення попереднього слова): находилися в великих масах, кристалізуються в великих масах.

Як бачимо, збігу приголосних із *в* у вимові не існує, оскільки його всюди заступає [у] нескладовий. Тож питання збігу *в* з приголосними лежить радше у візуальній, графічній площині.

Висновки. Підсумовуючи здійснений аналіз праці Івана Горбачевського «Органічна хемія» на предмет відповідності чергування *у/в* сучасним нормам, можемо констатувати:

- понад половина чергувань *у/в* (62 відсотки) збігається із сучасними нормами милосвучності;
- серед слововживань, що суперечать теперішній нормі, 32 відсотки становлять збіги голосних;
- практично всі збіги голосних артикуляційно гармонійні, тому їх важко назвати порушенням милосвучності;
- збіги приголосних на базі евфонемі *у/в* зводяться до артикуляції [у] нескладового на місці графічного *в*, що нівелює проблему;
- правила милосвучності, виписані в чинному «Українському правописі», мають візуальну, а не ортоепічну природу;
- важливим чинником вибору *у/в* є інтонування фрази, що вносить елемент суб'єктивності до евфонійного оформлення тексту;
- у діяхронії принципи милосвучності базуються на тривкій основі (62 відсотки відповідності теперішнім нормам);
- цілком формалізувати правила милосвучності не видається можливим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбачевський Іван. Органічна хемія. Прага. Наклад Українського університету в Празі. Друк Державної друкарні в Празі. 1924. 997 с.
2. Куньч З. Й. Еволюція правил позиційного чергування голосних і приголосних від «Норм» О. Синявського донині. *Український смисл* : науковий збірник. Дніпро : Ліра, 2019. С. 148–157.
3. Курило Олена. Уваги до сучасної української літературної мови. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 303 с.
4. Норми української літературної мови. / Синявський О. Київ : ВД Дмитра Бураго, 2018. 368 с. Репринт з видання 1931 р. С. 27.
5. Словник української мови. Київ : ВЦ «Просвіта», 2012. 1320 с.

6. Український правопис. «Видавництво «Наукова думка» НАН України», 2019. 392 с.
7. Шевченко Л. Ю. Сучасна українська мова : Довідник. Київ : Либідь, 1993. 336 с.

REFERENCES

1. Horbachevskiy, Ivan. Organichna khemiia. Praha. [Organic chemistry. Prague] Naklad Ukrainskoho universytetu v Prazi. Druk Derzhavnoi drukarni v Prazi. 1924. 997 p.
2. Kunch, Z. Y. Evoliutsiia pravyl pozytsiinoho chervuvannia holosnykh i pryholosnykh vid “Norm” O. Syniavskoho donyni. [The evolution of the rules of positional alternation of vowels and consonants from “Norms” by O. Sinyavsky to this day]. Ukrainskyi smysl: naukovyi zbirnyk. Dnipro: PP Lira, 2019. P. 148–157 [in Ukrainian].
3. Kurylo, Olena. Uvahy do suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy. [Attention to contemporary Ukrainian literary language]. Kyiv: PP Solomii Pavlychko “Osnovy”, 2004. 303 p.
4. Normy ukrainskoi literaturnoi movy [Norms of the Ukrainian literary language]. Syniavskiy O. Kyiv: PP VD Dmytra Buraho, 2018. 368 s. [Reprint z vydannia 1931 r.]. P. 27.
5. Slovnyk ukrainskoi movy. [Dictionary of the Ukrainian language] Kyiv: PP VTs “Prosvita”, 2012. 1320 p.
6. Ukrainskyi pravopys. [Ukrainian spelling]. PP “Vydavnytstvo “Naukova dumka” NAN Ukrainy”, 2019. 392 s.
7. Shevchenko, L. Yu. Suchasna ukrainska mova : Dovidnyk. [Modern Ukrainian: Handbook.] Kyiv: PP Lybid, 1993. 336 p.

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203888>**Оксана НЕГЕР,***orcid.org/0000-0002-9823-8329*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

(Ужгород, Україна) *oksanahalay83@gmail.com***СТАНОВЛЕННЯ МОВНИХ ПОГЛЯДІВ ГАВРІІЛА КОСТЕЛЬНИКА**

Мета нашого дослідження – з'ясувати, які фактори зумовили формування лінгвістичного світогляду вченого, як саме еволюціонував Г. Костельник як мовознавець та визначити його роль в історії українського мовознавства.

Ідея унормування мови бачвансько-сримських русинів появилась у Костельника ще в процесі написання віршової збірки «З мойого валала» (1904), яка започаткувала серед бачвансько-сримських русинів літературу народною мовою.

Уже в далекому 1904 р. Г. Костельник робить спроби проаналізувати цю мову, віднайти аналогії в польській та інших мовах і доходить висновку, що в мові бачванських русинів можна знайти сліди всіх слов'янських мов.

Значний вплив на формування мовного світогляду вченого зробило спілкування з В. Гнатюком. Він просить відомого етнографа писати йому «літературним діалектом», тобто літературною мовою, і вже 6.04.1908 року відписує Гнатюку не бачвансько-сримським діалектом, як усі попередні листи, а тодішнім варіантом української літературної мови.

Будучи практичною людиною, Костельник обирає те, що, на його думку, є перспективним, веде до розвитку. Розвиток і становлення української мови були для нього незаперечним фактом.

Уся мовознавча спадщина Г. Костельника, починаючи з перших несміливих спроб з'ясувати доречність того чи іншого слова у листах до В. Гнатюка, спрямована на визначення статусу мови бачвансько-сримських русинів та унормування її. Для досягнення цієї мети науковець використовує компаративістський метод та соціолінгвістичний підхід.

1922 р. виходить стаття Г. Костельника «Дзе спада наша бешеда?». У ній він намагається проаналізувати вплив польської, словацької і сербської мов на бачвансько-сримський діалект, причому звертає увагу не тільки на фонетичні, а й лексичні, синтаксичні та акцентуаційні запозичення. Учений доходить висновку, що польська мова вплинула на мову русинів Бачки не менше, ніж словацька.

1923 року виходить «Граматика бачвансько-рускей бешеди», яка є вінцем наукової спадщини Г. Костельника.

Автор добре усвідомлює специфіку бачвансько-сримського діалекту, який постав на межі української, словацької, польської мов. Але при цьому чітко визначає саме українську як матір мови бачванців.

Таким чином, мовний світогляд Г. Костельника сформувався під впливом багатьох позамовних чинників. Цьому сприяло як місце народження, освіта, оточення, так і особисті риси філософа – надзвичайна працелюбність, широта поглядів, усвідомлення важливості перспективності тієї чи іншої справи, амбіційність, розуміння своєї особливої ролі, «місійності» в історії народу та прагнення її відповідати. Усі ці фактори допомогли сформувати глибокого мислителя, мовознавця, який спочатку несміливими кроками, а згодом впевнено і рішуче відстоював українське походження бачвансько-сримського діалекту та зробив колосальний внесок у розвиток мови русинів Бачки на народній основі з орієнтацією на українську.

Ключові слова: мовний світогляд, мовознавець, бачвансько-сримські русини, літературна мова.

Oksana NEHER,*orcid.org/0000-0002-9823-8329*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Ukrainian

Uzhgorod National University

(Uzhhorod, Ukraine) *oksanahalay83@gmail.com***FORMATION OF LINGUISTIC VIEWS OF HAVRYIL KOSTELNYK**

The purpose of our research is to find out what factors led to the formation of the linguistic worldview of the scientist, how H. Kostelnyk evolved as a linguist and to determine his role in the history of Ukrainian linguistics.

The idea of normalizing the language of the Bachvan-Srijem Ruthenians came into existence in the process of writing the poem collection "Z moyoho valala" (1904) by H. Kostelnyk, which initiated literature in the vernacular among the Bachvan-Srijem Ruthenians.

At 1904 H. Kostelnyk made an attempt to analyze this language, to find analogies in Polish and other languages, and came to the conclusion that traces of all Slavic languages could be found in the Bachvan Rusyn language.

Communication with V. Hnatyuk had a significant influence on the formation of the scientist's linguistic outlook. He asks a famous ethnographer to write him a "literary dialect", that is, a literary language and already on April 6, 1908, he wrote off Hnatyuk, not a Bachvani-Srijem dialect like all previous letters, but a then version of Ukrainian literary language.

Being a practical person, Kostelnik chooses what he thinks is promising and leads to development. The development of the Ukrainian language was an indisputable fact for him.

The whole linguistic heritage of Kostelnik, from the first bold attempts to find out the relevance of a word in letters to V. Hnatyuk, is aimed at determining the status of the language of the Bachvan-Srijem Rusyns and normalizing it. To achieve this goal, a scientist uses a comparative method and a sociolinguistic approach.

In 1922 H. Kostelnik publishes article "Where does our language come from?". In this article he tries to analyze the influence of Polish, Slovak and Serbian on the Bachvana-Srijem dialect, and pays attention not only to phonetic, but also to lexical, syntactic and accentuating borrowings. The scientist concludes that the Polish language influenced the language of the Bachka Rusyns no less than Slovak.

In 1923, the "Grammar of the Bachvani-Russian Trouble" was published, which is the crown of H. Kostelnik's scientific heritage.

The author is well aware of the specifics of the Bachvana-Srijem dialect, which stood on the border of Ukrainian, Slovak and Polish. But at the same time he clearly defines Ukrainian as the mother tongue of the Bachvans.

Thus, Kostelnik's linguistic outlook was shaped by the influence of many non-contractual factors. This was facilitated by the place of birth, education, environment, and personal features of the philosopher – extraordinary diligence, breadth of views, awareness of the importance of perspective of a particular business, ambition, understanding of its special role, "missionary" in the history of the people and the desire to answer it. All these factors helped to form a deep thinker, a linguist who, at first with bold steps, and later confidently and firmly upheld the Ukrainian origin of the Bachvan-Srijem dialect and made a tremendous contribution to the development of the Bachka Rusyn language based on the Ukrainian orientation.

Key words: *language outlook, linguist, Bachvan-Srijem Rusyns, literary language.*

Постановка проблеми. Розвиток мовознавства не можливий без знання і розуміння історії мови та ролі окремих осіб у цій історії. Діяльність багатьох українських лінгвістів з тих чи інших причин досі залишається не досить висвітленою. Одним з імен, яке потребує детальнішого вивчення, є ім'я Гавриїла Костельника – богослова, філософа, лінгвіста.

Аналіз досліджень. Філософські праці та художні твори Г. Костельника вже неодноразово ставали предметом досліджень, тоді як мовознавча діяльність привертала увагу науковців значно рідше. Об'єктом лінгвістичних студій стає «Грамматика» Костельника (Фейса, 2007), лексика його поезій (Терлак, 2007, Рамач, 2007), комплексний аналіз праць (Рамач, 2007, Белей, 2007).

Мета статті. Мета нашої розвідки – з'ясувати, які фактори зумовили формування лінгвістичного світогляду вченого, як саме еволюціонував Г. Костельник як мовознавець та визначити його роль в історії українського мовознавства.

Виклад основного матеріалу. Кінець XIX – початок XX ст. знаменується процесом самоідентифікації націй та намаганням їх віднайти ті риси, які доведуть їх окремішність та специфіку. У цьому ключову роль відіграють окремі особистості, які своєю діяльністю дають поштовх до розвитку культури і самосвідомості цілого народу.

Як зауважує О. Гірник, середовищем спалаху нових творчих можливостей української культури на початку XX століття стало поселення Руський Керестур (Bacs Kerestur, Nagy Kerestur, Ruski

Krstur), що загубилося серед рівнинних просторів регіону Бачка, який входить до складу автономного краю Воєводина (Сербія) (Гірник, 2018). Саме тут народилася людина, яка стала не просто кодифікатором мови бачванських русинів, а тим, хто допоміг ідентифікувати цей народ серед інших слов'янських і став тим пастирем, про якого 1899 р. пише Д. Біндас: «Не мають хто бы их (русинів – О. Н.) предводил и так ходят як овцы без пастыря» (Румянцев, 2010: 39).

Гавриїл Костельник – нестандартна особистість, яка неодноразово привертала увагу лінгвістів, літературознавців, істориків, богословів. І якщо діяльність його як священника, літературного критика і поета знаходить неоднозначну оцінку в працях різних дослідників, то мовознавчий доробок Г. Костельника високо оцінений усіма дослідниками його праць.

Цікавим, на нашу думку, видається простежити еволюцію лінгвістичних поглядів цього діяча та з'ясувати фактори, які вплинули на формування його мовознавчого світогляду.

Народився Г. Костельник у селі Руський Керестур у Сербії. Важливим є той факт, що заснували село переселенці із Закарпаття й Пряшівщини, які ревно берегли свою національну ідентичність. Цьому сприяли кілька факторів. По-перше, греко-католицьке віросповідання, по-друге, освіта, яку здобували діти за підручниками, отриманими з Галичини й Закарпаття (пор. (Румянцев, 2010: 16). Про наявність національної свідомості бачвансько-сримських русинів (як називають переселен-

ців) свідчить те, що під час революції 1848 року вони вимагали дозволу розвивати руську мову. А після того, як у Закарпатті розпочалась мадяризація, переселенці починають налагоджувати зв'язки з Галичиною та Буковиною.

Відомим також є факт, що над збереженням національної ідентичності активно працювали вчителі в керестурській та коцурській школах.

Наприкінці XIX ст. з'являється інтерес українських дослідників до культури бачвансько-сримських русинів. Так, 1897 року фольклорист Володимир Гнатюк вирушає в Бачку, де досліджує звичаї і побут місцевих мешканців, цим самим започаткувавши дискусії щодо їх ідентичності спочатку серед науковців України, а згодом і серед самих бачвансько-сримських русинів. Етнографу вдалося не тільки активізувати увагу світу до культури переселенців із Закарпаття та Галичини, а й в результаті аналізу зібраного матеріалу довести належність мови русинів до діалектів української мови.

Однак багато питань функціонування цієї мови залишалися нез'ясованими: чому вона настільки відрізняється від української літературної? Яка мова найбільше вплинула на цей діалект? Чи можна її використовувати для творення літератури? Початок XX століття стає переломним моментом для бачвансько-сримських русинів. Назріла потреба у культурному самовизначенні, і для розв'язання цієї проблеми потрібна була неординарна, високоерудована особистість.

Саме в цей час, на зламі двох століть, у селянській родині керестурян народився Гавриїл Костельник. Єдиний із шести братів та сестер він здобув освіту. Спочатку навчався в рідному селі, потім – у хорватських гімназіях. Будучи гімназистом, видає збірку поезій «З мого валала» (1904), таким чином започаткувавши серед бачвансько-сримських русинів літературу народною мовою. Цікавою є думка М. Мушинки про те, що предтечею Г. Костельника у цій справі став О. Павлович, який у першій половині XIX ст. проживав на території, звідки переселилися русини Бачки й Сриму. Як зауважує дослідник, не можна недооцінювати контакти з територією походження, тому, можливо, саме з Пряшівщини, де писав Павлович, «прийнялася серед бачванської інтелігенції думка... писати для народу рідним діалектом» (цит. за (Румянцев, 2010: 45).

На те, що твори написані рідною говіркою Г. Костельника, очевидно, вплинули також інші чинники.

По-перше, Костельник активно спілкується з хорватськими поетами-романтиками. Як відомо,

романтизм передбачає інтерес до фольклору, а отже, до рідної мови письменника.

По-друге, на цьому етапі Г. Костельник активно листується з В. Гнатюком, який відстоював належність діалекту бачванських русинів до української мови. Вплив українського етнографа на Костельника був досить значним. Промовистим є той факт, що збірка «З мого валала» була видана саме за фінансової допомоги Гнатюка, тоді як редактор тижневика «Неділя» (колишній учитель з Руського Керестура) М. Врбель, до якого спочатку звернувся Г. Костельник, видати поезію відмовився (Гірник, 2018).

По-третє, очевидно, на вибір мови першої збірки вплинуло те, що пізніше сам письменник назве «руською» самосвідомістю» (Гірник, 2018).

Важливо відзначити, що ідея унормування мови бачвансько-сримських русинів появилася у Костельника ще в процесі написання віршової збірки. Так, у листах до Гнатюка за цей період (1904 р.) письменник скаржиться на відсутність правопису та намагається з'ясувати походження деяких слів, шукає їхні аналоги в інших слов'янських мовах (Костельник, 1975: 313). Потрібно наголосити, що на той час йому виповнилося лише 17 років.

Пізніше Г. Костельник згадує, що все життя ним керувало бажання служити своєму народу. При цьому він розуміє, наскільки важливою є просвіта. З боєм письменник спостерігає за занепадом рідної культури, відсутністю освіти рідною мовою. Молодий філософ читає свої твори селянам і бачить захоплення від того, що вони слухають поезію рідною, живою мовою. Так поступово приходить розуміння того, що допомогти він може, зробивши доступними і зрозумілими досягнення науки, з одного боку, а з іншого – показавши руському народу, що у них теж є власна культура і мова. А для цього потрібно унормувати, розвинути мову бачванських русинів.

Як справедливо зауважують дослідники, у Г. Костельника було відчуття місійності, особливості своєї ролі (пор. (Петрук, 2018). Це відчуття давало йому потужний поштовх у праці (за свідченнями дітей Костельника, він працював і вдень і вночі) і змушувало шукати розв'язок таких проблем, за які ніхто тоді не хотів і не міг взятися. Особливе, філософське світосприйняття знайшло відображення і в науці.

Закономірно, що перед Г. Костельником як перед глибокодумним науковцем постало питання: чим же є мова бачвансько-сримських русинів? Це окрема мова чи діалект української або ж іншої слов'янської мови? Для розв'язання

цієї проблеми він враховує як лінгвістичні, так і історичні факти.

У листі до В. Гнатюка за 1904 р. він пише: «Треба ми дакус упознац и народ наш Галичаньски – язык його и шицко, шицко» (Костельник, 1975: 322). Тобто Г. Костельник чітко усвідомлює належність галичан і бачванських русинів до одного народу. Він просить відомого етнографа писати йому «літературним діалектом», себто літературною мовою, і вже 6.04.1908 року відписує Гнатюку не бачвансько-сримським діалектом, як усі попередні листи, а тодішнім варіантом української літературної мови. Цікаво, що з тим же листом Костельник надсилає критичний нарис, написаний такою ж літературною мовою, який підписує як homo novis (нова людина), що недвозначно вказує на остаточну визначеність науковця.

Мову, якою видана збірка «З мойого валала», сам Костельник називає «бачванським наріччям» (лист Шахматову від 8.06.1904 р.) (Костельник, 1975: 322). Уже в далекому 1904 р. дослідник робить спроби проаналізувати це «наріччя», віднайти аналогії в польській та інших мовах і доходить висновку, що в мові бачванських русинів можна знайти сліди всіх слов'янських мов.

1907 р. він стає студентом Львівської духовної семінарії. Як згадує сам Костельник, до нього одразу ж після початку навчання підійшов представник москвофільської течії з метою переконати новоприбулого студента-богослава пристати до москвофілів. Гавриїл Костельник запитав, чи, на їхню думку, український «дух» буде розвиватися далі. Діставши ствердну відповідь, звинуватив москвофілів у тому, що вони є ворогами рідного народу, оскільки не допомагають йому розвиватися, а лише заважають (Румянцев, 2010: 188). Будучи практичною людиною, Костельник обирає те, що, на його думку, є перспективним, веде до розвитку. Розвиток і становлення української мови були для нього незаперечним фактом. Водночас потрібно відзначити обережність, з якою богослов ставиться до українізації бачванських русинів. Він чітко розумів, якою великою є різниця між його рідним діалектом і українською літературною мовою. Це й не дивно, адже остання постала на базі середньонадніпрянських говорів, тоді як бачванці є нащадками лемків. У листі до М. Мудрого він зазначає: «Боюсь, що ця насильна «українізація» у Коцурі дуже пошкодить, тобто допоможе кацапо-православним» (цит. за Гірник, 2018).

Після одруження з дочкою директора Перемишльської руської семінарії Г. Костельник остаточно оселяється у Львові. Наприкінці

XIX – на початку XX ст. місто стає центром українського духовного відродження. Саме зі Львовом пов'язана діяльність Наукового товариства імені Т. Шевченка, сюди емігрувала значна частина національно свідомих діячів зі Сходу України, тут виходила лєвова частка українських часописів. Усе це не могло не вплинути на свідомість Костельника, який не просто спілкується з тогочасною українською інтелігенцією, а й сам стає яскравим представником інтелектуального бомонду. Так, спочатку він працює професором релігії у середніх школах, потім викладає в духовній семінарії, редагує офіційне видання Львівської єпархії «Нива», з 1928 року стає професором Львівської богословської академії, а з 1929 року входить до редколегії першої «Української загальної енциклопедії».

Водночас Гавриїл Костельник активно працює над роботою, яку розпочав ще 1904 р. У листі за 1919 р. до Ю. Біндаса він повідомляє, що вже написав граматику і чекає можливості її надрукувати (Костельник, 1975: 335). Цю граматику він висилає однодумцям в Бачку, де вони видають «Руський календар», у якому ще до друку Костельникової праці використано принципи запропонованого ним правопису.

Уся мовознавча спадщина Костельника, починаючи з перших несміливих спроб з'ясувати доречність того чи іншого слова у листах до В. Гнатюка, спрямована на визначення статусу мови бачвансько-сримських русинів та унормування її. Для досягнення цієї мети науковець використовує компаративістський метод та соціолінгвістичний підхід. Очевидно, порівняння рідного діалекту з іншими слов'янськими мовами зумовлене дискусією, започаткованою на межі XIX і XX століть О. Соболевським, який доводив, що бачванські русини – це словаки, та В. Гнатюком, який відстоював належність їх до українців.

Не можна не згадати працю, рукопис якої був закінчений 1915 року (видана 1998) – Liber metogabilium грекокатолицької парохії Бачкерестурської: Хроніка Руського Керестура (Костельник, 1998). У ній знаходимо таку думку: «Гоч бешеда нашого народу барз пословачена, але ей корень і дух рускі...». Так, «руський дух» та «руську кров» русинів автор вважає сильнішими від мовного фактору.

Через кілька років (1921 р.) у листі до Ю. Біндаса Гавриїл Костельник висилає розвідку для «Руського календаря» «Що зме прияли од Полякох?», у якій намагається дослідити «характер» їхньої мови, а також висилає «Як маме писац и гуториц», тобто науковець продовжує досліджу-

вати ідентичність мови бачвансько-сримських русинів, водночас намагаючись її впорядкувати.

1922 р. виходить стаття Г. Костельника «Дзе спада наша бешеда?». У ній він намагається проаналізувати вплив польської, словацької і сербської мов на бачвансько-сримський діалект, причому звертає увагу не тільки на фонетичні, а й лексичні, синтаксичні та акцентуаційні запозичення. Учений доходить висновку, що польська мова вплинула на мову русинів Бачки не менше, ніж словацька. Г. Костельник відзначає, що лексичних запозичень з польської в нашій мові небагато, значно менше, ніж українських слів у польській, проте в мові бачванських русинів значна кількість запозичень з польської на граматичному рівні, які віддаляють цю мову від української літературної. Тут і в наступних розвідках Костельник зосереджується перш за все на пошуку аналогій у західнослов'янських мовах, адже саме з ними найбільше контактувала мова закарпатських переселенців. Мовознавець визнає, що позбутися польських і словацьких запозичень зараз неможливо, тому що вони вже «удомашнели» і цілком гармонійно вписуються в мовну систему бачванців. Однак він застерігає від запозичень з сербської, які є новими і з'явилися внаслідок переселення русинів у Бачку. На думку Г. Костельника, вони поставлять під загрозу існування мови бачвансько-сримських русинів. Водночас позиція мовознавця чітка: «А правда така, же ми по бешеди, як и по походзеню прави Руснаци, лем же пре длуговичне а блізде сушество прияли зме у бешеди вельо-койцо од Полякох и од Словакох» (Костельник, 1975: 199).

1923 року виходить «Грамматика бачвансько-рускей бешеди», яка є вінцем наукової спадщини Г. Костельника. Якщо до того вчений тільки шукав відповіді на питання, звідки походить діалект бачванських русинів та до якої мови належить, то в «Грамматичі» він дає відповіді. У передмові він формулює мету праці: «же би отверала драгу до кніжкового руско-українського языка» (Костельник, 1975: 207). Мотивуючи вибір кириличної графіки, Г. Костельник зазначає: «Ми Руснаци (Украиньци) хаснуеме ше зос кирилску азбуку, бо з тоту азбуку хасновали ше наша дідове» (Костельник, 1975: 208).

Можна виділити два принципи, якими керувався молодий вчений під час написання цієї праці. Перший – орієнтація на літературну українську мову. Він пропонує замінити я, ю, є, і, щ на йа, йе, йі, щч, щоб зменшити кількість букв, проте зазначає, що краще все-таки залишити таке написання, яке використовують в українській літера-

турній мові. Другий – легкість, з якою має бути сприйняте все, запропоноване ним у граматиці. Так, коментуючи алфавіт, Костельник зауважує, що найкраща абетка та, яка має найменше букв, а букви мають бути такі, щоб їх легко запам'ятати і писати (Костельник, 1975: 211).

У своїй праці мовознавець весь час порівнює живорозмовну мову бачванських русинів з українською літературною, а також часто із сербською, словацькою, польською. Часом це порівняння йде як констатація факту (здебільшого), інколи як рекомендація дотримуватися правил української літературної мови. Автор добре усвідомлює специфіку бачвансько-сримського діалекту, який постав на межі української, словацької, польської мов. Але при цьому чітко визначає саме українську як матір мови бачванців.

«Грамматика» Г. Костельника цікава тим, що поєднує власне граматику, елементи зіставного аналізу та історію мови. Потрібно не забувати, що вчений був також філософом, навчався у Фрібурзькому католицькому університеті, де захистив дисертацію. Маючи від природи особливий склад розуму та здобувши освіту в Європі, Костельник стає непересічним, глибокодумним науковцем. Саме тому, досліджуючи мовні факти, він використовує комплексний підхід, який допомагає дати повнішу оцінку аналізованому явищу, з'ясувати його доречність чи небажаність у мові.

Потрібно відзначити його прагнення витворити літературну мову русинів саме на базі народнорозмовної, адже саме це, на його думку, сприятиме легкому сприйняттю здобутків писемної літератури та усвідомленню ними цінності та самодостатності рідної мови.

Орієнтацію на «живу» мову підтверджують і листи Г. Костельника. Так, у листі до Ю. Біндаса за 1919 р. (тобто ще до виходу «Грамматичі») він схвально відгукується про використання саме цієї форми мови у «Руському календарі»: «Добре сце зробели, же сце вжали наш живи язык» (Костельник, 1975: 337). Причому він не просто схвалює, а й намагається донести до галицької громадськості інформацію про «братів» у Бачці, публікуючи замітки про бачвансько-сримських русинів та їх живорозмовну мову у львівській періодиці. Наступного року науковець просить одного з активних культурних діячів Бачки М. Мудрого прислати у Львів кілька примірників «Календаря», «Букваря» і «Читанки», маючи намір віддати їх львівським бібліотекам і музеям.

У листі до Ю. Біндаса за 1921 р. знаходимо інформацію, що перед виходом чергового номера «Руського календаря» Г. Костельник виправляв

помилки, орієнтуючись при цьому на живорозмовну мову.

Потрібно зауважити, що серед русинів Бачки на той час були спроби використовувати «живу» мову для потреб науки і літератури. Так, відомо, що 1913 р. Д. Біндас робив спробу видавати «Руський календар» цією формою мови, а 1916 р. виголосив доповідь на тему «О важности литургических пропове(я)тьдох у нашей Церкви», текст якої було видано бачвансько-сримською говіркою (Румянцев, 2010: 41). Однак, на жаль, подібні спроби не знаходили на той час належної підтримки. Тобто для того щоб видати граматику, яка базується на цій говірці, потрібно було мати неабияку сміливість і певність у правильності власних наукових поглядів.

Мовознавча діяльність Г. Костельника не завершується виданням «Граматики». Учений залишається уважний до проблеми походження і функціонування бачвансько-сримського діалекту. І 1937 року в календарі «Руского Народного Просвітного Дружтва» друкує статтю «Наша бешеда», у якій обгрунтовує хибність думки Ф. Тішого про належність мови бачванських русинів до «чехословацької мовної групи». Учений не просто ана-

лізує мовні факти, а вже традиційно для нього застосовує комплексний підхід до проблеми. На його думку, антропологічні характеристики русинів Бачки такі ж, як і у вихідців з України, що проживають у Польщі. Аналіз же мовних особливостей дає змогу Г. Костельнику вкотре зробити висновок, що бачвансько-сримський діалект у своїй основі – український, зі значними нашаруваннями польської та меншими – словацької мов (Костельник, 1975: 198).

Висновки. Мовний світогляд Г. Костельника сформувався під впливом багатьох позамовних чинників. Цьому сприяло як місце народження, освіта, оточення, так і особисті риси філософа – надзвичайна працелюбність, широта поглядів, усвідомлення важливості перспективності тієї чи іншої справи, амбіційність, розуміння своєї особливої ролі, «місійності» в історії народу та прагнення їй відповідати. Усі ці фактори допомогли сформувати глибокого мислителя, мовознавця, який спочатку несміливими кроками, а згодом впевнено і рішуче відстоював українське походження бачвансько-сримського діалекту та зробив колосальний внесок у розвиток мови русинів Бачки на народній основі з орієнтацію на українську.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей Л. Гавриїл Костельник як творець бачвансько-сримського варіанта української літературної мови. *Гавриїл Костельник на тлі доби: пошук істини*. Вип. 8. Львів, 2007. С. 120–127.
2. Гірник О. Пошук ідентичності як “*principium movens*” Гавриїла Костельника. *Zbruch*. URL: <https://zbruch.eu/node/80700>.
3. Гірник О. Священик наших часів. *Zbruch*. URL: <https://zbruch.eu/node/81994>.
4. Костельник Г. Наша бешеда. *Проза на бачванско-сримским руским литературним языке*. Нови Сад : «Руске слово». С. 185–198.
5. Костельник Г. Проза на бачванско-сримским руским литературним языке. Нови сад : «Руске слово», 1975. 373 с.
6. Костельник Г. *Libet memorabilium* грекокатоліцкей парохії Бачкерестурскей: Хроніка Руского Керестура. Нови Сад, 1998.
7. Петрук Я. Гавриїл Костельник у власних очах. *Zbruch*. URL: <https://zbruch.eu/node/83124>.
8. Рамач А. Лінгвістичний доробок Гавриїла Костельника. *Гавриїл Костельник на тлі доби: пошук істини*. Вип. 8. Львів, 2007. С. 75–84.
9. Рамач Ю. Нова лексика у Костельниковом Идилским венцу «3 мойого валала». *Гавриїл Костельник на тлі доби: пошук істини*. Вип. 8. Львів, 2007. С. 106–120.
10. Румянцев О. Питання національної ідентичності русинів і українців Югославії. Munchen – Derlin : SLSSEE, 2010. 523 с.
11. Терлак З. Мовностильові особливості збірки поезій Гавриїла Костельника «Встань, Україно!». *Гавриїл Костельник на тлі доби: пошук істини*. Вип. 8. Львів, 2007. С. 84–91.
12. Фейса М. Дієсловні категорії у граматики Гавриїла Костельника. *Гавриїл Костельник на тлі доби: пошук істини*. Вип. 8. Львів, 2007. С. 98–106.

REFERENCES

1. Belei, L. Havryil Kostelnyk yak tvorets bachvansko-srymskoho varianta ukrainskoi literaturnoi movy [Havryil Kostelnyk as the creator of the Bachvana-Srijem version of the Ukrainian literary language]. *Havryil Kostelnyk on the background of the day: the search for truth*. Lviv, 2007. P. 120–127 [in Ukrainian].
2. Hirnyk, O. Poshuk identychnosti yak “*principium movens*” Havryila Kostelnyka. [Identity search as Havryil Kostelnyk’s “*principium movens*”] *Zbruch*. Retrieved from: <https://zbruch.eu/node/80700> [in Ukrainian].
3. Hirnyk, O. Svjashchenyk nashyh chasiv [The priest of our times]. *Zbruch*. Retrieved from: <https://zbruch.eu/node/81994> [in Ukrainian].
4. Kostelnyk, H. Nasha besheda [Our language]. *Prose in Bachvana-Srijem Ukrainian literary language*. Novi Sad: Ruske slovo, 1975. P. 185–198 [in Ukrainian].

5. Kostelnyk, H. Prose in Bachka-Srijem Ukrainian Literary Language. Novi Sad : “Ruske slovo”. 373 p. [in Ukrainian].
6. Kostelnyk, H. Liber memorabilium hrecocatolitskey parohiji Bachkeresturskey: Khronika Ruskoho Kerestura [Liber memorabilium of Greek Catholic parish of Bachkerestursk : Chronicle of Ruski Kerestur]. Novi Sad, 1998 [in Ukrainian].
7. Petruk, Y. Havryil Costelnyk u vlasnyh ochah [Havryil Costelnyk in his own eyes]. *Zbruch*. Retrieved from: <https://zbruc.eu/node/83124> [in Ukrainian].
8. Ramach, A. Linhvistychnyi dorobok Havryila Kostelnyka [Linguistic achievements of Gabriel Kostelnik]. *Havryil Kostelnik on the background of the day: the search for truth*. Lviv, 2007. P. 75–84 [in Ukrainian].
9. Ramach, Yu. Nova leksyka u Kostelnykovom Ydylskym ventsu “Z moyoho valala” [A new vocabulary in the Idyllic collection “Z moyoho valala” by Kostelnik]. *Havryil Kostelnik on the background of the day: the search for truth*. Lviv, 2007. P. 106–120 [in Serbian].
10. Rummyantsev, O. Pytannya natsionalnoyi identychnosti rusyniv i ukrayintsiv Yuhoslaviyi [The problem of the national identity of the Ruthenians and Ukrainians of Yugoslavia]. Munchen–Derlin ; SLSSEE, 2010. 523 p. [in Ukrainian]
11. Terlak, Z. Movnostylovi osoblyvosti zbirky poezii Havryila Kostelnyka “Vstan, Ukraino!” [Linguistic features of the collection of poems by Gabriel Kostelnik “Get Up, Ukraine!”]. *Havryil Kostelnik on the background of the day: the search for truth*. Lviv, 2007. P. 84–91 [in Ukrainian].
12. Feisa, M. Diieslovnny katehoryi u hramatyky Havryila Kostelnyka [Verbal categories in the grammar of Havryil Kostelnyk]. *Havryil Kostelnik on the background of the day: the search for truth*. Lviv, 2007. P. 98–106 [in Serbian].

Іван ПОЛЮЖИН,

orcid.org/0000-0003-2167-8526

аспірант кафедри прикладної лінгвістики
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) *poluzhyn.ivan@gmail.com*

ДЕЯКІ ДИСКУСІЙНІ ПОГЛЯДИ НА ПРЕДМЕТ ТА ОБСЯГ ФРАЗЕОЛОГІЇ ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

У статті йдеться про деякі дискусійні погляди на предмет і обсяг фразеології як галузі наукового знання. Основними й безперечними властивостями фразем у статті вважаються неодночленність, усталеність та ідіоматичність. Проте різне трактування цих властивостей веде як до значних розбіжностей у поглядах лінгвістів на предмет і обсяг фразеології як розділу мовознавства, що вивчає усталені звороти мови, так і до відсутності єдиної думки щодо самої природи фраземи.

У статті наголошується і відсутність єдиності в розумінні властивості «ідіоматичність» серед учених-фразеологів. Висувається думка про те, що ідіоматичність може поширюватися на словосполучення або на цілі речення, які теж можуть бути повністю переосмисленими. У такому разі їхня ідіоматичність буде повною, а якщо переосмисленим виступає лише один компонент чи певна частина компонентів, наявних у вільному словосполученні, тоді ідіоматичність вважається частковою.

У статті також розглянуто вузький і широкий підходи до визначення фразеології залежно від структури ознак неодночленних утворень. Так, одні вчені вважають об'єктом фразеології лише фразеосполучення, інші – широке коло фразеоречень, включаючи сюди паремії, афоризми та крилаті вислови. Тому залежно від концепції дослідників і мети аналізу мовного матеріалу, від «вузькості» або «широтності» підходу фразеологію можна розглядати як розділ мовознавства, що вивчає повністю або частково переосмислені чи відтворювані (усталені) словосполучення й речення.

Стаття завершується висловленням думки про те, що підставою для нової теорії у фразеології є інтерпретаційна модель значення, яка включала б у себе «чинник людини», тобто весь спектр суб'єктивних модальностей, що виражають ставлення мовця до позначуваного.

Ключові слова: фразеологія, фразема, неодночленність, усталений, ідіоматичність.

Ivan POLUZHYN,

orcid.org/0000-0003-2167-8526

Postgraduate Student at the Applied Linguistics Department
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) *poluzhyn.ivan@gmail.com*

SOME DEBATABLE VIEWS ON THE SUBJECT MATTER AND SCOPE OF PHRASEOLOGY AS A BRANCH OF SCHOLARSHIP

The article deals with some debatable views on the subject and scope of phraseology as a branch of scholarship. The following basic and indisputable phrases in the article are considered: non-one-member, stability and idiomaticity. However, different treatment of these properties leads to significant discrepancies in linguistic views on the subject and scope of phraseology as a branch of linguistics that studies stable idiomatic expressions, as well as to the lack of unanimous opinion concerning the nature of a phrase.

The article accentuates the lack of unanimity in understanding the property of “idiomaticity” among scholars, studying phrases. A thought is suggested, that idiomaticity may be spread to word groups or even the whole sentences, which can also be fully reinterpreted. In this case their idiomaticity will be full, but if only one components or a certain part of components is reinterpreted, available in a free word group, then idiomaticity is considered to be partial.

Narrow and broad approaches to the definition of phraseology depending on the structure of signs of non-one-member formations have also been under consideration. Thus, some scholars consider the subject matter of phraseology as only phrase formations, others – a wide range of sentence phrases, including here paremiological units, aphorisms and popular expressions. Therefore, depending on the conception of the investigators and the purpose of language material analysis, on “the narrowness” or “the extension” of the approach, phraseology may be considered as a branch of linguistics, studying fully or partially reinterpreted or reproduced (stable) word groups and sentences.

The article is concluded with the statement that the reason for a new theory in phraseology is the interpretational pattern of meaning, which would include “the factor of a human being”, that is the whole spectrum of subjective modalities, expressing the attitude of a speaker to the thing that is designated.

Key words: phraseology, phrase, non-one-member; stable, idiomaticity.

Постановка проблеми. До основних і безперечних властивостей фразем дослідники нині, як правило, відносять неоднорозчленність, усталеність та ідіоматичність (притаманність тільки певній мові стійкого звороту, що виражає єдине поняття). Проте різне трактування цих властивостей веде як до значних розбіжностей у поглядах лінгвістів на предмет і обсяг фразеології як розділу мовознавства, що вивчає усталені звороти мови, так і до відсутності одностайної думки щодо самої природи фраземи.

Аналіз досліджень. Усталеність фразеологічних одиниць розглядається одними вченими як їхня відтворюваність у готовому вигляді, «як «стабільність їхнього вживання», використання у вигляді готових конструкцій» (Архангельський, 1964; Кунін, 1970; Мокієнко, 1995; Молотков, 1977; Рубінчик, 1981; Ужченко, 1989), а іншими – як передбачуваність компонентів (Мельчук, 1960; Копиленко, Попова, 1972) або як «міра, ступінь семантичної злитості, нерозкладності компонентів» (Жуков, 1986).

Немає також одностайності і в розумінні властивості «ідіоматичність» серед учених-фразеологів. Деякі з них вважають, що сполучення лексем ідіоматичне тоді, коли «позначуване суми не дорівнює сумі позначуваних» (Мельчук, 1960; Копиленко, Попова, 1972). Подібна невідність значення цілої фраземи із значення її компонентів веде до різного ступеня семантичної неподільності, цілісності словосполучення або речення породжується процесами перекладу значень компонентів, «семантичним зміщенням в одній або декількох сполучуваних лексемах» (Копиленко, Попова, 1972: 14), їхнім відхиленням від основного значення, від «семантичного коду». Інакше кажучи, після тлумачення значень слова наводяться й пояснюються цілісні вислови, що містять у собі це слово з таким значенням, яке відрізняється від усіх зазначених.

Мета статті – представити дискусійні погляди лінгвістів на предмет і обсяг фразеології як галузі наукового знання.

Виклад основного матеріалу. Ступінь ідіоматичності фразеологічної одиниці обернено пропорційний кількості висловів, утворених з її участю. Ця властивість слугувала підставою для розбіжностей поглядів фразеологів у визначенні того, які утворення відносити до фразем. Одні лінгвісти (напр., В. П. Жуков, А. І. Молотков) відносять до фразеологічних одиниць «чисті», «семантично цілісні» нерозкладні одиниці (вузький підхід), інші (Н. М. Амосова, В. В. Виногра-

дов, М. М. Копиленко, О. В. Кунін, З. Д. Попова, Ю. А. Рубінчик, В. М. Телія) – великий за обсягом пласт як повністю, так і частково переосмислених одиниць (широкий підхід). Тут також потрібно звернути увагу на здатність фразеологічних одиниць уживатися у загальноприйнятому розумінні (узуальність) або незвично (окаціональність).

Тут доречною є думка Ф. де Соссюра, який звертав увагу на наявність у мові «цілком готових висловів», «зворотів, які не мають потреби в імпровізації», «передаються в готовому вигляді, за традицією» і водночас визнавав, «що серед синтагм немає чіткого розмежування між фактом мови, зафіксованим у колективній традиції, і фактом мовлення, що залежить від індивідуальної свободи». Він також писав про те, «що здебільшого важко віднести туди або сюди певну комбінацію одиниць, тому що у їх створенні брали участь обидва чинники і в таких пропорціях визначити які неможливо» (Соссюр, 1977: 157).

Заслуговує на увагу і той факт, що «відтворюваність» у готовому вигляді не визнається релевантною ознакою фразеологічної одиниці тими дослідниками, які цілком справедливо вважають, що фраземи можуть належати не тільки мові, а й мовленню. Так, мовленневими фраземами називає «авторські оригінальні фразеологічні словосполучення» Ю. О. Гвоздарьов, указуючи на їхню тотожність із фразеологічними одиницями мови на першому етапі їх становлення (Гвоздарьов, 1977: 60). Дослідники фразеології окремих художніх творів зазвичай абстрагуються від властивостей узуальності фразеологічних утворень, висловлюючи думку про те, що «усталеність складу, структури й відтворюваність цілісних одиниць» не є «вирішальними ознаками фраземи», оскільки у стилістичному дослідженні фразем вивчаються «точки зору функціонування в мовленні як виразний ... засіб» (Мелерович, Мокієнко, 1997: 8).

Вузький і широкий підходи до визначення фразеології реалізуються залежно від структури ознак неоднорозчлених утворень. Так, одні вчені вважають об'єктом фразеології лише фразеосполучення, інші – широке коло фразеоречень, включаючи сюди паремії (народні вислови – прислів'я, приказки, якими передаються елементарна сценка чи найпростіший діалог), афоризми (які-небудь узагальнені думки, висловлені стисло в дуже виразній формі), крилаті вислови (влучні словосполуки, вислови літературного походження, що стисло та образно передають думку й стали загальноновживаними).

Залежно від концепції дослідників і мети аналізу мовного матеріалу, від «вузькості» або «широти» підходу фразеологію можна розглядати як розділ мовознавства, що вивчає повністю або частково переосмислені чи відтворювані (усталені) словосполучення й речення.

Хоча виокремлення фразеології в особливий розділ мовознавства відбулося порівняно недавно, у мовах із давніх-давен були різні усталені й неусталені вислови, різноманітні штампи, кліше, переосмислені утворення, які, безумовно, вивчалися в межах інших лінгвістичних дисциплін. На це неодноразово звертали увагу вчені-фразеологи, вказуючи перш за все на зв'язок фразеології зі стилістикою й лексикологією. Подібні вказівки аж ніяк не випадкові. Саме в межах цих розділів про мову перш за все досліджувався «фразеологічний матеріал» до виділення фразеології в самостійну лінгвістичну дисципліну. Фразеологія і в нинішньому своїм стані не втратила зв'язку із стилістикою й лексикологією, які визначають важливість тих чи інших властивостей цього розділу мовознавства. Різні спрямування у фразеологічних дослідженнях (лексикографічні або стилістичні) й нині породжують розбіжності у поглядах учених-фразеологів на об'єкт і обсяг фразеології як лінгвістичної дисципліни.

Для лексикографа або фразеографа визначальне значення набуває узуальність фразеологічної одиниці, її входження в систему мови, а для дослідника виразних засобів художнього твору на перший план виступає стилістична забарвленість неодночленної мовної або мовленнєвої одиниці, такі її властивості, як переосмисленість значення, характер ідіоматичності, мотивованість або її відсутність, тоді як її узуальність, усталеність у вживанні, входження або невходження в мову відступають на задній план.

Лексикографічні та стилістичні напрями у фразеології можна співвіднести з двома аспектами цієї лінгвістичної дисципліни – мовним і мовленнєвим відповідно. Мовний підхід до фразеології передбачає вивчення фразеологічних утворень у статичній як одиниці системи мови, тоді як мовленнєвий передбачає розгляд сполучень лексем у динаміці, у процесі їх функціонування в мовленні загалом та мовленнєвих актах зокрема. Увага більшості лінгвістів нині звернена перш за все на «мовну фразеологію», спрямовану на розв'язання практичних завдань лексикографії та фразеографії. Однак зауважимо, що донині у фразеологічній літературі дуже рідко згадуються питання щодо двоаспектності

фразеології, хоча ще В. В. Виноградов указував на необхідність застосування різних методів для дослідження «фразеології мови загалом» і фразеології «мовленнєвої діяльності» (Виноградов, 1977: 119). Знакова специфічність фразем-ідіом, тобто «зрощень» і «єдностей», вбачається в тому, що вони є мікротекстами, в номінативне підґрунтя яких залучаються всі типи інформації, які характерні для відображення ситуації в тексті, однак представлені у фраземах у вигляді «згортка», готового до вжитку як тексту в тексті (Телія, 1996).

Такий погляд на текстову природу фразем веде до того, що вони набувають статусу особливих мовних знаків і пояснює їхню пристосованість до інтенції мовця або слухача, які і є, на думку сучасних фразеологів, головними для значення фразеологічних одиниць, а також для встановлення того, що є приводом для маніфестації таких інтенцій. Саме ця природа фразеологічних одиниць і зумовлює необхідність їх дослідження в межах антропологічної парадигми, яка набуває значного поширення в сучасних гуманітарних науках. Вона базується на розумінні фраземи як знака «з максимально повним семантичним набором, кодифікованим у вигляді макрокомпонентів, що охоплюють граматику, денотацію, оцінку, мотивацію, емотивність і стилістичну маркованість» (Телія, 1990: 32). У цьому разі основним об'єктом вивчення стає не тільки лексико-граматичний склад фраземи, а й взаємини між нею і системою взаєморозуміння, характерною для певного етносу.

Підставою для нової теорії у фразеології є інтерпретаційна модель значення її одиниці, яка включала б у себе «чинник людини», тобто всі суб'єктивні модальності, що виражають ставлення мовця до позначуваного, і когнітивні аспекти, причетні до мовленнєвої діяльності й відображені в семантиці фразем у формі її процедурного опису (Телія, 1990: 34).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що сучасна фразеологія, спираючись на наукові досягнення минулого століття, успішно продовжує свій подальший розвиток. Для виконання назрілих завдань дослідники широко залучають дані суміжних наук – лінгвокультурології, когнітології та аксіології (учення про природу цінностей). Нині є всі підстави стверджувати становлення окремих напрямів у фразеології – пареміології і крилатології. Нові пошуки, виконані в дискурсивному річищі, демонструють потенційні можливості фразеоресурсів у різних мовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. Опыт теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1964. 315 с.
2. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова. Москва : Русский язык. 1977. 397 с.
3. Гвоздарев Ю. А. Основы русского словообразования. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1977. 184 с.
4. Жуков В. П. Русская фразеология. Москва : Высшая школа, 1986. 310 с.
5. Копыленко М. М., Попова З. Д. Очерки по общей фразеологии. Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1978. 282 с.
6. Кунин А. В. Английская фразеология. Москва : Высшая школа, 1970. 265 с.
7. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи. Москва : Русские словари, 1997. 864 с.
8. Мельчук И. А. О терминах «устойчивость» и «идиоматичность». *Вопросы языкознания*. 1960. № 4. С. 18–24.
9. Мокиенко В. М. Культурологические комментарии в историко-этимологическом словаре фразеологии. Москва : Изд-во МГУ, 1995. С. 81–83.
10. Молотков А. И. Основы фразеологии русского языка. Ленинград : Наука, 1977. 284 с.
11. Рубинчук Ю. А. Основы фразеологии персидского языка. Москва : Наука, 1981. 276 с.
12. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. Москва : Наука, 1977. 272 с.
13. Телия В. Н. Семантика идиом в функционально-параметрическом отображении. *Фразеология в машинном фонде русского языка* : сб. статей. Москва : Наука, 1990. С. 32–47.
14. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
15. Ужченко В. Д. Народження і життя фразеологізму. Київ : Наукова думка, 1989. 134 с.

REFERENCES

1. Arhangel'skij, V. L. Ustojchivye frazy v sovremennom russkomazyke. Opyt teorii ustojchivykh fraz i problemy obshchej frazeologii [Persistent phrases in modern Russian. Experience in the theory of sustainable phrases and problems of general phraseology]. Rostov-na-Donu. Izd-vo Rostovskogo universiteta, 1964. 315 p. [in Russian].
2. Vinogradov, V. V. Osnovnye tipy leksicheskikh znachenij slova [The main types of lexical meanings of the word]. Moskva: Russkij yazyk. 1977. 397 p. [in Russian].
3. Gvozda'rev, Yu. A. Osnovy russkogo slovoobrazovaniya [Fundamentals of Russian word formation]. Rostov-na-Donu. Izd-vo Rostovskogo universiteta, 1977. 184 p. [in Russian].
4. Zhukov, V. P. Russkaya frazeologiya [Russian phraseology]. Moskva: Vysshaya shkola, 1986. 310 p. [in Russian].
5. Kopylenko, M. M., Popova, Z. D. Ocherki po obshhej frazeologii [Essays on General Phraseology]. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo universiteta, 1978. 282 p. [in Russian].
6. Kunin, A. V. Anglijskaya frazeologiya [English phraseology]. Moskva: Vysshaya shkola, 1970. 265 p. [in Russian].
7. Melerovich, A. M., Mokienko, V. M. Frazeologizmy v russkoj rechi [Phraseologisms in Russian speech]. Moskva: Russkie slovari, 1997. 864 p. [in Russian].
8. Melchuk, I. A. O terminah "ustojchivost" i "idiomatichnost" [About the terms "stability" and "idiom"]. *Voprosy yazykoznanija*. 1960. No 4. Pp. 18–24 [in Russian].
9. Mokienko, V. M. Kulturologicheskie kommentarii v istoriko-etimologicheskom slovare frazeologii [Culturological comments in the historical and etymological dictionary of phraseology]. Moskva: Izd-vo MGU, 1995. Pp. 81–83 [in Russian].
10. Molotkov, A. I. Osnovy frazeologii russkogoazyka [Fundamentals of Russian language phraseology]. Leningrad: Nauka, 1977. 284 p. [in Russian].
11. Rubinchuk, Yu. A. Osnovy frazeologii persidskogoazyka [Persian phraseology basics]. Moskva: Nauka, 1981. 276 p. [in Russian].
12. Sosyur, F. Kurs obshchej lingvistiki [General Linguistics Course]. Moskva: Nauka, 1977. 272 p. [in Russian].
13. Teliya, V. N. Semantika idiom v funkcionalno-parametricheskom otobrazhenii [Semantics of idioms in functional parametric mapping]. *Frazeologiya v mashinnom fonde russkogoazyka: sb. statej*. Moskva: Nauka, 1990. Pp. 32–47 [in Russian].
14. Teliya, V. N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects.]. Moskva: Shkola "Yazyki russkoj kultury", 1996. 288 p. [in Russian].
15. Uzhchenko, V. D. Narodzhennia i zhyttia frazeolohizmu [Birth and life of phraseology]. Kyiv: Naukova dumka, 1989. 134 p. [in Ukrainian].

Олеся ПОЛЯНИЧКО,

orcid.org/0000-0003-3788-3233

кандидат фiлологiчних наук,

викладач кафедри захiдних i схiдних мов та методики їх навчання

Пiвденноукраїнського нацiонального педагогiчного унiверситету iменi К. Д. Ушинського

(Одеса, Україна) *lesyapolyanichko@ukr.net*

ЗМIСТ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТI МАЙБУТНIХ УЧИТЕЛIВ IСТОРIЇ

У статтi висвітлено поняття «лексична компетентнiсть» та її взаємозв'язок з комунікативною компетенцією. Визначено, що найважливишим компонентом лiнгвiстичної або мовної компетентностi є лексичний компонент. Оволодіння лексикою й уміннями вибирати найбільш точнi, зумовленi ситуацією спілкування лексичнi одиницi являє собою одну з найвагомiших передумов формування комунікативної компетенції. Проведено аналіз поняття «лексична компетентнiсть» у дослідженнях вiтчизняних та зарубiжних учених.

Доведено, що лексична компетентнiсть – складне структурне утворення, яке вмищує в собі низку таких складникiв, як: сукупнiсть знань, умiнь i навичок, необхідних для здійснення комунікації; особистiснi якостi, необхіднi для здійснення певної діяльностi; здатнiсть особистостi вирішувати рiзнi завдання, тобто володіння способами вирішення проблем; досвiд i здатнiсть до досягнення мети в конкретнiй діяльностi. Досліджено, що у процесi формування лексичної компетентностi майбутнiх учителiв iсторiї особливу увагу придiляють навчанню вживання синонiмiв, звертають увагу на особливостi синонiмiї в iноземнiй мовi, на вживання антонiмiв, на особливостi словотвору та структуру iншомовного слова. Вiдбiр лексичних одиниць здійснюється у разi зiставлення з вiдповiдним лiнгвiстичним явищем у рiднiй мовi мовця або з розумінням усних чи писемних повiдомлень комуніканта.

Джерелом iнформації у процесi читання iноземною мовою стають аутентичнi тексти, що вмищують значну кiлькiсть нових слiв, без розуміння яких неможливе подальше вивчення та читання тексту. Звiдси постає, що вiдбiранi тексти мають бути доступними для розуміння та сприяти засвоєнню нових лексичних одиниць. У педагогiчному вишi найбільш актуальна сфера професійного спілкування, що вiдображено в тематичi, ситуацiї спілкування, текстовому матерiалi, який слугує не лише джерелом вiдбору лексичних одиниць, але i може бути зразком для побудови власних висловлювань студентiв.

Ключові слова: лексична компетентнiсть, комунікативна компетенція, вторинна мовна особистiсть, концепт, лексичнi одиницi, семантизація.

Olesya POLIANYCHKO,

orcid.org/0000-0003-3788-3233

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

(Odesa, Ukraine) *lesyapolyanichko.ukr.net*

CONTENTS OF LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE HISTORY TEACHERS

The article covers the concept of lexical competence and its relationship with communicative competence. It is determined that the most important component of linguistic or linguistic competence is the lexical component. Mastering vocabulary and the ability to select the most accurate, conditioned communication situation lexical units is one of the most important prerequisites for the formation of communicative competence. I was analyzed the concept of "lexical competence" in studies of domestic and foreign scientists.

It is proved that lexical competence is a complex structural formation, which contains a number of such components as: a set of knowledge, skills and skills necessary for communication; personal qualities necessary for carrying out a certain activity; the ability of the individual to solve different tasks, i.e. the ability to solve problems, experience and the ability to achieve a goal in a particular activity. It has been researched that in the process of formation of lexical competence of future history teachers, special attention is paid to the teaching of the use of synonyms, the peculiarities of synonymy in a foreign language, the use of antonyms, the peculiarities of word formation and the structure of a foreign language. The selection of lexical units is made by comparing with the corresponding linguistic phenomenon in the mother tongue of the speaker or by understanding the oral or written messages of the communicator.

The source of information in the process of reading in a foreign language are authentic texts that contain a large number of new words, without which no further study and reading of the text is possible. Hence it appears that the selected texts should be readily understandable and facilitate the acquisition of new lexical units. In a pedagogical college, the most relevant sphere of professional communication is reflected in the subject matter, the situation of communication, textual material, which not only serves as a source for the selection of lexical units, but can also be a model for constructing students' own statements.

Key words: lexical competence, communicative competence, secondary linguistic personality, concept, lexical units, semantization.

Постановка проблеми. Сучасне професійно орієнтоване навчання іноземних мов у педагогічному виші проходить період радикальних змін з метою підготовки майбутніх фахівців, які здатні до ефективної комунікації в інтересах спеціальності. Процес навчання реалізується засобами технології навчання, яка ставить певні форми взаємодії між викладачем і студентами та студентами між собою.

Навчальний процес вимагає від викладача вміння вирішувати методичні завдання, пов'язані з оволодінням студентами комунікативною компетенцією, що виступає сукупністю таких складових частин: лінгвістичної (мовної), соціокультурної, дискурсивної, стратегічної, що можуть бути розглянуті як субкомпетенції.

Найважливішим компонентом лінгвістичної або мовної компетентності є лексичний компонент. Оволодіння лексикою й уміннями відбирати найбільш точні, зумовлені ситуацією спілкування лексичні одиниці являє собою одну з найважливіших передумов формування комунікативної компетенції (Миролюбова, 2010: 315).

У межах нашої статті нами буде досліджено питання змісту лексичної компетентності майбутніх учителів історії.

Аналіз досліджень. Виникнення компетентнісного підходу пов'язують з дослідженнями відомого лінгвіста Н. Хомського, який визначив поняття компетенції відносно теорії лінгвістики. Далі Р. Уайт доповнив категорію «компетенції» власне особистісними складниками, що включали мотивацію (Компетентнісний підхід, 2005: 20).

Зазначимо, що у процесі реалізації компетентнісного підходу до організації навчального процесу особлива увага зосереджується на формуванні всіх видів компетенцій, від яких залежить продуктивність міжкультурної комунікації, вивчаються такі основні її поняття, як: «компетентність», «компетенція», «вторинна мовна особистість» і «концепт».

Говорячи про компетентнісний підхід, необхідно дати визначення та розгалузити такі поняття, як «компетентність» і «компетенція».

Компетентність – володіння, опанування людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне відношення до неї та предмета діяльності (Шапов, 2007: 15).

Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що ставляться стосовно певного кола предметів і процесів, які необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них (Шапов, 2007: 16).

У педагогіці немає одностайного визначення комунікативної компетенції. Так, відповідно до словника соціолінгвістичних термінів під редакцією В. Ю. Михальченко, комунікативна компетенція – це знання мови, яке підпорядковує не лише володіння граматичним і словниковим рівнями (мовна компетенція), але і уміння обирати варіанти, зумовлені ситуативними, соціальними або іншими немовними факторами (Кожемякіна, Михальченко, 2006: 91).

За Н. В. Шестак, комунікативна компетенція – це знання, навички й уміння, що необхідні для розуміння учасника іншомовного діалогу та генерування власної моделі мовної поведінки, адекватної цілям і ситуаціям спілкування (Шестак, 2009: 105–107).

Такі науковці, як Е. Г. Азимов і О. М. Щукін, під терміном «комунікативна компетенція» розуміють «здібність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для тих, хто навчається, завдання спілкування в побутовому, навчальному, виробничому та культурному житті; уміння того, хто навчається, використовувати факти мови і мовлення для реалізації цілей спілкування, здатність реалізовувати лінгвістичну компетентність у будь-яких умовах мовлення» (Азимов, Щукін, 2009: 98).

Тому стає зрозуміло, що мовну основу комунікативної компетенції становить лексична компетентність. Лексична компетентність як невід'ємний компонент усіх видів мовної та мовленнєвої діяльності, як поняття і процес її формування стають об'єктом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних методистів. Серед яких виділяються імена таких учених, як: О. О. Фетисова, С. В. Козлова, О. М. Шапов, І. Е. Зуєва, Г. О. Кручинина, І. Бризе, А. Hunt, D. Beglar, V. Laufer, J. H. Hulstijn та інші. Дослідниками не лише підкреслено важливість лексики як засобу комунікації і ролі обсягу словникового запасу для становлення іншомовної комунікативної компетентності, але і складність цього процесу через «закритий характер системності лексики, багатомірності слова, багатомірності його смислових відношень, безпосереднього співвідношення слова з немовною діяльністю, яка детермінована національною специфікою лінгвокультурного суспільства» (Лаптева, 2004: 4).

Методисти К. Ломб та О. Б. Вітоль вважають, що слово вміщує в собі багатомірну інформацію (фонетичну, граматичну, синтаксичну, соціокультурну, етнографічну) і виступає будівельним матеріалом, цеглинками для побудови висловлювання. На відміну від граматики, що відображає

вiдношення мiж класами слiв i завжди узагальнює, лексика iндивiдуалiзує висловлювання, надаючи йому конкретний смисл (Лаптева, 2004: 5).

О. М. Шамо́в характеризує лексичну компетентність як «здатність людини визначати контекстуальне значення слова, порiвнювати обсяг його значення в двох мовах, визначати структуру значення слова, визначати специфiчно нацiональне в значеннi слова» (Шамо́в, 2007: 387–388).

О. Е. Сиземина вважає, що «лексична компетентність виступає багаторiвневим системним утворенням, зумовлена складною взаємодiєю особистiсних якостей студента з лексичними знаннями, навичками й умiннями, що набуваються, а також особистiсним мовним i мовленнєвим досвiдом, що вже було набуто» (Сиземина, 2009: 16).

Це доводить, що лексична компетентність – складне структурне утворення, яке вмищує в собi низку таких складникiв, як: сукупність знань, умiнь i навичок, необхiдних для здiйснення комунiкацiї; особистiснi якостi, необхiднi для здiйснення певної дiяльностi; здатність особистостi вирiшувати рiзнi завдання, тобто володiння способами вирiшення проблем; досвiд i здатність до досягнення мети в конкретнiй дiяльностi.

Основна мета нашої статтi полягає у визначеннi змiсту лексичної компетентностi майбутнiх учителiв iсторiї.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

1) визначити поняття «компетентність» i «компетенція»;

2) провести аналіз наукових праць зарубiжних та вiтчизняних методистiв, що займалися дослiдженням питання лексичної компетентностi;

3) визначити процес формування лексичної компетентностi та її роль у становленнi лiнгвiстичної компетентностi.

Виклад основного матерiалу. У процесi формування лексичної компетентностi майбутнiх учителiв iсторiї особливу увагу придiляють навчанню вживання синонiмiв, звертають увагу на особливостi синонiмiї в iноземнiй мовi, на вживання антонiмiв, на особливостi словотвору та структуру iншомовного слова.

Вiдбiр лексичних одиниць здiйснюється у разi зiставлення з вiдповiдним лiнгвiстичним явищем у рiднiй мовi мовця або з розумiнням усних чи писемних повiдомлень комунiканта. Джерелом iнформацiї у процесi читання iноземною мовою стають аутентичнi тексти, що вмищують значну кiлькiсть нових слiв, без розумiння яких неможливе подальше вивчення та читання тексту. Звiдси постає, що вiдбiранi тексти мають бути доступ-

ними для розумiння та сприяти засвоєнню нових лексичних одиниць. У педагогiчному вишi найбільш актуальна сфера професiйного спiлкування, що вiдображено в тематицi, ситуацiї спiлкування, текстовому матерiалi, який слугує не лише джерелом вiдбору лексичних одиниць, але i може бути зразком для побудови власних висловлювань студентiв.

Для майбутнiх учителiв iсторiї лексика вiдбирається з текстiв за фахом на основi рiзних критерiїв вiдповiдно до рiзних цiлей, наприклад, для читання та аудiювання, якi (лексичнi одиницi) пiдлягають рецептивно-репродуктивному оволодiнню (для письма та говорiння) (Фоломкина, 1987: 51). Також поряд iз рецептивним запасом у засвоєннi лексичних одиниць виступає оволодiння словотворчими засобами, наприклад, афiксiв, засвоєння яких створює опору для мовної здогадки про значення нових слiв безпосередньо у процесi читання чи аудiювання. Можемо зазначити, що мовна здогадка сприяє розширенню потенцiйного iнформування студентiв.

У аутентичному iншомовному текстi можна зустрiти три ряди лексики: загальнонавчальнi, загальнонауковi та вузькоспеціальнi лексичнi одиницi. Загальнонавчальнi лексичнi одиницi засвоюються пiд час навчання в школi, а загальнонауковi термiни викликають бiльше ускладнень через часткову схожiсть iхньої форми та абстрактностi iхнiх значень (Євдокимова, 1992: 4). Щодо вузькоспеціальних термiнiв, то вони засвоюються лише через конкретність iхнiх значень i можливостi встановлення в свiдомостi студентiв великої кiлькостi асоцiацiї (Євдокимова, 1992: 5).

Тому можна говорити про можливiсть вирiшення завдань, що пов'язанi з вiдбором лексичних одиниць, урахуванням специфiки кожного слова в спiввiдношеннi з рiзними цiлями iхнього засвоєння та визначають вибiр не лише лексичної одиницi, але i створення нових засобiв i способiв навчання оперування лексичними одиницями в рiзних видах мовленнєвої дiяльностi. Це буде сприяти формуванню в студентiв лексичних навичок. Тому викладач має проаналiзувати вiдбiранi лексичнi одиницi та визначити ступiнь складностi, а також прийоми засвоєння цих лексичних одиниць студентами. Викладач може зiставляти з рiдною мовою студентiв, а також сприяти засвоєнню нових слiв та передбачати iмовiрнi помилки в пригадуваннi, засвоєннi, вiдтвореннi та вiдборi лексичних одиниць i iхнього сполучення з iншими лексичними одиницями. Так, викладач може самостiйно контролювати появу помилок,

які можуть з'явитися під час вивчення нового лексичного матеріалу.

Одним зі шляхів уникнення помилок методисти вважають семантизацію, наприклад, слова, що читаються за відомими студентам правилами, можна включити до знайомих слів та узагальнити це правило разом зі студентами: буква [o] читається як звук [ʌ] перед буквами -m, -n, -th, -ve: son, done, some, mother, brother, love, glove, above. Також у методиці навчання іноземних мов відомо багато різних способів семантизації лексичних одиниць, що об'єднані у групи, і до кожної групи ставляться певні вимоги, врахування яких сприяє створенню у студентів свідомих асоціацій з відомими факторами та закономірностями.

Розглянемо більш детально декілька з таких способів.

Спосіб, відомий у методиці як опора на зовнішню предметну наглядність. Його суть полягає у демонстрації предметів, дій: малюнків, фотографій, креслень, моделей, схем, таблиць, діаграм та інших процесів на екрані. Якщо студентам не вдається встановити прямі зв'язки слів з предметами, то викладач намагається розкрити значення лексичної одиниці, особливо якщо це слово багатозначне або демонструє функцію слова. Наприклад, для вивчення слова coat – пальто викладач має пояснити, що це слово може виступати не лише іменником, а і дієсловом та показати це на певному прикладі: my coat is black colour; the surface of metal is coated with paint against corrosion.

Наступний спосіб відомий як опора на знання рідної мови, а також на уміння користуватися словниками (двомовними та одномовними). Розкриття значення слова може відбуватися через: переклад-глушення лексичної одиниці; переклад лексичної одиниці на рідну мову за допомогою декількох слів; однослівний переклад на рідну мову. Перший дає змогу провести межу між синонімами: suggest та propose; watch та clock, з точки зору влучності розуміння значення іноземних слів це найбільш ефективний спосіб семантизації слів, що необхідні для активного володіння і самостійного розуміння конкретного значення багатозначних слів у контексті.

Другий спосіб більш актуальний для семантизації багатозначних слів, для точного розуміння їхнього конкретного значення в контексті, наприклад, to put – покласти; solution – рішення, хімічний розчин. Через це викладачу необхідно проаналізувати вправи, що подані в підручнику, і за необхідності скласти лексичні вправи, яких у підручнику немає. Тому що в будь-якому разі викла-

дачу необхідно забезпечити розуміння тексту, що сприяє формуванню навичок впізнання слів, співвідношення їх із контекстом, розуміння різниці частково схожих слів, наприклад, than-then, expansive-expensive, bad-bed, ran-pen.

Тому для забезпечення рецептивного володіння лексикою в практиці навчання іноземних мов необхідно вводити більше рецептивних вправ, а для формування продуктивних навичок вживання лексичних одиниць більше репродуктивних. Однак вправи мають бути організовані у систему, що буде включати не лише власне лексичні вправи, але і мовленнєві, до яких відносять вправи у читанні, аудіюванні, говорінні та письмі. Це забезпечить формування продуктивних навичок і їхню актуалізацію в мовленні, тому що мовні навички стають навичками лише тоді, коли вони функціонують не лише в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, але і в продуктивних.

Таким чином, лексична компетентність виступає складовою частиною іншомовної комунікативної компетенції і від її сформованості залежить сформованість усіх складових частин іншомовної комунікативної компетенції. Лексична компетентність являє собою складне утворення, основними компонентами якого виступають: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти. Питання аналізу компонентів змісту лексичної компетентності майбутніх учителів історії становить проблему нашого подальшого дослідження.

Висновки. Таким чином, доходимо висновку, що навчальний процес вимагає від викладача уміння вирішувати методичні завдання, пов'язані з оволодінням студентами комунікативною компетентністю, що виступає сукупністю таких складових частин: лінгвістичної (мовної), соціокультурної, дискурсивної, стратегічної, що можуть бути розглянуті як субкомпетенції. Найважливішим компонентом лінгвістичної або мовної компетентності є лексичний компонент. Оволодіння лексикою й уміннями відбирати найбільш точні, зумовлені ситуацією спілкування лексичні одиниці являє собою одну із найвагоміших передумов формування комунікативної компетентності. Так, лексична компетентність – складне структурне утворення, яке вміщує в собі низку таких складників, як: сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення комунікації; особистісні якості, необхідні для здійснення певної діяльності; здатність особистості вирішувати різні завдання, тобто володіння способами вирішення проблем; досвід і здатність до досягнення мети в конкретній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллективная монография / под ред. акад. РАО А. А. Миролубова. Обнинск : Титул. 2010. 464 с.
2. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы. Реферативный бюллетень. ГГУ. 2005. URL: <https://cyberleninka.ru>.
3. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4.
4. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина и др. ; под ред. В. Ю. Михальченко. Москва : Ин-т языкознания РАН. 2006. 312 с.
5. Шестак Н. В. Профессиональное образование и компетентностный подход. *Высшее образование в России*. 2010. № 3. С. 38–43.
6. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. Москва : ИКАР. 2009. 448 с.
7. Лаптева Н. Е. Формирование речевого лексического навыка на основе дифференцированного использования знаний (немецкий язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Минск. 2004. 152 с.
8. Шамов А. Н. Формирование лексической компетенции как основополагающая цель в обучении иностранному языку. *Языки и культуры народов мира в лингводидактической парадигме: Лемпертовские чтения – IX* : сб. ст. по матер. междунар. науч.-метод. симпозиума, 30–31 мая 2007 г. Пятигор. гос. лингв. ун-т; / отв. за вып. Н. В. Барышников. Пятигорск. 2007. С. 386–391.
9. Сиземина А. Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород. 2009. 84 с.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва : Высш. шк. 1987. 207 с.
11. Евдокимова М. Г. Проблема использования компьютерных языковых игр в работе над рецептивной лексикой (английский язык, неязыковой вуз) : автореферат дис. ... канд. пед. наук. Москва. 1992. 25 с.

REFERENCES

1. Mirolyubova, A. A. (2010). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost. [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]*. Obninsk [in Russian].
2. Kompetentnostnyy podhod i zadachi razvitiya sovremennoy vysshey shkolyi. [Competency-based approach and development objectives of modern higher education]. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru> [in Russian].
3. Shamov, A. N. (2007). Leksicheskie navyiki ustnoy rechi i chteniya – osnova semanticheskoy kompetentsii obuchaemykh [tekst]. [The lexical skills of oral speech and reading are the basis of the students' semantic competence [text]]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 4 [in Russian].
4. Kozhemyakina, V. A., & Mihalchenko, V. Yu. (2006). Slovar sotsiolingvisticheskikh terminov. [Dictionary of sociolinguistic terms]. Moscow: In-t yazykoznaniya [in Russian].
5. Shestak, N. V. (2010). Professionalnoe obrazovanie i kompetentnostnyy podhod [Professional education and competency-based approach] *Vyisshye obrazovanie v Rossii*, 3, 38–43 [in Russian].
6. Azimov, E. G. & Schukin, A. N. (2009). Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR [in Russian].
7. Lapteva, N. E. (2004). Formirovaniye rechevogo leksicheskogo navyika na osnove differentsirovannogo ispolzovaniya znaniy (nemetskiy yazyk, neyazykovoy vuz). [The formation of speech lexical skill based on the differentiated use of knowledge (German, non-linguistic university)]. *Candidate's thesis*. Minsk [in Russian].
8. Shamov, A. N. (2007). Formirovaniye leksicheskoy kompetentsii kak osnovopolagayuschaya tsel v obuchenii inostrannomu yazyku [Formation of lexical competence as a fundamental goal in teaching a foreign language]. *Yazyki i kulturyi narodov mira v lingvodidakticheskoy paradigme: Lempertovskie chteniya: IX*: sb. st. po mater. mezhdunar. nauch.-metod. simpoziuma, 30–31 maya 2007 g. (pp. 386–391) [in Russian].
9. Sizemina, A. E. (2009). Metodika razvitiya lingvisticheskoy kompetentsii studentov lingvisticheskogo vuza na osnove formirovaniya motivatsionnoy bazyi obuchayushchihsvya [Methodology for the development of linguistic competence of students of a linguistic university based on the formation of the motivational base of students]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Nizhniy Novgorod [in Russian].
10. Folomkina, S. K. (1987). Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze. [Learning to read a foreign language at a non-linguistic university]. Moscow: Vyisshaya shkola [in Russian].
11. Evdokimova, M. G. Problema ispolzovaniya kompyuternykh yazykovykh igr v rabote nad retseptivnoy leksikoy (angliyskiy yazyk, neyazykovoy vuz). [The problem of using computer language games in working on receptive vocabulary (English, non-linguistic university)]. *Extended abstract of Candidates thesis*. Moscow [in Russian].

УДК 821.211.2.09(436)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203891>**Тетяна РЕДЧИЦЬ,**

orcid.org/0000-0003-3497-7699

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології та перекладу

Черкаського державного технологічного університету

(Черкаси, Україна) tania_redchyts@ukr.net

ВІДЕНЬ У РОМАНАХ Г. ФОН ДОДЕРЕРА «ШТРУДЛЬГОФСЬКІ СХОДИ» ТА І. БАХМАН «МАЛІНА»

Стаття присвячена особливостям конструювання образу Відня і структурування міського простору в романах І. Бахман «Маліна» та Г. фон Додерера «Штрудльгофські сходи». Зважаючи на пріоритетні напрями сучасного гуманітарного знання та ідеї Г. Башляра, автор статті розглядає зацікавлення митців образом Відня як проявів топофільї. На підставі зіставного аналізу романів зроблено висновок про подібність художніх технологій, що використовуються Додерером і Бахман у моделюванні образу Відня. Спільність художніх технологій у моделюванні простору Відня автор статті вбачає в його поліфункціональності: з одного боку, це реально існуюче місто, з іншого – метафорично-символічний простір, що іманентно транлює складні особистісні та культурно-історичні смисли і коди, які є специфічними для твору кожного митця. У статті підкреслюється тяжіння обох письменників у розглянутих творах до «тотальної локальності» і топографічної точності, широке використання техніки картування (мепінгу) простору австрійської столиці шляхом фокусування різноманітних міських локасів (вулиць, площ, палаців, природних локацій та місць відпочинку, популярних ресторанів і кав'ярень тощо). Спільність художніх прийомів двох митців автор статті вбачає також в ієрархії задіяних локасів, їх умовному поділі на «прохідні» і «базові», такі як Штрудльгофські сходи та Унгартассе. Зазначено, що «базові локаси» виступають «місцями пам'яті», що пов'язані з досвідом власної екзистенції письменників і «пережитими» ними міськими просторами. Ці локаси уводяться до творів на їх початку, а їх назви згадуються неодноразово (на відміну від «прохідних») і розкидані по усьому тексту твору. Найбільш істотна відмінність полягає у зв'язках «базових» локасів з персонифікацією обох творів. У романі Додерера Штрудльгофські сходи «тяжіють» над персонажами, об'єднуючи в єдине ціле численні сюжетні лінії. У романі Бахман об'єднуючим началом виступає особистість протагоністки Я, завдяки якій фрагменти топографічної мозаїки складаються в єдине ціле.

Ключові слова: топофілія, топографічність, локас, (міський) простір, Відень.

Tetiana REDCHYTS,

orcid.org/0000-0003-3497-7699

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of German, Romance Philology and Translation

Cherkasy State Technological University

(Cherkasy, Ukraine) tania_redchyts@ukr.net

VIENNA IN THE NOVELS BY HEIMITO VON DODERER “THE STRUDLHOF STAIRS” AND I. BACHMANN “MALINA”

The article focuses on the peculiarities of constructing the image of Vienna and structuring the urban space in the novels by Heimito von Doderer “Strudlhof Stairs” and I. Bachmann “Malina”. Taking into account priority trends in the development of modern humanitarian knowledge and the idea of G. Bashlyar, the author of the article considers the interest of writers in the image of Vienna as manifestations of topophilia. Based on the comparative analysis of the novels, the conclusion is drawn about the similarity of the artistic techniques used by Doderer and Bachmann in modeling the image of Vienna. The author of the article sees the similarity of artistic techniques in modeling the space of Vienna in its multifunctionality: on the one hand, it is a real existing city, on the other hand, it is a metaphorical and symbolic space that immanently translates complex personal, cultural and historical meanings and codes that are specific to the work of each writer. The author of the article also highlights the inclination of the both writers towards “total locality” and topographic accuracy, the widespread use of mapping techniques (mapping) of the space of the Austrian capital by focusing various urban loci. The similarity of artistic techniques of the two writers is seen by the author in the hierarchy of the involved loci, their relative division into “walk-through” and “basic” ones such as the Strudlhof Stairs and Ungargasse. It is indicated that the “basic loci” are “places of memory” associated with the experience of the writers’ own existence and urban spaces “experienced” by them. These loci are introduced to the works at the beginning, and their names are mentioned multiple times (in contrast to the “walk-through ones”) and are scattered throughout the text of the work. The most significant difference lies in the connection between the “basic” loci and the personal sphere of both works. In Doderer’s novel, the Strudlhof Stairs “dominate” the characters, uniting the numerous plot lines into a single whole. In Bachmann’s novel, the protagonist personality of the Self acts as a unifying principle, due to which fragments of the topographic mosaic are combined into a single whole.

Key words: topophilia, topographic features, locus, (urban) space, Vienna.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Помежів'я ХХ і ХХІ століть означене істотним оновленням напрямів літературознавчих студій. Формування культурної/гуманітарної географії, що співпало у часі з так званим «просторовим» (у культурознавстві США) чи «топографічним» (у межах європейської культурології) поворотом (відповідно *spatial/topographical turn*) у студіях соціально-гуманітарного спрямування, викликало інтерес дослідників до проявів топофілії (термін Г. Башляра (Башляр, 2004) у творчості митців слова. Багатою на приклади «топографічної поетики», за слушним висновком Л. Цибенко, є австрійська література, «традиція якої сформувалася в культурно-історичній гетерогенності Австро-Угорської монархії» (Цибенко, 2008: 231). Тому зацікавлення образом Відня як одним з найбільш характерних проявів топографічності австрійської літератури другої половини ХХ ст. цілком відповідає одному з пріоритетних напрямів сучасного літературознавства, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виникнення і бурхливий розвиток спатіальних студій як у західному, так і у східноєвропейському літературознавчих просторах викликає пильний інтерес до творчості письменників, у доробку яких феномен топофілії виявився особливо яскраво. До цієї когорти вже давно належать митці, топографічні аспекти творчості яких становлять предмет нашої розвідки, – І. Бахман та Г. фон Додерер.

З огляду на значущість цих видатних прозаїків у німецькомовній літературі другої половини ХХ ст. видається закономірним, що доробок кожного з них не раз ставав об'єктом пильної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних германістів. Різні аспекти творчості І. Бахман досліджували М. Альбрехт, Д. Гьотше, Е. Ліндеман, А. Штоль, Б. Ягов, А. Воротнікова, О. Коваль і Є. Крюкова, Д. Мельник, О. Складенко, В. Тесля, Л. Цибенко та ін.

Творчість Г. фон Додерера більш ґрунтовно й різнобічно вивчалася переважно на Заході (Д. Вебер, Л.-В. Вольф, Г. Зоммер, І. Іваск, Я. Папіор, В. Шмідт-Денглер, Е. Штенгель та ін.), хоча останніми роками певні напрацювання з'явилися і в східноєвропейському науковому просторі: ім'я Додерера у дотуку до питань національної специфіки австрійської літератури згадується у працях Д. Затонського, І. Зимомрі, П. Рихла, Т. Гавриліва та ін.; різним аспектам його прози присвячене кандидатське дослідження і подальші розвідки автора цієї статті.

Одним з аспектів, які викликали особливе зацікавлення дослідників, були явища топофілії, зокрема, «віденська тема» як у творчості Г. фон Додерера (К. Маґріс, Г. Гетфілд, К. Хьобінгер, А. Балабаніна), так і у творчості І. Бахман (З. Вайгель, В. Гурло, К. Гюртлер, Е. Шлінзоґ, А. Воротнікова). В українському літературознавстві останніх років особливий інтерес викликають топографічні риси саме у прозі І. Бахман. Істотними набутками щодо осмислення функцій образу австрійської столиці в художньому світі письменниці стали дослідження Л. Цибенко, Ю. Ісапчук та ін.

Водночас поза увагою дослідників і науковців залишився *зіставний* аналіз особливостей моделювання образу австрійської столиці безпосередньо у прозі Додерера і Бахман, зокрема, в таких їх знакових доробках, як «Штрудльгофські сходи» і «Маліна», хоча цей ракурс дослідження дає можливість виявити нові й цікаві закономірності в осмисленні «віденської теми». Заявлений аспект вивчення творчості двох видатних майстрів прози має особливий сенс і з огляду на місце, яке вони посідають у літературі Австрії другої половини ХХ ст., часову співвідносність появи й істотну жанрово-тематичну спорідненість («міський роман»/«віденський роман») їхніх головних літературних доробків. У такому аспекті романи названих митців раніше не розглядалися.

Мета статті полягає у зіставному аналізі художніх функцій і засобів моделювання образу австрійської столиці в романах Г. фон Додерера «Штрудльгофські сходи» і «Маліна» І. Бахман.

Виклад основного матеріалу. Літературознавці неодноразово відзначали, що Відень відіграє особливу роль у романній топографії Г. фон Додерера та І. Бахман. Так, відомий дослідник творчості Додерера Г. Політцер стверджує, що столиця Австрії була таким самим «містичним орієнтиром» у художньому просторі письменника, як Париж для Бальзака чи Дублін для Джойса (Politzer, 1967: 55). Схожі спостереження щодо творів І. Бахман зустрічаємо, зокрема, у розвідках З. Вайгель, яка називає Відень (поряд з Римом та Берліном) серед тих міст у художньому доробку письменниці, які особливо яскраво виявляють свою сутність як місце дії «топографії пам'яті» (Weigel, 1999: 364).

Отже, натепер у літературознавстві чітко сформувалася думка про те, що міський простір Відня у творчості кожного з цих митців є поліфункціональним, адже Відень – це реально існуюче місто, якому іманентно притаманні складні особистісні та культурно-історичні смисли і коди. Так, зокрема, український науковець Т. Гаврилів

висловлює думку про те, що І. Бахман, використовуючи Відень як географічний топос, перетворила його на топос романний (Гаврилів, 2009: 250). Російська дослідниця А. Воротнікова робить висновок про дві іпостасі місця *Відня* у романі «Маліна»: Відень функціонує у творі як «цілком певний географічний топос» і як «метафоричний простір душі» головної героїні (Воротнікова, 2016: 16). Інша російська дослідниця А. Балабаніна вказує, що для Гайміто фон Додерера структурування художнього простору полягає перш за все в точності його топографічного позначення (Балабаніна, 2008: 12).

На основі висновків цих та інших дослідників спробуємо докладніше проаналізувати особливості топографічної поетики в зазначених творах Додерера і Бахман. Передусім слід наголосити, що і в романі Г. фон Додерера, і в романі І. Бахман структурування віденського простору відбувається завдяки їх «тотальній локальності» (А. Балабаніна), скрупульозному відтворенню реальної топографії австрійської столиці.

Так, наприклад, у романі І. Бахман вимір Відня як реального міського простору задається завдяки фокусуванню цілої низки важливих локацій австрійської столиці, зокрема, в описі повсякденних переміщень головних героїв роману:

<...> так ми з ним доходимо до Белларії¹, до Маріягільферштрассе², або до Шоттенрінгу³ <...> (Бахман, 2003: 46); я звертаю на Гоймаркт, я боюся йти повз Штадтпарк <...> роблю коло по Лінке-Бан-Гассе, поспішаю <...> але це лиш до Беатрікгассе іду догори по Унгаргассе аж до Реннвегу (Бахман, 2003: 111);

Деякі пасажі роману з огляду на нагнітання топографічних подробиць нагадують путівник чи розповідь гіда:

<...> ми швидко котимо до міста, через Імперський міст і Пратерштерн, <...> я сяю назустріч Набережній Франца Йозефа, Дунайському каналу і Шоттенрінг, <...> нам ще довго їхати по Рингу, <...> праворуч від нас Університет, <...> а Бургтеатр, Ратуша і Парламент тонуть у хвилях музики, що лине з радіоприймача (Бахман, 2003: 13).

Прикметно при цьому, що, намагаючись якнайповніше передати “genius loci” Відня з його вишуканою «віденською кухнею» і кав'ярнями, що стали легендою, І. Бахман, структуруючи простір повоєнної метрополії, уводить у текст знаковими топографічними деталями не лише назви вулиць,

площ, архітектурних пам'яток і природних локацій, але й найвідоміших барів, кафе та ресторанів, на які так багата колишня імперська столиця і які з дня у день відвідують герої «Маліни». Це старовинна (відкрита 1873 року) й дуже дорога кав'ярня «Ландман» (Cafe Landtmann), розташована на першому поверсі палацу Lieben-Auspitz на Рингу поруч з основними пам'ятками Відня. Це знаменитий «Американський бар», який віденці називають «Лоос(бар)» – по імені віденського архітектора, піонера модернізму Адольфа Лооса, який у 1920-х на 27 метрах спромігся створити інтер'єр, який внесений до світової спадщини ЮНЕСКО. Це ресторан «Три гусари» (Drei Husaren) з традиційною віденською кухнею – один з найдорожчих ресторанів Відня, що відкрився у 1933 році. Це помпезний ресторан «Захер» у розкішному готелі у центрі Відня.

Приходьте, якщо тільки можете, <...> О п'ятій годині в кафе Ландман! (Бахман, 2003: 10); <...> поїздки додому з друзями, ще один келишок у барі Лоос, <...> Іван іде на обід до Захера, <...> завтра він з паном обідатиме у Трьох гусарів (Бахман, 2003: 32).

Використання схожої художньої технології спостерігаємо і у «Штрудльгофських сходах» Г. фон Додерера:

Штрудльгофські сходи у Відні – це сходи, які пов'язують вулицю Болтцманнгассе <...> – з Ліхтенштайнштрассе, розташованою паралельно (Doderer, 1993: 43)⁴;

Корнелія поспішала до церкви... треба було піднятися сходами, далі пройти по Ліхтенгассе і повернути праворуч <...> (Doderer, 1993: 409).

Таким чином, можна говорити про використання техніки *maping* (англ. *tapping*) – *картування*, про вербальну «візуалізацію» міського простору Відня як про спільну рису розглядуваних творів Г. фон Додерера та І. Бахман. Підтвердженням цього нашого висновку вважаємо деякі висловлювання інших дослідників. Так, маючи на увазі топографічну точність, зокрема, Додерерового роману, Г. Гетфілд зауважує, що письменник у «Штрудльгофських сходах» створює такий образ Відня, що «уважному читачеві навіть вдасться укласти *ману віденських вулиць*» (Hatfield, 1955: 215). Схожу думку про «створення *бахманівської карти Відня* (курсив мій – Т.Р.), яка б фокусувала найважливіші локації міста в романі та служила орієнтиром у разі аналізу переміщень головних фігур роману», висловлює у своїй дисертації Ю. Ісапчук (Ісапчук, 2016: 192).

⁴ Тут і далі переклад роману «Штрудльгофські сходи» мій – Т.Р.

¹ Одна з найстаріших (1870) і найвідоміших віденських кав'ярень, що існує досі.

² Головна торговельна вулиця Відня.

³ Вулиця в центральній частині Відня.

Відзначена особливість «Штрудльгофських сходів» і «Маліні» дає змогу віднести обидва твори до так званих «міського» і «віденського» романів. Надзвичайно важливим з точки зору художніх технологій видається, на наш погляд, те, що і в «Маліні», і у романі Додерера спостерігається певна ієрархія міських локусів. Поряд з так би мовити «прохідними місцями», які згадуються у творах побіжно, іноді лише один раз, вирізняють «базові» локуси, що репрезентують Відень у творчому мисленні митців і, відповідно, в художньому світі розглядуваних творів – відповідно Унгаргасе і Штрудльгофські сходи. Статус «базових» забезпечується, зокрема, наполегливим повторенням назв цих «місць», як, наприклад, у романі Додерера:

Паула, яку він бачив останній раз чотирнадцять років тому на Штрудльгофських сходах, стояла зараз перед ним (Doderer, 1993: 739);

Саме тут, на Штрудльгофських сходах відбулося їх останнє побачення (Doderer, 1993: 485);

Мельцер супроводжував Асту до Штрудльгофських сходів (Doderer, 1993: 487);

Те саме спостерігаємо й у романі І. Бахман:

Якби я з якоїсь причини два роки тому не переехала б на Унгаргасе (Бахман, 2003: 24);

Не можу дивитися на жодні місця подій, та я маю сказати, що моє місце на Унгаргасе (Бахман, 2003: 91).

Вибір цих локусів зумовлений передусім досвідом власної екзистенції кожного з митців. Адже добре відомо, що саме неподалік Штрудльгофських сходів, розташованих у дев'ятому районі Відня, на початку століття жив Г. фон Додерер. Так само відомо й про проживання І. Бахман у Відні на Унгаргасе. Власне, саме через відображення постаті головної героїні твору у «часопросторових» стосунках з Віднем, у тому числі й з Унгаргасе, письменниця намагається осмислити свій особистий досвід «як вихідця з провінції під час її входження в культурне життя післявоєнної метрополії» (Ісапчук, 2016: 13).

Таким чином, вибір Штрудльгофських сходів і Унгаргасе як улюблених віденських локусів Додерера та І. Бахман зумовлений насамперед фактами особистої біографії двох письменників і «пережитими» ними міськими просторами. Важливість цих локусів у світоглядно-ціннісних орієнтаціях авторів засвідчує вже та обставина, що обидва вони уводяться в художню структуру аналізованих творів на їх початку. Так, І. Бахман уже у перших рядках свого роману, чітко декларуючи єдність місця дії – Відень, уточнює, що «місце

дії – лише одна вулиця, радше, маленький відтинок Унгаргасе» (Бахман, 2003: 11). Авторка за допомогою нарації протагоністки твору докладно характеризує місце розташування Унгаргасе у міському просторі Відня, особливості і «конфігурацію» вулиці (вона тягнеться, «утворюючи широку дугу в напрямку міста»), розповідає про її історію і пояснює походження назви, перелічує прилеглі вулиці і розташовані на ній об'єкти міської інфраструктури (крамниці, аптеки, гаражі, доступні місця для паркування автомобіля тощо).

Схожий прийом зустрічаємо і у Додерера: локус «Штрудльгофські сходи» характеризується автором на початку 900-сторінкового роману. Про історію появи цієї архітектурної споруди у віддаленому куточку Відня читач дізнається завдяки «доповідям» одного з героїв роману – гімназиста Рене Штангелера, який знається на історії Відня і – як і «Я» Бахман – виступає «альтер его» самого письменника. Однак, на відміну від «Маліні», роман Додерера не містить компактного докладного опису Штрудльгофських сходів: окремі зауваги щодо вигляду цієї архітектурної споруди розкидані по всьому твору і кожна з них увиразнює певний аспект сприйняття Штрудльгофських сходів у художньому мисленні письменника:

Штрудльгофські сходи <...>, це були вони <...>. Друга частина міста знаходилася над ними (Doderer, 1993: 287);

Це абсолютно таємниче місце. Кам'яні марші скеровані вниз, немов ведуть з нового міста і ... в місто старе! Міст між двома імперіями. Нїбито переходиши таємним ходом в тїнистий світ минулого... (Doderer, 1993: 285).

Ці та інші фрагменти описів засвідчують, що Штрудльгофські сходи в романі Додерера позначають не лише конкретну топографічну реалію на карті австрійської столиці, а продукують складні метафорично-символічні смисли: сходи – міст, що з'єднує минуле і сьогодення (К. Маґріс у своєму есеї «Дунай» (1986) називає Штрудльгофські сходи «закрученими сходами минулого»); сходи – сцена життя; врешті, сходи – осердя внутрішнього світу героїв роману:

Для мешканців околиць Штрудльгофські сходи були центром міської топографії, одухотвореною сутністю довкілля (Doderer, 1993: 658).

Метафорично-символічне наповнення притаманне і локусу Унгаргасе в романі Бахман. Назва вулиці, де протагоністка Я була щаслива з Іваном, зумовлює появу ілюзорної «країни» Унгаргасенляндія (*Моє королівство, мій краю на Унгаргасе* (Бахман, 2003: 269), якої немає на «куплених

картах». Ця країна обіймає простір поміж будинком 6 та будинком 9. Унгаргасе в романі І. Бахман уособлює внутрішній, духовний простір головної героїні:

... я мушу шукати причину свого тісного зв'язку з Унгаргасе насамперед у самій собі, бо лиш тільки вона творить дугу між номером 9 та 6, я повинна питати лише себе, чому потрапляю у поле її притягання (Бахман, 2003: 130).

Унгаргасенляндія постає як уявний універсум, де героїня може почуватися безпечною:

Я ніде не відчуваюся надійніше, ніж на цьому відтинку вулиці (Бахман, 2003: 13);

<...> а тепер я знову в безпеці, <...> голова моя вже врятована в країні моєї Унгаргасе (Бахман, 2003: 112);

Я хочу негайно піти додому, хочу на Унгаргасе (Бахман, 2003: 99) тощо.

Прикметно також, що обидва митця, моделюючи образ австрійської столиці, «базовим» обирають міський локус, який не пов'язаний з епохальними культурно-історичними колізіями, як, наприклад, Собор Паризької Богоматері в одноіменному романі В. Гюго. Слушне зауваження щодо цієї особливості роману Додерера висловила А. Балабаніна. Дослідниця зауважує, що «Відень фон Додерера – не помпезне імперське місто», «визитівками» якого є Гофбург, Віденська Опера чи Бургтеатр. Ці локації не затребувані в просторі «Штрудльгофських сходів». Натомість формальним центром оповіді автор обирає доволі непримітний куточок міста і архітектурну споруду, яка до появи роману Додерера не привертала особливої уваги знавців міста (Балабаніна, 2008: 13). Щодо Унгаргасе, то вона асоціюється для Бахман зі «своїм» простором, «своєю країною».

Штрудльгофські сходи і Унгаргасе в «Маліні» набувають символічного характеру і як «місця пам'яті». У Додерера локус «Штрудльгофські сходи» пов'язаний зі спогадами протагоніста:

Над глибиною міста і часу – над Штрудльгофськими сходами, над якими нависали крони дерев зеленими куполами <...> (Doderer, 1993: 760).

Це спосіб проникнути в «глибини часу», усвідомити драматичні історичні колізії, які пережила Австрія у ХХ ст.

Істотну відмінність слід вбачати й у зв'язках цих ключових об'єктів з персонифікацією обох творів, екзистенцією героїв. У романі Додерера Штрудльгофські сходи виступають *основним місцем дії*; з ним так чи інакше пов'язані життєві колізії основних персонажів: «усі найголовніші події твору, – як влучно відзначив Д. В. Затонський, – відбуваються на сходах чи поблизу них»;

«герої там знайомляться, постійно зустрічаються один з одним, йдуть туди <...>, коли їм добре і коли погано» (Затонський, 1981: 15). Тобто саме Штрудльгофські сходи є тим «місцем» у художньому світі роману і соціальному просторі Відня, яке «тяжіє» над персонажами, об'єднуючи в єдине ціле численні сюжетні лінії. Сам письменник з цієї нагоди писав у своєму щоденнику: «Genius loci Штрудльгофських сходів є, власне, головним героєм книги». Натомість у романі Бахман об'єднуючим началом виступає особистість протагоністки Я, яка у своїх повсякденних «мандрах» Віднем, у своїх любовних переживаннях і рефлексіях, у пошуках власної ідентичності підпорядковує собі зовнішню реальність і ніби «привласнює» міський простір, стягуючи його, складаючи в єдине ціле фрагменти топографічної мозаїки і ущільнюючи його до розмірів Унгаргаселандії.

Висновки з дослідження і перспективи подальших пошуків. Проведений зіставний аналіз романів Г. фон Додерера «Штрудльгофські сходи» та І. Бахман «Маліна» засвідчив подібність художніх технологій, що використовують обидва митця, моделюючи образ Відня. Це, передусім, тяжіння до «тотальної локальності» і топографічної точності в їхніх творах, що оформлюється як техніка картування (мепінгу) простору австрійської столиці шляхом фокусування різноманітних міських локусів. Спільною рисою є й ієрархія задіяних локусів – «прохідні» і «базові» (такі як Штрудльгофські сходи та Унгаргасе). Останній з виявлених типів локусів – це «місця пам'яті», що пов'язані з досвідом власної екзистенції письменників. Ці локуси уводяться до творів на їх початку, а їх назви неодноразово (на відміну від «прохідних») згадуються і розкидані по усьому тексту твору. Спільність художніх технологій у моделюванні простору Відня вбачаємо й в його поліфункціональності: з одного боку, це реально існуюче місто, з іншого – метафорично-символічний простір, що іманентно транслює складні особистісні та культурно-історичні смисли і коди, які є специфічними для твору кожного митця. Найбільш істотна відмінність полягає у зв'язках «базових» локусів з персонифікацією обох творів та екзистенцією героїв, що знайшло відображення й у назвах творів.

Поглиблення і розширення зацентрованих аспектів, а також пошук нових збігів і відмінностей «топографічної поетики» у творчості Г. фон Додерера та І. Бахман визначають перспективи подальших пошуків щодо обраної проблематики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабанина А. В. Романная топография Хаймито фон Додерера. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2008. Сер. 9. Вып. 3. Ч. II. С. 12–17.
2. Бахман І. Малина / пер. з нім. Л. Цибенко. Львів : ВНТЛ-Класика, 2003. 303 с.
3. Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства. / Пер. с франц. Москва : РОССПЭН, 2004. 376 с.
4. Воротникова А. Э. Особенности повествования в романе И. Бахман «Малина». *Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций*, 2016. № 4 (16). С. 15–27. URL: http://mirilit.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/01/002_vorotnikova.pdf (дата звернення: 10.01.2020).
5. Гаврилів Т. Форма і фігура. Ідентичність у художньому просторі : монографія. Львів : ВНТЛ-Класика, 2009. 480 с.
6. Затонский Д. В. Предисловие / Додерер Х. фон. Избранное. Москва : Прогресс, 1981. С. 3–24.
7. Ісапчук Ю. В. Дихотомія провінції та метрополії у прозі Інгеборг Бахман : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук : 10.01.04 «Література зарубіжних країн». Чернівці, 2016. 251 с.
8. Цибенко Л. Сприйняття й переживання простору: берлінська та єгипетська пустелі Інгеборг Бахман. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. 2015. С. 182–188.
9. Цибенко Л. Топографічна поетика Інгеборг Бахман: метагеографія письменницької уяви. *Вісник Львів. ун-ту. Серія філол.* 2008. Вип. 44. Ч. 1. С. 230–241.
10. Doderer H. von: *Die Strudlhofstiege oder Melzer und die Tiefe der Jahre*; (roman). München, Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1993. 908 S.
11. Hatfield H. Vitality and Tradition: Doderer's "Die Strudelhofstiege". *Monatshefte*. Vol. 47. No. 1 (Jan., 1955). Pp. 19–25.
12. Politzer H. Heimito von Doderer. "Demons" and the modern Kakanian Novel. *The Contemporary Novel in German*. Austin : University of Texas, 1967. S. 37–63.
13. Weigel S. *Ingeborg Bachmann: Hinterlassenschaften unter Wahrung des Briefgeheimnisses*. Wien : Zsolnay, 1999. 605 S.

REFERENCES

1. Balabanina, A. V. Romannaya topografiya Heimito von Doderera [The Novel topography by Heimito von Doderer]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2008. Ser. 9. Vyp. 3. Ch. II. Pp. 12–17 [in Russian].
2. Bachman, I. Malina / per. z nim. L. Tsybenko. Lviv: VNTL-Klasyka, 2003. 303 p.
3. Bashlyar, G. Izbrannoe: Poetika prostranstva [Favorites: Poetics of space]. Per. s frants. Moskva: ROSSPEN, 2004. 376 p. [in Russian].
4. Vorotnikova, A. E. Osobennosti povestvovaniya v romane I. Bachman "Malina" [Features of storytelling in Bachmann's "Malina"]. *Mirovaya literatura na perekrestie kultur i tsivilizatsiy*. 2016. No 4 (16). Pp. 15–27. Retrieved from: http://mirilit.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/01/002_vorotnikova.pdf [in Russian].
5. Gavryliv, T. Forma i figura. Identichnist u hudozhnomu prostori: monografiya [Shape and figure. Identity in the artistic space: Monography]. Lviv: VNTL-Klasika, 2009. 480 p. [in Ukrainian].
6. Zatonskiy, D. V. Predislovie / Doderer H. von. Izbrannoe [Foreword / Doderer H. von. Favorites]. Moskva: Progress, 1981. Pp. 3–24 [in Russian].
7. Isapchuk, Yu. V. Dihotomiya provintsiyi ta metropoliyi u prozi Ingeborg Bahman: disertatsiya na zdobuttya naukovogo stupenya kandydata filologichnyh nauk: 10.01.04 "Literatura zarubizhnyh krayin" [The dichotomy of the provinces and the metropolis in Ingeborg Bachmann's prose]. Chernivtsi, 2016. 251 p. [in Ukrainian].
8. Tsybenko, L. Spriynyattya u perezhivannya prostoru: berlinska ta egipetska pusteli Ingeborg Bachmann. *Naukoviy visnyk Shidnoyevropeyskogo natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky. Filologichni nauky. Literaturознавство* [Perception and experience of the space: Ingeborg Bachmann's Berlin and Egyptian deserts]. 2015. Pp. 182–188 [in Ukrainian].
9. Tsybenko, L. Topografichna poetyka Ingeborg Bahman: metageografiya pismennitskoyi uyavy. *Visnik Lviv. un-tu. Seriya filol.* [Topographic poetics by Ingeborg Bachmann: the writer's metageographic records]. 2008. Vyp. 44. Ch. 1. Pp. 230–241 [in Ukrainian].
10. Doderer, H. von: *Die Strudlhofstiege oder Melzer und die Tiefe der Jahre*; [roman]. München, Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1993. 908 S.
11. Hatfield, H. Vitality and Tradition: Doderer's "Die Strudelhofstiege". *Monatshefte*. Vol. 47. No. 1 (Jan., 1955). Pp. 19–25.
12. Politzer, H. Heimito von Doderer. "Demons" and the modern Kakanian Novel. *The Contemporary Novel in German*. Austin: University of Texas, 1967. S. 37–63.
13. Weigel S. *Ingeborg Bachmann: Hinterlassenschaften unter Wahrung des Briefgeheimnisses*. Wien: Zsolnay, 1999. 605 S.

УДК [821.161.2:82-144:39 Т.Шевченко]:159.922.4(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203893>

Катерина РЕЗНІКОВА,
orcid.org/0000-0002-5629-6782
викладач української мови та літератури
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) *Kat.Reznikova94@gmail.com*

Вікторія РЯЗАНОВА,
orcid.org/0000-0002-0410-5948
викладач зарубіжної літератури
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) *v.ryazanov80@ukr.net*

Тетяна ШКРІБА,
orcid.org/0000-0002-3673-1636
вчитель української мови та літератури
Мукачівського НВК «Мукачівська загальноосвітня школа I–III ступенів – ДНЗ» № 15
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) *Tatyana.Skriba68@gmail.com*

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНА СЕМАНТИКА ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНИХ ОБРАЗІВ ЗЛОЇ МАТЕРІ, ВІДЬМИ ТА РУСАЛКИ В БАЛАДНІЙ ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ГРИГОРОВИЧА ШЕВЧЕНКА

У статті аналізуються балади Тараса Шевченка крізь призму теорії архетипів. Розглядається етнопсихологічна семантика образів русалки, відьми, злої матері, які формують уявлення про ініціацію та перехід добра в зло, а зла у добро. Аналізується рання романтична творчість письменника з точки зору народно-пісенної та народно-етнографічної творчості. Фольклоризація літературних творів – це вияв активності народного світосприйняття, бо літературний твір у своєму авторському тексті, як правило, не побутує в народі. Ще в дошевченківський період, шукаючи засобів до оновлення української літератури в напрямі творчого освоєння фольклору, українські романтики звертають увагу на твори народної словесності. Ось чому молоді харківські письменники, що належали до романтичної школи, взяли до збирання і дослідження фольклористичних матеріалів: фольклор стає провідним джерелом, з якого вони черпали взірці поетичного стилю, образної мови. Тому не підлягає сумніву, що саме доба романтизму безпосередньо попередила і підготувала виступ Шевченка, який, відчувачи душою чарівність українських народних пісень, ще змалку привчився їх любити й цінувати, знав їх силу та вплив на душу людини. З рідного слова, з кріпацького середовища виніс Шевченко любов до народної творчості. Ця любов та широка обізнаність з творами української народної словесності мала великий плодотворний вплив на його поетичну творчість. Як поет Шевченко починається з балади. Фантастичний елемент у них побудований на чарах, метаморфозах, народних віруваннях про мерців: дівчина чарами викликає милого, зла свекруха закликає невістку в тополі; син, проклятий матір'ю, стає явором; нещасливо одружена дочка пташкою прилітає до матері в гості тощо. Балади трактуються як метафоричні сценарії невдалої ініціації героїнь, які втілені в народних та всім зрозумілих образах. Порушується питання фольклорно-етнографічних візій Тараса Шевченка. Наголошується, що його творчість є органічним поєднанням фольклору та етнографії. Мовний картині світу українського народу властиве функціонування багатьох опозицій: свій/чужий, бідний/багатий, добро/зло, старий/молодий, чоловік/жінка, які українські письменники активно використовують у своїй творчості. Деякі з них широко представлені у творчості Т. Шевченка. Яскравим прикладом протиставлення понять «добро»/«зло» є опозиція мати/мачуха, ворожка/відьма, дівчина/русалка.

Ключові слова: етнопсихологізм, русалка, відьма, візії, ініціація, балада, метаморфози, архетип, жінка, Тарас Шевченко.

Kateryna REZNIKOVA,
orcid.org/0000-0002-5629-6782
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Humanitarian Pedagogical College
of the Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) *Kat.Reznikova94@gmail.com*

Viktoriya RIAZANOVA,
orcid.org/0000-0002-0410-5948
Teacher of Foreign Literature
Humanitarian Pedagogical College
of the Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) v.ryazanov80@ukr.net

Tetiana SHKRIBA,
orcid.org/0000-0002-3673-1636
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Mukachevo Scientific-Production Complex
“Mukachevo Secondary School of Grades I–III – Pre-school” No 15
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) Tatyana.Skriba68@gmail.com

ETHNOPSYCHOLOGICAL SEMANTICS OF THE FOLKLORE-ETHNOGRAPHIC IMAGE OF THE EVIL MOTHER, WITCHE AND MERMAID IN BALLAD WORKS OF TARAS SHEVCHENKO

The article analyzes the ballads of Taras Shevchenko through the prism of the theory of archetypes. The ethnopsychological semantics of the images of the mermaid, the witch, the evil mother are considered. They form the idea of the initiation and transition of good into evil and evil into good. The author analyzes the early romantic works of the writer from the point of view of folk song and folk ethnographic creativity. Folklorization of literary works is a manifestation of the activity of the people's worldview. Therefore a literary work in its author's text, as a rule, does not exist among the people.

Even in the pre-Shevchenko period, looking for funds to update Ukrainian literature in the direction of the creative development of folklore, Ukrainian romantics pay attention to works of folk literature. That is why young Kharkov writers who belonged to a romantic school took up the collection and research of folklore materials: folklore became the leading source from which they drew samples of poetic style, figurative speech.

Therefore, the fact that it was the era of romanticism directly warned and prepared a performance by Shevchenko. He felt the charm of Ukrainian folk songs with his soul and it was learned from his early childhood to love and to appreciate them. Moreover he felt their strength and influence on the human soul.

Shevchenko brought out love for folk art from his native word, from the serfdom. This love and wide knowledge with the works of Ukrainian folk literature had a great influence on his poetic work. The fantastic element in them is built on popular beliefs about the dead, charms, metamorphoses: a girl conjures a sweet one with charms, an evil mother-in-law conjures a daughter-in-law in poplar; the son, cursed by his mother, becomes sycamore; unhappily married daughter flies a bird to his mother to visit and the like. Ballads are interpreted as metaphorical scenarios of the unsuccessful initiation of heroines, which are embodied in popular and understandable images. The question of folklore and ethnographic visions of Taras Shevchenko is posed. It is noted that his work is an organic combination of folklore and ethnography. The functioning of many oppositions is inherent in the linguistic picture of the world of the Ukrainian people: native/alien, poor/rich, good/evil, old/young, man/woman, which Ukrainian writers actively use in their work. Some of them are widely represented in the works of T. Shevchenko. A vivid example of the prototype of the concept of “good”/“evil” is the opposition mother/stepmother, fortuneteller/witch, girl/mermaid.

Key words: ethnopsychologism, mermaid, witch, visions, initiation, ballad, metamorphoses, archetype, woman, Taras Shevchenko.

Постановка проблеми. Концептуалізація світу в художньому тексті неможлива без урахування специфіки індивідуально-авторського способу сприйняття дійсності (авторської картини світу), оскільки це дає змогу простежувати в художньому тексті світоглядні позиції, актуальні та аксіологічно важливі і для читача, і для культурно-історичного дискурсу. У світлі когнітивної теоретичної парадигми художній текст осмислюється як складний знак, що виражає знання письменника про дійсність, втілені в його творі у вигляді індивідуально-авторської картини світу. Міфопоетичне розуміння світу базується на прин-

ципах синкретизму, нерозривного взаємозв'язку протилежностей (життя та смерті, реального й фантастичного, природного та надприродного), символізму, ірраціональності, фантастичності, циклічності та повторюваності.

Т. Шевченко у своїй творчості використовував два типи поетичного мислення: літературне та поетично-фольклорне. Його літературні твори створені з фольклорного матеріалу на основі власних спостережень за життям і побутом українського народу. Тут ми знаходимо народні пісні та окремі рядки з них, поезії в стилі народних пісень, які наспівують і до наших днів, народні образи,

мотиви народних переказів, легенд, вірувань тощо, епізоди з історії та мотиви картин природи в народній традиції. Звідси, за рахунок перлин народної творчості, таке безмежне художнє багатство, така насиченість його поезій.

Аналіз досліджень. Серед творів Т. Шевченка важливе місце належить баладі. Інтерес до цього жанру з особливою силою проявився в літературі романтизму у творах Ф. Міллера, А. Міцкевича, В. Жуковського, Й. Гете, О. Пушкіна та інших письменників. У їхніх баладах відображався світ глибоких почуттів і незвичайних вчинків, замальовувалися казкові явища, історичні події, фантастичні, народні легенди та перекази. Питання впливу української етнокультурної традиції на творчість Т. Шевченка завжди цікавило дослідників. Відомо, що внесок митця в розвиток української фольклористики та етнології значний. Мистецтвознавці, фольклористи, етнографи широко висвітлювали внесок Т. Шевченка в розвиток різних напрямів гуманітарної науки. Ще в XIX ст. професор М. Сумцов у своїй розвідці «О мотивах поэзии Т. Шевченко» звернув увагу на те, що його поезія тісно пов'язана з усною народною творчістю, що «крайне трудно, почти невозможно определить, где кончается малорусская народная поэзия, и где начинается личное творчество поэта» (Сумцов, 1898: 211). Найгрунтовнішою на цю тему працею в галузі шевченкознавства залишається видана ще 1939 року праця Ф. Колесси «Студії над поетичною творчістю Т. Шевченка», що й досі не втратила своєї наукової вартості з огляду на об'єктивність автора та опору на багатство фактів і фаховий літературознавчий аналіз. Дослідник дійшов висновку, що вплив фольклору найсильніше виявився на ранньому етапі творчості Шевченка переважно в ліричних поезіях, а також у баладах і деяких історичних поемах, далі ж він слабшав у міру розширення духовних горизонтів поета і втягнення його у сферу суспільно-політичного життя (Колесса, 1939: 189). Питанню взаємозв'язку народного мислення й світогляду поета, впливу усної народної творчості, відображення в поезії Т. Шевченка духовної культури українців присвятили свої розвідки Д. Яворницький («Народні основи в поезії Шевченка»), М. Плевако («Шевченко і критика»), В. Щепотьєв («Образи птахів у Шевченковій творчості. Матеріали до Шевченкової символіки та до питання про вплив народної поезії на Шевченка»), І. Пільгук («Шевченко і фольклор»), М. Грінченко («Шевченко і музика»), Д. Ревуцький («Шевченко і народна пісня»), Г. Сидоренко («Стиль пісеньних творів Шевченка»), Ю. Івакін («Шевченко

і фольклор») та ін. Вивчаючи фольклорні мотиви у творчості митця, А. Шестак об'єктом уваги обрала весільну обрядовість та атрибутику. Дослідниця наголосила, що поет, використовуючи народні традиції, дотримувався правдивості етнографічних реалій (Шестак, 2009). Спробу синтетичного витлумачення міфологізму Шевченка зробив Є. Нахлік у масштабному дослідженні «Доля – Los – Судьба». Прагнучи до різнобічного й об'єктивного висвітлення проблеми та її інтерпретацій, автор доходить висновку, що Шевченко не лише артикулював міфи різних типів (найдавніші, дохристиянські; біблійно-християнські; козацькі й народно-патріотичні; національно-культурні), а й «по-своєму тією чи іншою мірою модифікував, достроював і навіть перестроював кожен із цих міфологічних блоків власними варіантами та версіями...».

Мета статті – короткий історіографічний та народно-етнографічний огляд щодо накопичення фольклорного та етнографічного матеріалу творчості Т. Шевченка. Метою статті є з'ясування поетично-мистецького складу творчого доробку Тараса Шевченка в контексті фольклору та етнографії. Спробуємо зосередити увагу на домінантах і розставити основні акценти. Зосередимо свою увагу на основних народно-етнографічних образах: русалки, злої матері та відьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Т. Шевченко, тонко відчуваючи зв'язок з колективним несвідомим, художньо переосмислив і відтворив глибинні архетипні та етноархетипні образи у своїх баладах «Утоплена», «Тополя», «Причинна», «Лілея», «Русалка», «Чого ти ходиш на могилу...», «Коло гаю в чистім полі», «У тієї Катерини». За К. Юнгом, архетипи – це компоненти «колективного несвідомого», які сформувалися у найдавніші часи й визначають структуру моральної, естетичної і пізнавальної діяльності людини. Незаперечний факт, що Кобзар дуже любив і знався на українській народній пісні, сам співав чудовим баритоном, дуже любив слухати кобзарів, вмів грати на кобзі. Він був безмежно закоханий у героїчне минуле своєї країни, перекази, закладені тією народною стихією, яка була природним середовищем існування поета в дитинстві: звичаї, обряди, народна етика і мораль. З народною піснею було пов'язане все життя поета, нею визначається коло музичних явищ, що його оточували. Як згадував П. Куліш, поет глибоко переймався словами й музикою пісні, переживав її, сам був зворушений і слухачів зворушував, тим більше, що й голос у нього був дуже гарний: «Ніхто ще не знав, що він, пред-

ивний, може найлучший співака народних пісень на всій Україні обох Дніпрових берегів, і сам я не думав, що почую в його піснях щось іще не чути... такого або рівного йому співу не чув я ні в Україні, ні по столицях». Такі відгуки непоодинокі. Ось як у «Щоденнику» Т. Шевченко висловлював свою захоханість у народну пісню: «По вечері я довго проходжувався навколо городу і, звільняючись потроху від впливу амбіції, привів нарешті свій гордий дух до нормального стану та тихо заспівав гайдамацьку пісню: Ой поїжжає по Україні та козаченько Швачка... Від цієї улюбленої моєї пісні я непомітно перейшов до другої, не менш улюбленої: Ой, зійди, зійди ти, зіронько та вечірняя...». Більше 60 поезій Т. Шевченка стали сприйматися як народні («Зоре моя вечірняя», «Нащо мені чорні брови», «Ой три шляхи широкії докупи зійшлися», «Вітер з гаєм розмовляє», «Летить галка через балку», «Породила мати сина в зеленій діброві», «Ой одна я одна, як билиночка в полі», «Якби мені черевики», «Утоптала стежечку через яр») (Шевченко, 2010: 175), не кажучи про цілу низку окремих поетичних тропів з його віршів, які «розчинилися» у народній пісні.

Поет художньо інтерпретував народну демонологію. У творах «Княжна», «Тополя», «Причинна», «Лілея», «Русалка» представлені фактично всі основні персонажі української демонології, використані фольклорні сюжети про перетворення дівчини в дерево, про русалок (потерчат), упирів, відьом, про прикмети та віщування, заложних покійників тощо: «...А над самою водою / Верба похилилась... / А на вітах гойдаються / Нехрещені діти. / Як у полі на могилі / Вовкулак ночує. / А сич в лісі та на стрісі / Недолу віщує / Як сон-трава при долині / вночі розцвітає...».

У творчому потрактуванні Т. Шевченка образ русалки «функціонально значно розширений, порівняно з народним його втіленням». Образи русалок – це образи нижчої міфології. Однак Т. Шевченко не вводить читача у світ фантастики. Тут надреальне пов'язане з дійсністю, а міфологічний світ, як і картина природи, створена автором, віддзеркалює внутрішній стан героїв. Дівчина, змучена самотністю («ні батька, ні неньки: одна, як та пташка в далекому краю»), шукає забуття. Зрештою, вона гине («Причинна»). Рибалка-сирота, нікому не потрібний на «цьому» світі, шукає порятунку у міфопросторі («Утоплена»).

Для «Причинної», «Утопленої» та «Русалки» Т. Шевченка спільними є не лише соціальні мотиви й наявність демонологічного образу русалки. Ці твори мають спільний образ-код. Тому русалка тут сприймається і як символ трагічної долі сироти, і як покарання за здійснений злочин, і як жертва людських

відносин. Згідно з народними віруваннями, русалками ставали дівчата, які потонули або померли на Зелені свята. Також і ті, що були заручені і померли перед шлюбом, або й діти, що народилися мертвими або повмирили нехрещеними – так звані страдчата чи потерчата. Українська міфологія трактувала русалок як дівчат-утоплениць, які, ставши такими, навіки вічні відійшли від буденного земного буття й переселилися в таємничу сферу. За народними уявленнями, чіткої межі між русалками і людьми немає. Існування русалок є реально-фантастичним, а найстрашнішим є ті обставини, що привели їх туди з людського середовища. Таким чином, реальне й ірреальне ніби трансформуються. Фантастичне постає як виправдання.

У баладі «Русалка» перед нами постає архетипний та двовалентний образ Страшної Матері, яка топить свою дитину, щоб усунути складнощі зі свого життя «Пливи, пливи, моя доню, Дніпром за водою. Та випливи русалкою Завтра серед ночі...». У такий спосіб героїня уникає відповідальності, вона прагне розваг і насолод, а материнство не входить у її плани. Вона – мати-покритка, як і героїня «Утопленої», котра не переймається своїм материнством. Водночас обидві героїні є уособленням матері-дитини, якій притаманне інфантильне світосприйняття, вона сама ще не здійснила переходу в доросле життя – її обряд ініціації ще не відбувся. А це означає, що «доброю» матір'ю їй не бути, вона не готова до цього, ця психологічна роль їй чужа, що й зумовлює трагічну розв'язку подій.

Всі героїні обох балад перетворюються на русалок: доньки стають жертвами «антилюбові» матерів. А матері стають русалками, отримуючи в такий спосіб покарання за здійснений злочин. Героїнь розділяє водна стихія «Ото дочка по сім боці, По тім боці – мати», що символізує належність до різних категорій потойбічних світів. Таким чином виявляється амбівалентна природа етноархетипу «русалки»: світлий і темний аспекти. Очевидно, саме в образі русалки об'єктивується «страх людини перед посмертною порожнечою, перед невгамованими і водночас відразливими жаданнями, перед неспокутуваними утаєними провинками». У баладі «Тополя», за словами І. Франка, виявилася «здорова, світла і чоловіколюбна натура нашого поета... і коли поет змалюванням дерева-сироти в степу з самого початку зумів збудити наше співчуття, то співчуття те змінюється ще змалюванням стану бідної, покинутої дівчини. На збудження цього щиро людського почуття, а не на викликання страху і моторошності поклав Т. Шевченко головну вагу у своїй баладі...».

Архетипний образ Страшної Матері об'єктивується також у баладі «Тополя» в образі відьми,

яка прагнучи зцілити тугу дівчини за коханим, дає їй напитися зілля, через яке героїня перетворюється на тополю. Ця балада художньо трансформує історію неспівмірності світу бажаного й реального: Не щечече соловейко В лузі над водою, Не співає чорнобрива, Стоя під вербою, Не співає – сиротою Білим світом нудить: Без милого батько, мати – Як чужії люди, Без милого сонце світить – Як ворог сміється, Без милого скрізь могила... А серденько б'ється. Конфлікт з реальністю, надмірна залежність від об'єкта кохання призводять до руйнування цілісності особистості. Наслідуючи структуру народної балади, Т. Шевченко вибудовує емоційну градацію у розвитку подій, наснажуючи кульмінаційний момент. Гострий антагонізм матері супроти власної доньки щораз збільшується, поет не просто змальовує вчинки кривдниць, а демонструє посилення її жорстокості: «Катувала, мордувала, / Та не помагало:» – «І трути достала, / І трутою до схід сонця / Дочку наповала. / Не допомогло...» – «Кинулася до Ганнусі / І в коси вплилася».

У баладі «Тополя» – це метаморфоза, перевтілення в дерево. Тополя – один із символів дерева життя, України, сумної дівчини, матері, краси, струнності, весни.

Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Потенціал Т. Шевченка у переосмисленні та новому трактуванні фольклорних образів невичерпний. Поетична, прозова, образотворча та епістолярна спадщина Т. Шевченка розкриває його різнобічні дослідницькі інтереси. Водночас вона є джерелом для висвітлення сутності української фольклорно-етнографічної традиції. Прикметною ознакою творчості Т. Шевченка є відсутність прямого моралізаторства чи повчального тону. У цьому можна простежити його добру обізнаність із законами жанру народної балади, яка також уникає прямого наставництва. Баладний дидактизм «пропагується засобом від протилежного – показом вкрай аморальних вчинків, трагічних помилок і випадків».

Загалом, поезія Тараса Шевченка була витвором літератури високого художнього рівня і водночас літератури глибинно народної й питомо національної, яка відповідала найнагальнішим потребам національного буття. Т. Шевченко не першим в українській літературі звернувся до етнографії та фольклору, однак новаторство митця – у самовираженні через етнокультурні явища, майстерно відтворені у його творчій спадщині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко В. Традиції і життєдіяльність етносу. На матеріалах святково-обрядової культури українців. Київ, 2000. 191 с.
2. Грабович Г. Шевченко як міфотворець : Семантика символів у творчості поета. Київ, 1991.
3. Забужко О. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу. Київ : Абрис, 1997. 144 с
4. Дей О. Українська народна балада. Київ : Наукова думка, 1986. 263 с.
5. Колесса Ф. Студії над поетичною творчістю Т. Шевченка. Львів, 1939. 286 с.
6. Мовчан М. М. Шевченко в дискурсі філософії самотності. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2009. № 3. С. 140–146.
7. Нахлік Є. Доля – Los – Судьба. Шевченко і польські та російські романтики. Львів, 2003. 568 с.
8. Сумцов Н. Ф. О мотивах поэзии Т. Шевченко. Киевская старина. 1898. Т. II. С. 211.
9. Шевченко Т. Щоденник : для серед. та ст. шк. віку / пер. з рос. О. Косинського. Київ : Школа, 2003. 272 с.
10. Шевченко Т. Г. Кобзар. Повна ілюстрована збірка / передм. І. Дзюби. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля». 2010. 720 с.: іл.
11. Шестак А. Архетипи у поезії Т. Шевченка : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.01.01 «Українська література». Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2009.
12. Якубський Б. Наука віршування. Київ : Слово, 1922. 122 с.

REFERENCES

1. Borysenko, V. Tradytzii i zhyttiediiialnist etnosu. Na materialakh sviatkovy-obriadovoi kultury ukraintsv [Ethnic traditions and activities. On materials of festive and ritual culture of Ukrainians]. Kyiv: 2007. 96 p. [in Ukrainian].
2. Hrabovych, H. Shevchenko yak mifotvorets : Semantyka symboliv u tvorchosti poeta [Shevchenko as a myth-maker: The semantics of symbols in the poet's work]. Kyiv. 1991. [in Ukrainian].
3. Zabuzhko, O. Shevchenkiv mif Ukrainy. Sproba filosofskoho analizu [Shevchenko is a myth of Ukraine. An attempt at philosophical analysis]. Kyiv: Abrys, 1997. 144 p. [in Ukrainian].
4. Dei, O. Ukrainska narodna balada [Ukrainian folk ballad]. Kyiv: Naykova dymka, 1986. 263 p. [in Ukrainian].
5. Kolessa, F. Studii nad poetychnoiu tvorchistiu [Studios over the poetry of T. Shevchenko]. Lviv: 1939. 286 p. [in Ukrainian].
6. Movchan, M. M. Shevchenko v dyskursi filosofii samotnosti [Shevchenko in the discourse of the philosophy of loneliness]. Nauka. Relihiia. Suspilstvo, 2009. No. 3, pp. 140–146 [in Ukrainian].
7. Nakhlik, Ye. Dolia – Los – Sudba. Shevchenko i polski ta rosiiski romantyky [Destiny – Los – Destiny. Shevchenko and Polish and Russian romances]. Lviv: 2003. 568 p. [in Ukrainian].
8. Sumtsov, N. F. O motyvakh poezyu T. Shevchenko [On the motives of T. Shevchenko poetry]. Kyevskaia staryna,

Марина РУДЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6587-3860
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) anatsolog@gmail.com

РІЗНОВИДИ АРГО У ПРОЦЕСІ ЕВОЛЮЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена дослідженню арго. У вступі зроблено огляд останніх ґрунтовних публікацій з проблематики арго, зокрема його різновидів у процесі еволюційного розвитку, а також наявних проблем із зазначеної тематики. Метою дослідження є розкриття поглядів мовознавців на різновиди арго в процесі еволюційного розвитку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що праці зі спеціального лінгвістично-історіографічного дослідження загальнотеоретичних проблем арго практично відсутні; у статті розглянута значна кількість лінгвістичних досліджень з проблематики арго в різних мовах.

Арго в різних мовах і країнах відрізняється своїми особливостями й інтерпретується неоднозначно. Незважаючи на наявність значної кількості теоретичних праць з арго, в оцінках дослідників цього мовного феномена багато розходжень, у лінгвістиці відсутній сталий погляд на загальнотеоретичні питання вивчення арго. Зазначені проблеми потребують подальшого глибокого дослідження й узагальнення.

В основній частині статті надається аналіз досліджень загальнотеоретичних проблем арго в студіях мовознавців країн Європи, Азії, США, Канади. Проаналізовані праці, погляди дослідників на історичний розвиток, еволюцію арго в різних мовах, його різновиди, понятійну сутність, розуміння. Розглянуто виникнення і розвиток самого давнього і відомого злодійського арго, а також професійних арго, молодіжних арго тощо. Виділено таємні мови, аналогічні арго, що існують у мовах багатьох країн світу (кент, ротвельш, херманія та ін.). Приділено увагу виявленню типологічних рис арго в різних мовах.

У висновках зазначено, що протягом свого існування арго еволюціонує, трансформується, змінює свої основні ознаки, властивості, функції. Особливо це помітно в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. Спостерігається поглиблене вивчення арго та інших таємних мов. Більш активно дослідження проводяться мовознавцями Франції, Німеччини, Англії, США, України, Росії, Іспанії тощо.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в систематизації наукових поглядів мовознавців на арго, розширенні кола досліджуваних мов, в яких поширене арго, продовженні вивчення праць відповідних авторів у лінгвістично-історіографічному аспекті.

Результати здійсненого дослідження можна застосовувати у викладанні курсів «Історія лінгвістичних учень», «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Лексикологія», «Практика усного та писемного мовлення» (іноземні мови), «Порівняльна типологія української та іноземних мов» на філологічних факультетах закладів вищої освіти, а також у культурно-просвітній роботі.

Ключові слова: арго, жаргон, кент, професійне арго, злодійське арго, таємна мова, еволюція.

Maryna RUDENKO,
orcid.org/0000-0002-6587-3860
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor of German and Slavonic Philology Department
Donbass State Pedagogical University
(Slavyansk, Donetsk region, Ukraine) anatsolog@gmail.com

VARIETES OF ARGOT IN THE PROCESS OF EVOLUTIONARY DEVELOPMENT

Article is dedicated to the research of argot. In the introduction the review of last fundamental publications of the issue of argot, in particular of its varieties in the process of evolutionary development as well as available problems of indicated subject presented. The aim of the investigation is disclosure of views of linguists to the varieties of argot in the process of evolutionary development.

Scientific novelty of the obtained results is that works of special lingua-historical-graphical research of general theoretical problems of argot are almost absent; a great number of linguistic researches of the issue of argot in different languages is studied.

Argot in different languages and countries differs with its peculiarities and is interpreted ambiguously. Regardless existence of great number of theoretical questions of argot, there are a lot of contradictions in the opinions of researches of this linguistic phenomenon, there is no steady view to general linguistic questions of study of argot. These problems need further profound study and generalization.

In the main part of the article the analysis of the researches of general linguistic problems of argot in studios of linguists of countries of Europe, Asia, the USA, Canada is done. The works, views of the researchers to the historical development, evolution of argot in different languages, its varieties, conceptual essence, understanding are analyzed. The occurrence and development of the most ancient and the most famous criminal argot, as well as professional, youth argot and others is studied. Secret languages, similar to argot, that exist in languages of many worldwide countries (cant, Rotwelsch, hermania and others) are excreted. Attention is paid to the detection of typological features of argot in different languages.

In the conclusion it is mentioned, that during its existence, argot evolutionises, transforms, changes its main signs, properties, functions. It is especially noticeably in the second half of the XX century – in the beginning of the XXI century. Profound study of argot and other secret languages is observed. More active researches are done by linguists of France, Germany, England, the USA, Ukraine, Russian, Spain and others.

Perspectives of further investigation we see in systematization scientific views of linguists to argot, enlargement of the circle of studied languages, where argot is widespread, study of works of respective authors in lingua-historical-graphical aspect is continued.

The results of the research can be used in teaching such disciplines as “History of linguistic studies”, “Introduction to linguistics”, “General linguistics”, “Lexicology”, “Practice of oral and written speech” (of foreign language), “Comparative typology of Ukrainian and foreign languages” at philological departments of institutions of higher education as well as cultural and educational works.

Key words: argot, jargon, cant, professional argot, criminal argot, secret language, evolution.

Постановка проблеми. Арго має багатівкову історію і багатогранну традицію наукового вивчення в різних мовах. Проте в різних мовах і країнах цей лінгвістичний феномен відрізняється своїми особливостями й інтерпретується неоднозначно. З позицій дослідження арго важливими видаються питання розгляду його різновидів у процесі еволюційного розвитку. Однак у лінгвістиці натепер відсутній сформований погляд на вищезазначені питання. Вивчення різних проблем арго триває і, напевно, буде завжди залишатися в полі зору лінгвістів.

Аналіз досліджень. Теоретичні положення вчених, які першими звернулися до вивчення арго, а також праці їхніх послідовників усебічно проаналізовані в студіях мовознавців країн Європи, Азії, США, Канади тощо. Із сучасних досліджень і публікацій, в яких розглянуто теоретичні проблеми арго, зокрема питання різновидів арго в процесі еволюційного розвитку, виділяються праці М. Васьки (2015), Б. Габрієля (2012), Ф. Гарсія Луке (2016), О. Горбача (1983, 1993, 2006), М. Грачова (1997, 2009, 2013), Й. Дзендзелівського (1996), Л.-Ж. Кальве (1994, 1999), Дж. Коулман (2008, 2012), Ф. Х. Ллорка Ібі (2017), А. Овчиннікової (2012), О. Овчиннікової (2010), М. Прийомишевої (2009), О. Разуваєвої (2009), Т. Ретинської (2012), Г. Рябичкіної (2009), В. Сіна (2018), Л. Ставицької (2005), Т. Такдіра (2016), А. Трембіцького (2008), Д. Франсуа-Жежер (1989, 1990, 1995), М. Холло (2013), Т. Хоогерворста (2014), Дж. Хуанда (2017). М. Грачов виділяє три види арго як лексиконів злочинного світу: 1) загальнокримінальне, 2) тюремне, 3) спеціалізоване (Грачов, 1997: 5–40, 204–211). О. Горбач дослідив окрему «латинь» в ірландських монастирях, а також шкільне латинське арго від X століття

(Горбач, 2006: 177, 182). Т. Хоогерворст відзначає наявність свого арго у мисливців, шаманів, рибалок, торговців, представників секс-бізнесу, злодіїв у країнах Південно-Східної Азії. Зазначені арго з початку ХХ ст. були задокументовані, зокрема, у Західній Малайзії, Індонезії, на Філіппінах тощо (Hoogervorst, 2014: 105). М. Холло (2013) дослідив арго наркоманів у французькій і угорській мовах. Автор відзначає надзвичайне «багатство» словникового складу арго наркоманів, креативність, інтернаціональний характер, постійне «перекодування» з метою збереження таємниці.

Завдяки вищенаведеним та іншим працям є певний теоретичний результат вивчення арго. Разом із тим аналіз свідчить, що натепер тематика арго в науковій літературі відображена не досить, є певні розбіжності. Різняться розуміння арго, відсутній сталий погляд на його диференціацію, поки що арго досліджується у вузькому колі мов тощо.

Мета статті. Метою дослідження є розкриття поглядів мовознавців на різновиди арго в процесі еволюційного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Робота дослідників щодо диференціації арго має багату традицію, однак погляди на цю проблему розходяться. На думку Й. Йордана, у широкому сенсі арго треба використовувати для позначення мови різних злочинних елементів (Йордан, 1971: 534). Подібного погляду додержуються деякі інші дослідники. Інша група авторів розуміє арго ширше. Наприклад, В. Бондалетов (1987) розмежовує арго на: 1) умовні мови (арго) ремісників-відхідників, торговців і близьких до них соціальних груп; 2) жаргон (арго) декласованих.

У міру розвитку арго збільшується кількість форм його існування і термін *арго* все частіше

використовується в множині. Д. Франсуа-Жежер (1968, 1975) відзначає наявність здавна різних професійних арго, а також звертає увагу на існування загального арго (*argot commun*), яке все більше змикається з просторіччям і фамільярною французькою мовою (Ретинська, 2012: 34).

Спеціальні мови, створені злодійським світом, що носять різні найменування, є в багатьох країнах: французьке *арго*, прованське *gergon*, німецьке *Rotwelsch* або *gaunersprache*, італійське *gergone*, *gergo*, *lingua furbesca* або *furbesco*, іспанське *germania caló*, португальське *calão*, англійське *cant* і *slang*, голландське *bargoens*, японське *ingo*, російське *блатная музыка* і т. ін.

Б. Ларін (1931) відзначає, що найстарішим і найбільше історично відомим серед арго є всюди злодійський. У Росії, за свідченням М. Грачова, арго існує, як мінімум починаючи з XI ст. Автор (Грачов, 1997: 18–31) виявив близько 140 арготизмів, що належать до XI–XVIII ст., під час аналізу письмових джерел – давньоруських азбуковників, билин, розбійницьких пісень і переказів про розбійників: (російська мова) *берладник* «ізгой, утікач, розбійник» (XII ст.); *резоимець* – «розбійник» (XV ст.), *костарь* – «гравець у кості, шахрай» (XVI ст.) і т. д. (Рябичкіна, 2009: 32–33). О. Разуваєва (2009) стверджує, що перші згадки турецького арго були виявлені в XI ст. у творчості М. Кашгарського (“*Divanü Lûgat-it-Türk*”).

На думку Е. Партріджа, історія європейського сленгу починається в XIII ст., коли з’являється слово *Rotwalsch*, тепер *Rotwelsch*, назва сленгу бродяг (Partridge, 1954: 41).

Французьке арго, вважає О. Овчиннікова (2010), бурхливо розквітнуло в XIV–XV ст. серед бродяг, темних ділків і злодіїв. У XV–XVI ст. арго зафіксовано в лексиконі мандруючих торговців, жебраків і бродяг (Ретинська, 2012: 29). L. Sainéan відзначає у Франції в XVII–XVIII ст. у Metz серед дітей тарабарську мову (Partridge, 1954: 279).

А. Овчиннікова (2012) вважає, що в Іспанії арго використовується приблизно з XIII ст. В основному це злодійське арго (Partridge, 1954: 42). Завдяки дослідженням Л. Бесса (1905), В. Жирмунського (1936) нам відомо, що в XVI–XVII ст. арго використовували злочинці, а також дотепні люди. Ф. Х. Ллорка Ібі (2017) пише, що з початку XV ст. в Іспанії відома мова тунця, створена професіоналами, які залучені до роботи з вилову і переробки тунця з метою збереження таємниць товариства. Аж до XX ст. ця мова, по суті, виступала як арго, пізніше – сленг.

У Лондоні з XVI ст. у спілкуванні популярність належить кенту. Кент використовують в

основному представники декласованих шарів суспільства: злочинці, злодії, бродяги, жебраки, хулігани, повії та їхні однодумці, а також, наприклад, актори (Partridge, 1954: 139–140, 223–225, 266–267). Дж. Коулман (2008) наводить приклади кентизмів: *make* (*hat*) «капелюх», *patrico* (*priest*) «священик», *Salmon* (*mass*) «меса, обідня» (Рябичкіна, 2009: 37).

У США, як і в Британії, кент набув значної популярності. Як вважає Дж. Коулман (2012), більшість термінів кенту вийшли з мови британських злочинців починаючи з XVII ст. Це пов’язано з активною міграцією європейців до США.

Особливе явище XVI–XVII ст. так звані «ваганти», «мандрівні школярі» (“*fahrende Schüler*”). Вони «говорять на своїй особливій мові (*proprio sermone*), яку винайшли, щоб чернь не могла їх зрозуміти (*ne plebs intelligat*)» (Жирмунський, 1936: 132).

Згодом арго все глибше диференціюється. На думку Б. Ларіна (1931), у новий час (XVI–XIX ст.) арго використовують, крім злодіїв, жебраки, дрібні бродячі торговці. Усе ширше використовується професійне арго.

Наприкінці XVI – початку XVII ст. відзначається існування польського злодійського арго, арго міських бродяг. Польське злодійське арго відоме в основному по записках у судових актах. У XVII–XIX ст. існували польські ремісничо-купецькі арготизми (Горбач, 2006: 525, 182).

У XVIII ст. у Німеччині злочинці мали свою злодійську мову (Жирмунський, 1936: 133–134).

Арго в Росії розвивалося на базі таємних мов: з одного боку, ремісників і торговців, з іншого – жебраків різних видів і професій. Здебільшого всі ці професіонали являли собою рухливий, бродячий елемент населення (Стратен, 1931: 119–120). Найбільш відомі серед бродячих торговців («ходещиків», «коробейників»), які використовували таємні мови, володимирські «офені» (Жирмунський, 1936: 144). У статті «Арго» в інтернет-енциклопедії «Навколосвіт» (2020) стверджується, що офенство в Росії зародилося не пізніше XV ст.

М. Грачов (Грачов, 1997: 33) відзначає, що мова офеней справила вплив на злодійське арго. При цьому найбільш помітно вказаний вплив спостерігався протягом XVIII – початку XX ст. (Рябичкіна, 2009: 33). В. Жирмунський припускає, що «вільні люди», які гуляли на Волзі в XVII–XVIII ст., мали свою таємну мову (Жирмунський, 1936: 125). М. Грачов (2013) виявив близько 90 арготизмів волзьких розбійників. Наприклад: (російська мова) *измываться* – «катувати водою:

насилено лити воду в рот», *притон* – «таємна пристань волзьких розбійників», *пустить (красного) петуха* – «вистрілити з рушниці», «запалити будинок у селі» та ін.

В Україні в XVI ст., констатує Л. Масенко (2010), зафіксовано таємну мову мандрівних старців-музикантів (кобзарів, бандуристів і лірників). О. Горбач (1983, 2006) фіксує в XVI–XIX ст. розбійницьке арго, у XVII–XVIII ст. – арго школярів і бродячих студентів, а також арго представників бродячих професій: коновалів, можливо, чумаків, дротярів-горшколатів, солеварів, шевців та ін. Л. Ставицька у XVII–XIX ст. відзначає наявність арго лірників, лаборів (збирачів пожертв на церкву), жебраків, ремісників тощо (Ставицька, 2005: 346).

О. Лукашанець (1998) відзначає, що на всій території Білорусії у XVIII–XIX ст. носіями білоруських умовних (умовно-професійних) мов були в основному представники двох великих соціальних груп: а) бродячі торговці і ремісники, збирачі пожертв на церкву; б) жебраки, у тому числі й бродячі бідні співаки (Ставицька, 2005: 25).

С. Стойков (1957) (на матеріалі болгарської мови) звертає увагу на використання таємних говорів у минулому (без зазначення часу) декласованими елементами – злодіями, бродягами та ін., а також деякими мандрівними ремісниками, такими як муляри, кравці, чесальники вовни, паяльщики та ін.

Д. Франсуа-Жежер (1995) відзначає наявність у Франції починаючи із середньовіччя різних професійних арго, а саме у ремісників, які мають замкнене професійне середовище і часто ведуть бродячий спосіб життя: арго сажотрусів, торговців галантерейними виробами, ярмаркових торговців, плетільників стільців і т. п. (Ретинська, 2012: 34). Розквіт ремісничих арго, стверджує А. Доза (2006), приходиться на другу половину XVIII ст. Існувало професійне арго аж до початку XX ст. (Ретинська, 2012: 38–45).

У XIX ст. у Франції, Німеччині серед злодіїв, жебраків, бродяг пріоритетну роль грало злодійське арго. Починаючи з другої половини XIX ст. арго змінюється, у розвинених європейських країнах існує арго, яке можна назвати сучасним (Жирмунський, 1936: 100).

У Німеччині в другій половині XIX ст. ще зберігається арго бродячих ремісників і торговців (Жирмунський, 1936: 142). Багата арготизмами і мова німецького робочого. Наприклад: *schuften* («працювати» – буквально: «возити тачку»), *stempeln* («відмічатися» – тобто сидіти без роботи), *die Bonzen* («бонзи» – «профспілкова бюрократія») та ін. (Жирмунський, 1936: 100–101). У XIX ст.,

стверджує М. Прийомишева (2009), своїм арго виділяється німецьке студентство.

У Румунії з початку XIX ст. арго в спілкуванні використовують злодії, злочинці, поліцейські (Йордан, 1971: 541).

Дж. К. Хоттен (1860) указує на використання в Англії в XIX ст. кенту бродягами, жебраками, злодіями, шулерами, шахраями, циганами, мандрівними музикантами, матросами, освіченими людьми та ін., щоб приховати від сторонніх свої дії. Студенти-медики використовували у спілкуванні між собою в присутності хворих таємну мову, утворену за допомогою перестановки звуків і змішування. Ця мова непримітна і бідна (Partridge, 1954: 279–280). Кент у спілкуванні використовувався і наприкінці XIX ст., на що звертає увагу Е. Партрідж, стверджуючи, що протягом 1530–1900 рр. кент найбільш характерно відображено в піснях (Partridge, 1954: 267).

У XIX ст. у США мова декласованих елементів (злочинців, жебраків та ін.) збагатилася своїм, американським, кентом, відзначає Дж. Коулман (2012).

М. Грачов (2009) зазначає, що в Росії в XIX ст. подальший розвиток отримало кримінальне арго. Існували достатньою мірою диференційовані групи декласованих елементів: московські вуркагани, петербурзькі шахраї, шулери, злодії різних професій (кишенькові злодії, зломщики та ін.). Кожна група мала своє арго або відоме нашарування в загальному злодійському арго. Своє арго мали арештанти, каторжники, повії (Стратен, 1931: 132). У другій половині XIX ст. на території України проходить становлення кримінального жаргону (Ставицька, 2005: 171).

Ю. Степанов (1975) вважає, що в Росії в XIX ст. існувало близько 70 умовних мов. Вони були поширені на великій території і служили засобом спілкування десятків тисяч бродячих торговців, ремісників, відхожих промислів. Л. Крисін (2007) наводить приклади з мови офеней: (російська мова) *рым* «дом», *мелех* «молоко», *сары* «деньги», *зетить* «говорить», *мастырить* «строить» і т. ін. Серед зазначених умовних мов, зауважує Ю. Степанов (1975), мова жебраків посідає своє особливе місце. Від мови жебраків уже один крок до жаргону декласованих елементів, злодіїв, злочинного світу. Існували і дитячі таємні мови, близькі до мови злодіїв. Цілоком арго торговців, ремісників і жебраків померло наприкінці XIX ст., поступившись своїм місцем новому поколінню арго. На зміну бродячому елементу неміського типу став приходити люмпен-пролетаріат і злочинний світ міста. Умови соціальної відособленості

приводять цей міський елемент до створення своїх умовних жаргонів (Стратен, 1931: 131).

У XIX ст. на території України існує арго лірників, ремісників, лаборів, жебраків, школярів (Ставицька, 2005: 346). Словник колківського (на Волині) кравецького арго нараховує близько 525 одиниць, але вдалося зафіксувати понад 150 арготизмів (Ставицька, 2005: 81–82).

У XIX ст. існує особливий вид арго – тарабарська мова. У Росії, за свідченням М. Грачова (2013), його використовує учнівська молодь. М. Прийомишева (2009) фіксує використання тарабарської мови розкольникими для таємної переписки. Про дитячу тарабарщину (Ziph) в англійській мові згадує Е. Партрідж (Partridge, 1954: 278).

У статті «Арго» в інтернет-енциклопедії «Навколосвіт» (2020) відзначено, що наприкінці XIX – початку XX ст. американське арго носить загалом сугубо національний характер. Час від часу у відповідь на специфічні обставини в США виникають особливі різновиди кримінального арго: нелегальних торгівців наркотиками (з 1915 року), могутніх рекетирів епохи «сухого закону» (1920-і – початок 1930-х рр.). Багато слів і виразів із зазначених арго нині перейшли в сленг або навіть у розмовну американську мову (*junkers* – наркомани; *whiskers* або *gazers* – агенти ФБР; *triggerman* – найманий убивця та ін.)

В Італії наприкінці XIX – початку XX ст. арго також популярне серед декласованих елементів (Йордан, 1971: 555).

Наприкінці XIX – початку XX ст. у Росії ще зберігаються таємні корпоративні арго – типу «мови» офеней, жебрацького арго, вважає Л. Крисін (1989). У Росії, Україні поширюється злочинське й вуличне арго (Горбач, 2006: 179). Наприкінці XIX ст. арго міських злочинних груп одержало назву *блатна музика*. Поступово *блатна музика* стає загальнорозмовним жаргоном злочинного світу (Стратен, 1931: 132–133). На початку XX ст. у Росії існує молодіжна мова з елементами арго.

У Словаччині, зазначає П. Ондрус (1975), наприкінці XIX – початку XX ст. існує два типи «таємних мов»: арго декласованих соціальних шарів і арго бродячих ремісників. Автор виділяє також «таємну мову» дітей.

На стані арго в XIX – початку XX ст. позначився розвиток великих міст, інші умови взаємин між людьми. У зв'язку з цими обставинами арго змінюється. Спостерігається поступове зближення різних арго. В. Жирмунський (1936), Б. Ларін (1928) відзначають широке проникнення арготизмів до розмовної мови. Цей процес охоплює європейські країни, Російську імперію, США.

На фронті в роки Першої світової війни була необхідність в особливій мові для координації бойових дій, що спонукало створювати особливу лексику – військове арго (Gabriel 2012: 697). Фронтове арго було присутнє в німецькій, французькій, італійській, португальській, російській, українській та інших мовах. Фронтове, а також своє, специфічне арго, було поширене і серед військовополонених різних національностей (Йордан, 1971: 555–556). Пізніше фронтове арго поширилося серед різних верств населення.

У першій половині XX ст. у багатьох країнах Європи, Азії, у США фіксується жаргон декласованих елементів (злочинців, злодіїв, шахраїв, гравців в азартні ігри тощо).

З початку XX ст. у Румунії арго активно використовують декласовані елементи (Йордан, 1971: 541). Е. Барбу в романі «Яма» (1957) наводить багатий арготичний матеріал, характерний для злочинного світу (Йордан, 1971: 541).

У першій половині XX ст. у США поширені різні арго. Е. Сепір (1933) серед таємних мов виділяє злочинське жаргоні і дитячі таємні мови. У статті «Арго» в інтернет-енциклопедії «Навколосвіт» (2020) відзначається наявність тюремного арго, арго американських бродяг і так званих хобо – сезонних або просто мандрівних робочих; арго циркачів, арго роз'їзних естрадних артистів і коміків, причому воно близьке до арго бродяг; арго артистів театру.

Д. Відодо (2006) констатує, що в Індонезії під час війни за незалежність (1945–1949) виникла «перевернута» мова Босо Валікан (Boso Walikan), створена з метою ввести в оману шпигунів, які працюють на голландців. Особливий тип арго – Маланг задокументований у 1970-і рр. серед торгівців золотими прикрасами. Геї і трансвестити мають свій сленг (*surabayan*), багатий елементами арго (Hoogervorst, 2014: 107–108, 114, 120–121).

У Росії після революційних подій 1917 р. блатна мова зазнала деяких змін. Вона стала надбаням вулиці, особливо безпритульних; проникла в шкільне, комсомольське середовище; нею користувалися робочі та інтелігенція. Арго перестає бути таємним (Стратен, 1931: 112, 139–140). М. Грачов (2009) звертає увагу, що деякі студенти пишалися знанням таких блатних слів, як (російська мова) *клифт* – «костюм», *винта наре-затъ* – «утекти». Г. Виноградов (1926) указує на створення дитячого арго, що має гілки: а) безпритульних, б) школярів, в) загальне і т. д. Існує тюремна мова. Вона, своєю чергою, окрема для адміністрації і особлива для ув'язнених. На свободі кримінальні елементи використовують мову *блатної музики*. Існує й умовна мова каторги.

В Україні у 20-і – 30-і рр. ХХ ст. формується міське аргю (аргю «блатних») (Горбач, 2006: 179).

У Росії до початку 30-х рр. ХХ ст. спостерігаються мови відхожих промислів. Залишки цього аргю можна було спостерігати будь-де в мові старожилів ще в 60-і рр. ХХ ст., стверджує Ю. Степанов (1975). В Україні, за свідченнями Й. Дзендзелівського (1996), Г. Аркушина (1996), залишки лірницького, жебрацького, професійного аргю зберегалися до 40-х – 60-х рр. ХХ ст.

Загалом, у першій половині ХХ ст. на території СРСР яскраво виявилось аргю злочинного світу. Л. Крисін (1989) відзначає в 1930-і – 1950-і рр. в аргю злочинського світу значні трансформації: розширюється і оновлюється його словник; до аргю долучаються, крім кримінальних елементів, політичні в'язні сталінських таборів і в'язниць.

У другій половині ХХ ст. у багатьох мовах триває трансформація аргю. У Болгарії, зауважує С. Стойков (1957), до середини ХХ ст. таємні говори поступово зникають. Вони розширили і змінили свою функцію, змішуючись значною мірою з груповими говорами міських «низів» і особливо з говорами молоді.

Л.-Ж. Кальве (1994) вказує, що у Франції в другій половині ХХ ст. в обіг входить термін *argot modern*, розуміючи під сучасним аргю мову, яка вже не є таємною, а скоріше як один з елементів манери говорити, що обраний мовцем. Водночас у другій половині ХХ–ХХІ ст. у французькому аргю поширений особливий шар лексики – верлан, створюваний на базі слів літературної мови шляхом перестановки звуків, складів. Цю лінгвістичну форму за теперішнього часу широко використовують молоді люди, члени приміських підліткових банд (García Luque, 2016: 114). Х. Васкес Ріос (1998) відзначає, що більш «м'який» варіант верлану використовують у своїх соціальних групах молоді люди із забезпечених верств, які не мають нічого спільного з декласованими елементами (García Luque, 2016: 114). Не випадково Б. Габріель пише про поширення верлану серед широких кіл носіїв аргю (Gabriel, 2012: 702).

В Іспанії, зауважує А. Овчиннікова (2012), наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. молодіжне аргю вже не пов'язується з мовою злочинців, позбавлене маргінальності.

На кінець ХХ ст., на думку Дж. Е. Лайтера (1994), термін *argot* в англійській лінгвістиці використовується для позначення сучасного різновиду англійського нонстандарту, наприклад, аргю тинейджерів або бейсболістів у США.

У Туреччині, зауважує О. Разуваєва (2009), у ХХ – на початку ХХІ ст. аргю не виражає специ-

фічну субкультуру, але широко використовується в мовах різних соціальних класів, вікових, гендерних та професійних груп. Лексика аргю використовується в мові молоді, злодіїв, наркоманів.

У Канаді, як зазначає М. Васька (2015), у ХХІ ст. існує сленг медичних працівників, який увібрав у себе багато елементів аргю.

Т. Такдір (2016) пише, що в Японії таємна мова позначається терміном *ingo* (пароль). Інго використовують антигромадські групи (якудза (організовані злочинні групи), злодії і т. п.), корпоративні і професійні об'єднання (поліція, лікарі, фармацевти і т. п.), засоби масової інформації. Останнім часом в Японії привертає увагу таємна мова підлітків. Дж. Хуанда (2017), наприклад, звертає увагу на *Kogyaru Kotoba* – мову дівчаток-підлітків. Зазначений словник створюється шляхом скорочень і аббревіатур.

На території колишнього СРСР сплеск використання аргю в розмовній мові, засобах масової інформації, художній літературі, спричинений процесами перебудови, стався починаючи з другої половини 1980-х років. На думку Л. Крисіна (1989), це вже інше, не цілісне аргю. В основному використовуються лише елементи аргю – лексичні і фразеологічні. Є яскраві приклади арготичних лексем. В. Сінхуа (2018) наводить низку прикладів: (російська мова) з жаргону наркоманів: *косячок, косяк, шмаль, дурь, костыль, дудка, покашляй, зеленое*; з кримінального жаргону: *штука, базар, бакс, геморрой, вилы, телка*.

М. Холло (2013) підкреслює, що в другій половині ХХ–ХХІ ст. у багатьох мовах поширене аргю наркоманів. По суті це інтернаціональний соціолект, що містить багато англо-американських запозичень.

Висновки. Матеріал, викладений у статті, дає змогу зробити такі висновки. Перші таємні мови зафіксовані в Х–ХІ ст. Історія європейських таємних мов починається з XIII–XIV ст. В основному це були злодійські мови. У міру розвитку аргю відзначається різноманітність форм його існування, аргю трансформується, еволюціонує, змінює свої основні ознаки, властивості, функції. У Новий час (XVI–XIX ст.) починає чітко відрізнятися основна соціальна тріада носіїв аргю: злодіїв, жебраків і дрібних бродячих торговців. Усе ширше використовується професійне аргю. У другій половині XIX – на початку ХХ ст. арготизми широко проникають у розмовну мову всіх шарів суспільства. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. особливо помітна трансформація аргю. У більшості мов аргю все менше асоціюється із злочинністю, воно змінилося, не носить цілісний характер.

В основному використовуються елементи арго – лексичні й фразеологічні.

Перші досить глибокі дослідження арго починають з'являтися наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. інтерес до вивчення арго посилюється. Арго і його аналоги активно вивчаються в лінгвістичних студіях Франції, Іспанії, Німеччини, Англії, США, Росії, України тощо.

Натепер багато теоретичних питань, пов'язаних з арго, ще глибоко не досліджені. Як

і раніше, дослідники диференціюють і оцінюють арго по-різному, часом спірно й суперечливо. Отже, у мовознавстві відсутній сталий погляд на диференціацію арго. Перелічені та інші проблеми потребують подальшого глибокого розгляду.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у систематизації наукових поглядів мовознавців на арго, розширенні кола досліджуваних мов, в яких поширене арго, продовженні вивчення праць відповідних авторів у лінгвістичноісторіографічному аспекті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбач О. Т. Арго в Україні. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2006. 688 с.
2. Грачев М. А. Русское арго. Нижний Новгород : НГЛУ, 1997. 246 с.
3. Жирмунский В. М. Национальный язык и социальные диалекты. Ленинград : Художественная литература, 1936. 300 с.
4. Йордан Й. Романское языкознание. Москва : Прогресс, 1971. 620 с.
5. Ретинская Т. И. Социолінгвістический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных арго : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.05. Орел, 2012. 366 с.
6. Рябичкина Г. В. Проблемы субстандартной лексикографии английского и русского языков: теоретический и прикладной аспекты : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.20. Пятигорск, 2009. 503 с.
7. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг. Соціальна диференціація української мови. Київ : Критика, 2005. 464 с.
8. Стратен В. В. Арго и арготизмы. *Известия комиссии по русскому языку*. Ленинград : АН СССР, 1931. Т. 1. С. 111–147.
9. Gabriel B. Marcel Cohen, de l'arabe parlé à la sociologie du langage. La question de l'argot. *SHS Web of Conferences*. EDP Sciences. 2012. No 1. P. 695–706.
10. García Luque F. La traducción al español de la película Entre les murs: el lenguaje coloquial, el argot y el verlan. *Cédille : Revista de Estudios Franceses*. Asociación de Francesistas de la Universidad española (AFUE). 2016. No 12. P. 107–137.
11. Hoogervorst T. G. Youth culture and urban pride. The sociolinguistics of East Javanese slang. *Wacana : Journal of the Humanities of Indonesia*. University of Indonesia. 2014. Vol. 15(1). P. 104–131.
12. Partridge E. Slang to-day and yesterday. London : Routledge, 1954. ix, 476 p.

REFERENCES

1. Horbach, O. T. Arho v Ukraini [Argo in Ukraine]. Lviv : Institute of Ukrainian Studies. I. Krypiakevich NAS of Ukraine, 2006. 688 s. [in Ukrainian].
2. Grachev, M. A. Russkoe argo [Russian argo]. Nizhny Novgorod : NGLU, 1997. 246 s. [in Russian].
3. Zhirmunskiy, V. M. Natsionalnyiy yazyk i sotsialnyie dialektyi [National language and social dialects]. Leningrad : Fiction, 1936. 300 s. [in Russian].
4. Yordan, Y. Romanskoe yazykoznanie [Romance linguistics]. Moscow : Progress, 1971. 620 s. [in Russian].
5. Retinskaya, T. I. Sotsiolingvisticheskiy i funktsionalno-stilisticheskiy analiz frantsuzskih professionalnyih argo [Sociolinguistic and functional-stylistic analysis of French professional argo] : dis. ... doktora filol. nauk : 10.02.05. Eagle, 2012. 366 s. [in Russian].
6. Ryabichkina, G. V. Problemy substandartnoy leksikografii angliyskogo i russkogo yazykov: teoreticheskiy i prikladnoy aspektyi [Problems of substandard lexicography of English and Russian languages: theoretical and applied aspects] : dis. ... doktora filol. nauk : 10.02.20. Pyatigorsk, 2009. 503 s. [in Russian].
7. Stavyt'ska, L. O. Arho, zharhon, slen'g: Sotsialna dyferentsiatsiia ukrainskoi movy [Argo, jargon, slang: Social differentiation of the Ukrainian language]. Kiev : Criticism, 2005. 464 s. [in Ukrainian].
8. Straten, V. V. Argo i argotizmyi [Argo and argotisms]. Izvestiya komissii po russkomu yazyku. Leningrad : AN SSSR, 1931. T. 1. S. 111–147 [in Russian].
9. Gabriel B. Marcel Cohen, de l'arabe parlé à la sociologie du langage. La question de l'argot. *SHS Web-of Conferences*. EDP Sciences. 2012. No 1. P. 695–706.
10. García Luque F. La traducción al español de la película Entre les murs: el lenguaje coloquial, el argot y el verlan. *Cédille : Revista de Estudios Franceses*. Asociación de Francesistas de la Universidad española (AFUE). 2016. No 12. P. 107–137.
11. Hoogervorst T. G. Youth culture and urban pride. The sociolinguistics of East Javanese slang. *Wacana : Journal of the Humanities of Indonesia*. University of Indonesia. 2014. Vol. 15(1). P. 104–131.
12. Partridge E. Slang to-day and yesterday. London : Routledge, 1954. ix, 476 p.

УДК 811.111'33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203897>

Анна СЕРЕДНИЦЬКА,
 orcid.org/0000-0003-0883-3229
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри української мови
 Національного університету «Львівська політехніка»
 (Львів, Україна) aserednytska@gmail.com

ВНУТРІШНЯ ФОРМА СЛОВА ЯК ЧАСТИНА МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Статтю присвячено когнітологічному аспекту процесів формування та існування мови, зокрема виникненню мовної картини світу, що систематизує і зберігає інформацію про навколишню дійсність у мовних структурах та одиницях. Оскільки мислення і мова нерозривно пов'язані, знання, здобуті людиною, фіксуються мовними засобами і відношеннями між ними: лексичними значеннями слів, їхньою внутрішньою формою, словотвірними значеннями, будовою синонімічних рядів, антонімічних пар, гіперо-гіпонімічних груп, лексико-семантичних груп, семантичних полів, граматичних значень, а також граматичними та синтаксичними категоріями, частинами мови. Через те, що кожен народ має особливе світобачення і етнопсихологію, мовні картини світу можуть суттєво відрізнятися.

Вагомою частиною мовної картини світу є внутрішня форма слова – ознака предмета, явища, процесу, що лягає в основу його назви. Внутрішня форма демонструє особливості мислення мовців, основні тенденції їхнього світорозуміння, пов'язані з ментальністю народу, його історією, культурою, побутом, географічним розташуванням країни, релігією, міфологією тощо. Ономастологічні закономірності виникнення слова, а передусім виокремлення ознаки, на основі якої відбувається номінація і вибір зовнішньої форми слова, є важливим елементом мовної картини світу.

У статті проаналізовано внутрішню форму низки українських та російських міжмовних синонімів, що мають абстрактне значення. Абстрактні слова є більш інформативними для відтворення мовної картини світу, оскільки під час вибору їхньої внутрішньої форми мовці узагальнюють значення конкретних слів і, таким чином, демонструють спосіб свого мислення та світосприйняття. З'ясовано, що вибір внутрішньої форми міжмовних синонімів може суттєво відрізнятися навіть для слів споріднених мов через відмінності національних мовних картин світу.

Ключові слова: мовна картина світу, внутрішня форма слова, етимологія, мотивація, порівняльно-історичний метод, номінація.

Anna SEREDNYTSKA,
 orcid.org/0000-0003-0883-3229
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
 of Lviv Polytechnic National University
 (Lviv, Ukraine) aserednytska@gmail.com

THE INNER FORM OF THE WORD AS A PART OF LANGUAGE CONCEPTUALIZATION

The article deals with the questions, which concern the inner form of the word as a part of language conceptualization of the surrounding world and the history of views on this problem. The language conceptualization presents human cognition about surrounding world, brings together information, which is common to the ethnic group. It is a result of the world's perception and comprehension, which is kept in the language. A world image is a cognitive theory of the world, a mental model of reality, a system of knowledge, ideas and attitudes about the world, life and ourselves. It appears in result of human experience, cognition and reflects social national characteristics. The language can affect how nation perceives the world, because each language has unique logical rules, concepts, grammar, syntax, specific semantic of lexical units and formatives, and especially lexical meanings and the inner forms of the words.

The inner form of the word as a parameter of contrastive linguistics is cognitive phenomenon that gives a key to understanding ways of nomination. The article describes mental and psychological mechanism that determines the choice of names. The inner form of the word contains the motivational fundamental feature, the ethno-specific basis for the nomination of objects and phenomena, which determines the choice of a sign.

The article analyzes the inner form of some Ukrainian and Russian words with abstract meanings, reveals distinctive features in nominative processes and tries to explain differences in worldview among these languages. Different features of an inner form of Ukrainian and Russian words correlate with special approaches to conceptualization in both languages, caused by the cultural diversities and national mind mismatching.

Key words: conceptualization of the surrounding world, the inner form of the word, etymology, motivation, contrastive linguistics, nomination process.

Постановка проблеми. Останнім часом лінгвісти щораз частіше звертаються до когнітологічних аспектів формування та існування мови, намагаючись з'ясувати, як відбувається пізнання людиною світу та систематизація і збереження інформації про навколишню дійсність у мовній системі.

Одним з основних завдань когнітології є вивчення мовної картини світу (далі – МКС). Вона формується протягом тисячоліть в результаті сприйняття та осмислення дійсності носіями мови. МКС відображається сукупністю одиниць мови, їхніх значень, парадигматичних і синтагматичних відношень між ними. Оскільки кожен народ має особливості світобачення й етнопсихології, МКС можуть відрізнятися. Ці розбіжності стосуються лексичних значень слів (зокрема, складу їхніх лексико-семантичних варіантів), внутрішньої форми слів, словотвірних значень, складу синонімічних рядів, антонімічних пар, гіперо-гіпонімічних груп, структури лексико-семантичних груп, семантичних полів, змісту граматичних значень, граматичних та синтаксичних категорій, частин мови тощо.

Аналіз досліджень. Мовознавці звернули увагу на проблему внутрішньої форми слова ще в античні часи. Частина науковців вважала, що знак є цілковито довільним (умовним), і між зовнішньою формою знаку та його змістом нема зв'язку. Платон у діалозі «Кратил» передає тезу про довільність знаку словами Гермогена: «Адже мені здається, яке ім'я хто чому-небудь установить, таке і буде правильним». Однак співрозмовник Сократ заперечує: «давати імена треба так, як їх треба давати й отримувати відповідно до природи речей». Імена даються не випадково, вони відображають суть речей, їхню найважливішу ознаку. «Я вважаю, що й Пелопу його ім'я дано даремно. Адже воно означає людину короткозору, а він достойний такого прізвища» (Платон).

Отже, вчені розуміли вагомість такого поняття, як внутрішня форма слова, і нерідко пов'язували цю категорію з національною специфікою мови. У діалозі «Кратил» Платон стверджує, що з погляду грека неможливо пояснити, чому було обрано те чи інше слово для називання предмета, якщо воно походить з варварської мови: «Сократ. Якщо хто-небудь візьметься досліджувати, наскільки відповідним чином встановлено ці імена, виходячи з еллінської мови, а не з тої, з якої вони, виявляється, взяті, то зрозуміло, що потрапить у глухий кут» (Платон).

Вільгельм фон Гумбольдт розширив поняття внутрішньої форми, перенісши його зі слова на

цілу мову певного народу. Внутрішньою формою мови він вважав спосіб, яким мовні засоби виражають інформацію про світ. Наявність у мови внутрішньої форми надає їй статусу окремої реальності, проміжної між людиною і світом. На думку вченого, ми сприймаємо дійсність так, як її інтерпретує мова. «Різні мови – це зовсім не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різні бачення її» (Гумбольдт, 1984: 167).

В. фон Гумбольдт також аналізував проблему внутрішньої форми окремого слова, вважаючи, що воно називає не сам предмет, а певний аспект його сприйняття, актуальний для номінатора в момент появи слова. Через це один і той самий предмет нерідко називають кількома словами, кожного разу акцентуючись на його іншій особливості (Гумбольдт, 1984: 103).

Теорію внутрішньої форми мови В. фон Гумбольдта розвинув Й. Л. Вайсгербер, ввівши термін «мовна картина світу» (Вайсгербер, 2004: 16). Він вважав, що мовці сприймають світ через призму рідної мови. Підкреслювали специфіку неоднакового розуміння світу носіями різних мов творці теорії лінгвістичної відносності Е. Сепір та Б. Уорф.

О. Потебня вивчав внутрішню форму окремого слова, оскільки вважав, що через неї найяскравіше проявляється внутрішня форма мови. В його трактуванні, внутрішня форма слова – «центр образу, одна з його ознак, яка переважає над усіма іншими» (Потебня, 1985: 33). Внутрішньою формою слова є ознака, відображена його етимологією. Вона суттєва для носіїв мови настільки, що саме на її основі колись відбулася номінація. Наприклад, хоча образ *столу* має багато ознак, але називання відбулося за однією з них, «стелити». *Вікно* пов'язано з *оком*, бо в нього дивляться і через нього проходить світло (Потебня, 1989: 97).

Внутрішня форма може зазнати деетимологізації, якщо мовці забудуть вихідну для номінації ознаку. Наприклад, ім'я *Володимир*, що походить від праслов'янського *Voldīmьrь, утвореного від *voldь «влада» і mьrь «великий», спорідненого з готським mьrs «славний», мало внутрішню форму «великий у своїй владі». Друга частина слова деетимологізувалася і під впливом народної етимології трактується як слово *мир* («світ»), внаслідок чого *Володимира* тепер сприймають як «володаря світу».

Ще одним прикладом затемнення внутрішньої форми може бути назва острова та річки *Березань*. Народна етимологія вважає слово похідним від *береза*, у той час як В. А. Ніконов пов'яже внутрішню форму назви острова й розміщеної

коло нього річки з авестійським *berezant* (високий) («Каталог річок України», 1957), адже острів має високі береги. До речі, *berezant* споріднено з *берег*: «б́ерег укр. б́ерег, б́еріг, ст.-слав. брѣгъ «берег, схил» <...> слово зв'язано с д.-в.-н. *berg* «гора», авест. *barəzah*-ср. р. «гора, висота», д.-інд. *br̥hant*-«високий», авест. *bərəzant* <...>» (Фасмер).

Таким чином, для деетимологізованих слів носії часто намагаються знайти нову внутрішню форму, використовуючи ненаукову народну етимологію – вибір вихідного для номінації значення за випадковою схожістю звучання слова. Це свідчить про важливість внутрішньої форми у свідомості мовців і необхідність її існування навіть у спотвореному вигляді.

Внутрішню форму слова можна встановити за допомогою порівняльно-історичного методу, аналізуючи морфемну структуру слова, зокрема його корінь, зіставляючи звучання, а також значення слів споріднених мов.

Проблемі внутрішньої форми слова присвячено чимало робіт сучасних науковців: Р. А. Будагова, Л. А. Булаховського, В. Г. Гака, М. Д. Голева, Б. М. Головіна, М. І. Голянич, А. С. Д'якової, О. О. Земської, О. С. Кубрякової, О. Ф. Лосєва, В. М. Манакіна, В. М. Русанівського, Т. І. Панько, Б. О. Плотнікова, П. О. Селігея, Б. О. Серебрянікова, О. С. Снітко, Р. І. Стефурак, В. І. Телії, О. І. Федорова та інших. Незважаючи на велику кількість досліджень, вивчення закономірностей вибору внутрішньої форми слова в контексті когнітологічних проблем, зокрема відтворення МКС, досі залишається актуальним.

Мета нашої роботи – проаналізувати роль внутрішньої форми слова у створенні МКС на прикладі слів української та російської мов, що мають близьке лексико-семантичне значення.

Внутрішня форма – це головна ознака предмета, явища, процесу, що лягає в основу його назви. Ономазіологічні закономірності виникнення слова, а передусім виокремлення ознаки, на основі якої відбувається номінація і вибір зовнішньої форми слова, є важливим елементом МКС. Хоча мовні знаки довільні, не пов'язані зі звучанням, вони все-таки частково мотивовані і піддаються впливу позамовної дійсності. Особливо це помітно під час номінації, коли відбувається вибір внутрішньої форми слова. Те, що носії різних мов вибирають неоднакові ознаки, визначальні для номінації, підтверджує думку, що внутрішня форма слова є вагомою складовою національної МКС.

Виклад основного матеріалу. Завдання нашої роботи – визначити внутрішню форму україн-

ських та російських міжмовних синонімів та встановити, як вони відображають світогляд носіїв різних мов. Особливо перспективними для такого дослідження є абстрактні слова, оскільки під час вибору їхньої внутрішньої форми мовці демонструють спосіб свого мислення та світосприйняття.

Як відомо, вибір внутрішньої форми для предметів є порівняно прозорішим і простішим. Називаючи матеріальні речі, мовці акцентують увагу на їхніх зовнішніх або функціональних ознаках: формі, розмірі, структурі, кольорі, розташуванні, практичному призначенні (Селігей, 2001: 25). Наприклад, назва *стіл* походить від ознаки «постелене», бо слово *стіл* є однокореневим до *слати* (Потебня, 1989: 97).

Вибір внутрішньої форми абстрактних слів є складнішим, бо вимагає абстрагування предметних значень. Мотиваційними ознаками для внутрішньої форми абстракцій найчастіше є слова, що позначають конкретні предмети та дії, але при цьому вони зазнають метонімічного та метафоричного переосмислення. Наприклад, від назв смакових відчуттів походять слова *горе* (від *гіркий*), *насолота* (від *солодкий*), *киснути* (від *кислий*), англ. *sour* у значенні «невдоволений» (від *кислий*), англ. *be sweet on* «бути закоханим» (від *солодкий*) тощо (Селігей, 2001: 28).

Інколи внутрішня форма абстрактних слів може зберігати застарілу інформацію про спосіб осмислення світу нашими предками. Наприклад, внутрішні форми слів *схід*, *захід* (сонця) вказують, що Сонце рухається навколо Землі. Внутрішня форма слова *сердитися* походить від *серця*, оскільки колись його трактували як вмістище почуттів і душі (Селігей, 2001: 31).

Внутрішня форма абстрактних слів суттєво залежить від ментальності народу – сукупності особливостей світосприйняття, що сформувалися під впливом географічного розташування, історичних подій, соціально-економічного, культурного розвитку народу. До категорій, визначальних для формування ментальності народу, П. Дінцельбахер зараховує такі: індивід, сім'я та суспільство; сексуальність та любов; релігійність; тіло й душа; хвороба; вік; смерть; острахи і надії; радість, смуток та щастя; робота і свято; комунікація; чуже та своє; влада; право; природа і навколишнє середовище; простір, час та історія (Історія європейської ментальності, 2004).

Нерідко внутрішня форма слова базується на міфологічному чи релігійному знанні. Наприклад, українське слово *освіта* є метафоричним переосмисленням слова *світло*, що походить від

давньоіндійського *śvetaḥ* (світлий, білий) (Етимологічний словник української мови). Протилежні за значенням слова *неосвіченість* (абстр. ім. до *неосвічений*), *темрява* (відсталість, некультурність, неписьменність); *темний* (відсталий, некультурний; неписьменний) (Словник української мови) також базуються на антитезі «світла» і «темряви». Аналогічне протиставлення використовується і під час мотивування внутрішньої форми назв емоцій: радісні пов'язані зі світлом, а негативні – з темрявою (Селігей, 2001: 30). Такий вибір внутрішньої форми має глибинний філософський і світоглядний смисл. Як вважають науковці, опозиція символів *світло* – *тьма* має характер архетипу і є однією з перших, до яких звернулася людина у процесі пізнання світу. У більшості міфологічних, релігійних, мовних картин світу описана боротьба світла і темряви (Садикова, 2007: 171). Таким чином, українці вкладають у внутрішню форму слова *освіта* і його однокореневих слів глибинний філософський смисл, наближаючи це поняття до таких, як Бог, добро, істина тощо.

Внутрішня форма російського слова *образование* містить іншу ознаку. Воно однокореневе до *образ*, утвореного «від *ob-* і *газъ*, пов'язаного чергуванням з *гѣзати*; див. *раз*, *рѣзати*» (Фасмер). Сучасні мовці сприймають значення слова *образование* як надання певного образу на противагу аморфному незнанню. Однак первинна внутрішня форма цього слова означає «відділяти від цілого гострим предметом», тобто змінювати початковий вигляд об'єкта. Внутрішня форма російського слова акцентує увагу не на світоглядних цінностях процесу здобування освіти, а на активному, навіть радикальному процесі зі сторони діяча-вчителя.

Поняття ментальності має дуже великий обсяг, що вміщає, серед інших ознак, емоційні й ціннісні особливості світобачення народу, стратегії його поведінки тощо. На нашу думку, саме такими відмінностями спричинено вибір внутрішньої форми українського слова *безпека* і російського *безопасность*.

Українське слово походить від праслов'янського *bezpečьn(jь)*, утвореного від прийменника *bez* і основи реконструйованого іменника **reča* «турбота, клопоти», пов'язаного з дієсловом **pekti*, укр. *пекти* (від індоєвропейського **reku-* «варити, готувати») (Етимологічний словник української мови). Отже, внутрішньою формою українського *безпека* є відсутність турботи в людини, якій нічого не загрожує в зовнішньому середовищі.

Російське *опасность* походить від давньоруського *опасно* «уважно, обережно», що виникло від *пасті*, однокореневого з давньоіндійським *расуати*

«дивитися», авестійським *spasueiti* «виглядає» (Фасмер). Внутрішня форма російського слова наголошує на ознаці активної протидії загрози і постійній обережності.

Ментальність також вміщає в себе ставлення до історичних подій. Наприклад, російське *победа* пов'язане зі словом *біда* «побіда победить, давньоруське побѣда, також в знач. «поразка», ст.-слав. побѣда вікѣ. <...> Пор. побѣднѣй, також в знач. «нешасний» (побѣдна голівушка). Від *беда*, *бедить*» (Фасмер). Однак згодом внутрішня форма слова *победа* цілковито затемнилася. Унаслідок процесу енантіосемії воно набуло значення «перемога». Можливо, це сталося внаслідок нового трактування морфемної будови слова: префікс *no-* у слові *победа* може бути сприйнятий як «после беды» (Е. М. Маркова, 2010: 633).

Староукраїнське *побіда* також вживалося в значенні «перемога» (Словник української мови). Однак згодом в українській мові *побіда* стає архаїзмом, його замінює *перемога*, що походить від праслов'янського **permogti*, **permagati* «перемогти, переважати», давніше «перетягти», похідне від **mogti* «могти», **«тягти»*. Внутрішня форма слова *перемога* мотивована ознакою можливості (Етимологічний словник української мови).

Історичними та соціально-економічними відмінностями умов існування народів можуть бути визначені розбіжності між внутрішньою формою українського *виховання* та російського *воспитание*. Українське *виховання* пов'язане з дієсловом *ховати*, оберігати від небезпек (праслов'янське *ховати*). За іншою версією, внутрішня форма слова впливає з реконструйованого **skovati*, «уважно дивитися», тобто в її основі лежить ознака нагляду. Натомість російське *воспитание* походить від дієлова *воспитывать*, однокореневе якого *питать* є спорідненим з давньоіндійським *pitúṣ* «питання», авестійським *piṭu* «пища» (Фасмер).

Суттєвий аспект ментальності – ставлення народу до категорій «чуже» – «своє» (Історія європейської ментальності) – стає визначальним під час розрізнення внутрішньої форми українського слова *дивний* та російського *странный*.

Українське *дивний* етимологи виводять від давньоіндійського *dhī-* «споглядати, спостерігати». Внутрішня форма свідчить, що мовець сприймає незвичайні речі толерантно, без осудження, хоча й з цікавістю, визнаючи, що вони варті уваги, споглядання. Російське слово *странный* походить від запозиченого з церковнослов'янської мови *страна*, що спочатку в російській мові мало значення «чужа країна», але потім узагальнилося до значення «країна» загалом (Шанський). Таким

чином, внутрішня форма слова *странний* свідчить про те, що чуже видається мовцям дивним, незвичним.

Важливим аспектом ментальності є сприйняття категорії простору. Сучасне російське *страна́*, як і замінене ним первинне однокореневе *сторонá*, мають однакове походження. Вони утворилися від праслов'янського *storna, пов'язаного з *простór* (*простір*), *простерётъ*, а також з давньоіндійським *str̥āti*, *str̥ōti* *str̥ás*, *stīr̥ás* «розісланий» (Фасмер). Отже, внутрішня форма російського слова *страна* мотивована ознакою необмеженого простору.

Українське *країна* походить від праслов'янського *kraǰь, похідного від *krojiti* «кроїти», що мало первісне значення «відрізок, обрізок», а потім розвинулося в значенні «межа, кінець, берег». Внутрішня форма українського слова «країна» містить ознаку «виділена межами» (Етимологічний словник української мови).

Звісно, ознаки, за якими відбувається номінація, не завжди є відмінними. Вони можуть збігатися в різних мовах, навіть не надто споріднених. Адже всі мовні картини світу мають універсальну частину не тільки внаслідок спорідненості чи запозичень, а й типовості процесів людського

мислення. Схожими є внутрішні форми англійського *wind* «повітря в русі» (< іє. *we-nt-o-* «той, що віє» < *we-* «віяти, дути») і українського *вітер* «той, що віє» (< псл. *větrb* < *vějati* «віяти»); англійського *snowfall* «падає сніг» (< *snow* «сніг» + *fall* «падіння») і українського *снігопад* «падає сніг» (< псл. *sněgb* — споріднене з гот. *snaiws* «сніг») тощо (Манакін, 2014: 42). Велика кількість збігів зайвий раз свідчить про те, що теорію мовної відносності Сепіра-Уорфа не можна абсолютизувати, хоча й не можна цілковито заперечити.

Висновки. Огляд розбіжностей внутрішньої форми міжмовних українсько-російських синонімів дає підстави стверджувати про суттєві відмінності будови національних мовних картин світу. Внутрішня форма слова яскраво демонструє спосіб мислення народу, його світосприйняття, етноспецифічні закономірності розуміння процесів дійсності, особливості виділення вагомих особливостей предметів і явищ. Інколи аналіз внутрішньої форми слів навіть споріднених мов дає результати, що свідчать про доволі відмінне сприйняття світу їхніми носіями. Проблема різної інтерпретації дійсності у мовних картинах світу заслуговує на подальше ретельне вивчення в когнітологічних дослідженнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование Духа. Москва : «Едиториал УРСС», 2004. 232 с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1984. 400 с.
3. Етимологічний словник української мови : в 7 т. Київ : Наукова думка, 1982 – 2012.
4. Історія європейської ментальності / за ред. П. Дінцельбахера. Львів : Літопис, 2004. 720 с.
5. Каталог річок України / уклад. Г. І. Швець, Н. І. Дрозд, С. П. Левченко. Київ : Видавництво АН УРСР, 1957. 192 с.
6. Манакін В. М. Внутрішня форма слова в аспектах зіставного мовознавства. *Мовознавство*. 2014. № 5. С. 35–44.
7. Платон. Кратил. URL: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/plato01/krati.htm> (дата звернення: 02.02.2020).
8. Потебня А. А. Мысль и язык. *Слово и миф*. Москва : Издательство «Правда», 1989. С. 97.
9. Потебня О. О. Эстетика і поетика слова : збірник. Київ : Мистецтво, 1985. 302 с.
10. Селігей П. О. Внутрішня форма назв емоцій в українській мові. *Мовознавство*. 2001. № 1. С. 24–33.
11. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970 – 1980.
12. Маркова Е. М. О причинах и проявлениях энантосемии в русском языке в межславянском аспекте. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2010. № 4 (2). С. 631–635.
13. Садыкова М. А. Концепты «свет/light» и «тьма/darkness» в тексте Библии. *Вестник Удмуртского университета. Филологические науки*. 2007. № 5 (2). С. 171–174.
14. Фасмер М. Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата звернення: 02.02.2020).
15. Шанский Н. М. Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н. М. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/> дата звернення: 02.02.2020).

REFERENCES

1. Vaisherber Y.L. Rodnoi yazyk y formirovaniye Dukha [Native language in creation of spirit]. Moscow : «Edytoryal URSS», 2004. 232 p. [in Russian].
2. Humboldt V. fon. Yzbrannyye trudy po yazykoznaniiu [Selected works on linguistics]. Moscow : Prohress, 1984. 400 p. [in Russian].
3. Etymolohichniy slovnyk ukrainskoi movy [Etymological dictionary of Ukrainian language] : v 7 t. Kyiv : Naukova dumka, 1982 – 2012. [in Ukrainian].
4. Istoriia yevropeiskoi mentalnosti / za red. P. Dintselbakhera [The history of the European mentality]. Lviv : Litopys, 2004. 720 p. [in Ukrainian].

5. Kataloh richok Ukrainy / uklad. H. I. Shvets, N. I. Drozd, S. P. Levchenko [Catalogue of Ukrainian rivers]. Kyiv : Vydavnytstvo AN URSSR, 1957. 192 p. [in Ukrainian].
6. Manakin V. M. Vnutrishnia forma slova v aspektakh zistavnoho movoznavstva [The inner form of word in comparative philology aspects]. *Movoznavstvo*. 2014. № 5. Pp. 35–44 [in Ukrainian].
7. Platon. Kratyf. URL: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/plato01/krati.htm> (data zvernennia: 02.02.2020) [in Russian].
8. Potebnia A. A. Mysl y yazyk. *Slovo y myf* [The mind and language]. Moscow : Yzdatelstvo «Pravda», 1989. P. 97 [in Russian].
9. Potebnia O. O. Estetyka i poetyka slova : zbirnyk [Aesthetics and poetics of word]. Kyiv : Mystetstvo, 1985. 302 p. [in Ukrainian].
10. Selihei P. O. Vnutrishnia forma nazv emotsii v ukrainskii movi [The inner form of word of emotion in Ukrainian language]. *Movoznavstvo*. 2001. № 1. Pp. 24–33 [in Ukrainian].
11. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of Ukrainian language] : v 11 t. / za red. I. K. Bilodida. Kyiv : Naukova dumka, 1970 – 1980 [in Ukrainian].
12. Markova E. M. O prychnakh y proiavlenniakh enantiosemy v russkom yazyke v mezhslavianskom aspekte [Causes of enantiosemy in Russian language in interslavic aspect]. *Vestnyk Nyzhehorodskoho unyversyteta im. N. Y. Lobachevskoho*. 2010. № 4 (2). Pp. 631–635 [in Russian].
13. Sadykova M. A. Kontsepty «svet/light» y «tma/darkness» v tekste Byblyy» [Concepts «light» and «darkness» in biblical text]. *Vestnyk Udmurtskoho unyversyteta. Fylolohycheskiye nauky*. 2007. № 5 (2). Pp. 171– 74 [in Russian].
14. Fasmer M. Etymolohycheskyi online-slovar russkoho yazyka Maksa Fasmera [Etymological online-dictionary of Russian language by Max Vasmer]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (data zvernennia: 02.02.2020) [in Russian].
15. Shanskiy N. M. Etymolohycheskyi online-slovar russkoho yazyka Shanskoho N. M. [Etymological online-dictionary of Russian language by Shanskiy N. M.]. URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/> (data zvernennia: 02.02.2020) [in Russian].

УДК 811.111'24.32

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203900>**Анастасія СИЗОНЕНКО,***orcid.org/0000-0002-8341-3205**магістр кафедри теорії та практики перекладу**Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) sizonenko.anastasia331@gmail.com***Еліна КУЩ,***orcid.org/0000-0002-7220-3806**кандидат філологічних наук,**доцент кафедри теорії та практики перекладу**Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) elina.e2016@gmail.com*

ІННОВАЦІЙНІ СЛОВОТВОРЧІ ЕЛЕМЕНТИ АНГЛОМОВНИХ ЕКОНЕОЛОГІЗМІВ

Статтю присвячено дослідженню значення, сфери і джерел походження словотворчих елементів англомовних екологічних неологізмів. Неологізми, чи інноваційні мовні одиниці, є засобами номінації нових визначень. Вони по-новому позначають ті поняття чи фрагменти позамовної дійсності, що вже існують. Еконеологізми є новими одиницями, що виникли у підмові сфери екології. Термін «підмова» використовується для позначення мови тієї чи іншої професійної сфери знання та діяльності людства. На сьогоднішній день сфера екології вважається однією із постачальниць не тільки нових лексичних і фразеологічних одиниць, але й словотворчих елементів в англійську мову. Це свідчить не тільки про постійний розвиток її словникового складу, але й про взаємодію різних підсистем мови загалом.

У статті аналізуються афіксальні елементи, що є засобами творення англомовних неологізмів сфери екології. Афіксальний спосіб словотворення є одним із найбільш продуктивних у англійській мові. Нові словотворчі афікси з'являються не тільки в підмові сфери екології, але й у загальноживаній англійській мові, стаючи засобами творення її інноваційних одиниць різних фахових підмов і сфер. Засобами творення англомовних інноваційних одиниць сфери екології є афікси, що виникли в сферах комп'ютерних технологій, біотехнологій, сільськогосподарства, інших галузей науки та техніки. Виконання ролі словотворчих елементів різнорівневими мовними одиницями та елементами є результатом їх функціональної переорієнтації та особливим дериваційним процесом, не пов'язаним зі зміною їх форми.

Афіксоїдні елементи, які є засобами творення англомовних еконеологізмів, а також інноваційних одиниць інших професійних сфер, походять не тільки з англійської, але й з грецької мов. Афікси грецького походження є префіксальними словотворчими елементами англомовних інноваційних одиниць сфери екології, що з'явилися в англійській мові внаслідок скорочення давньогрецьких кореневих морфем. Окремі афікси, що беруть участь у творенні англомовних еконеологізмів та з'явилися саме у підмові сфери екології, є синонімічними.

Ключові слова: англійська мова, афікс, дериваційний процес, еконеологізм, словотворення, підмова, сфера екології.

Anstasiia SIZONENKO,*orcid.org/0000-0002-8341-3205**Master at the Department of Theory and Practice of Translation
of Zaporizhzhia Polytechnic National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) sizonenko.anastasia331@gmail.com***Elina KUSHCH,***orcid.org/0000-0002-7220-3806**Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation
of Zaporizhzhia Polytechnic National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) elina.e2016@gmail.com*

INNOVATIVE WORD-FORMING ELEMENTS OF ENGLISH-LANGUAGE ECONEOLOGISMS

The article is devoted to the study of meanings, spheres and sources of origin of word-forming elements of English-language ecological neologisms. Neologisms or innovative language units are means of designation of new concepts. These units in a new way also name concepts or fragments of reality that already exist. Econeologisms are new language units

appeared in the sublanguage of the sphere environmental protection. The term «sublanguage» is used to define the language of a professional sphere of knowledge and activity of human beings. The sphere of ecology is considered to be one of the spheres-suppliers of new lexical and phraseological units, as well as of word-forming elements into the English language. This shows the constant development of its vocabulary and interactions of different subsystems of the language as a whole.

Affixal elements as means of forming of English-language neologisms in the sphere of ecology are analyzed in the article. The affixal way of word formation is thought to be one of the most productive in the English language. New word-forming affixes appear not only in the sublanguage of the sphere of ecology, but also in the English language of general use. They become means of creating of innovative units in other professional sublanguages and spheres as well. Affixes that take part in the word-forming innovative processes in the English sublanguage of ecology have appeared in the spheres of computer technology, biotechnology, agriculture, as well as other branches of science and technology. The performance of the role of word-forming elements by multi-level language units and elements is the result of their functional reorientation, which is viewed as a special derivational process that is not associated with changing of their form.

Affixal elements that are means of creating English-language econeologisms, as well as innovative units of sublanguages of other professional appears originate not only from English, but also from Greek. Affixes of Greek origin are prefixal word-forming elements of English-language innovative units of the sphere of ecology, which appeared in English as a result of the reduction of ancient Greek root morphemes. Some affixes involved in the process of creating of English-language econeologisms and appeared in the sublanguage of the sphere of ecology are synonymous.

Key words: English language, affix, derivational process, econeologism, word formation, sublanguage, field of ecology.

Постановка проблеми. Сфера екології є однією із постачальниць не тільки нових лексичних і фразеологічних одиниць, але й словотворчих елементів в англійську мову. На думку українського неолога Ю. А. Зацного, «виникнення нових елементів, які виконують функцію словотворчих, пов'язане з процесами переходу повнозначних слів у словотворчі морфеми, з існуванням значної кількості елементів, які виконують, фактично, функцію словотворчих, проте, за своїми рисами та характеристиками займають проміжне положення між лексемами та афіксами» (Зацний, 2007: 17). Хоча інноваційні лексичні і фразеологічні одиниці англійської мови сфери екології вивчалися науковцями (Балюта, 2006; Зацний, Пахомова, 2001), її інноваційні словотворчі елементи ще не стали предметом окремого системного дослідження науковців. Цей факт зумовлює **актуальність** статті.

Мета статті полягає в аналізі інноваційних словотворчих елементів, за допомогою яких утворюється нова лексика англійської мови сфери екології. **Завданнями** статті є у зв'язку з цим визначення понять «неологізм», «інноваційна одиниця», «еконеологізм», «підмова», встановлення словотворчих елементів англомовних інноваційних одиниць вказаної сфери, з'ясування значення та сфер і джерел походження цих елементів.

Виклад основного матеріалу. Неологізмом (від давньогрец. νέος – новий, λόγος – мовлення, слово) вважають «мовну одиницю, що утворена для визначення нового поняття» (Зацний, Пахомова, 2001: 8). Подібні одиниці не тільки фіксують нові поняття, явища та об'єкти реальності, але й по-новому називають ті, що вже існують (Зацний, 2007: 18). Синонімічним поняттю «неологізм» є поняття «інноваційна одиниця». Еконеологізми

є інноваційними одиницями, що з'явилися у сфері екології та її професійній підмові.

Найбільш оптимальним, на нашу думку, є розуміння «підмови», запропоноване В. М. Лейчиком: «складний об'єкт сучасного багатогранного комунікативного процесу у будь-якій професійній сфері знань і діяльності людини, який включає інтелектуальне пізнання світу та позначення результатів цього пізнання всією сукупністю власних і залучених мовних / мовленнєвих засобів відповідної національної мови» (Лейчик, 2005: 154).

Доведено, що одним з продуктивніших способів творення англомовних інноваційних лексичних одиниць загалом і нової екологічної лексики зокрема є афіксація (Балюта, 2006: 150; Зацний, 2007: 21–22; Зацний, Пахомова, 2001: 19–21; Карашук, 1997: 32).

Завдяки афіксальному елементу, що відносять до морфологічних способів словотворення (Карашук, 1997: 38), нові одиниці утворюються шляхом приєднання словотворчих суфіксів і префіксів до основи вихідного слова. Згідно з дослідженнями Ю. А. Зацного, близько 30% англомовних інновацій ХХІ століття з'явилися саме завдяки афіксальному словотворенню (Зацний, 2007: 21). До його елементів науковець відносить також і ті «дериваційні форманти, що функціонували спочатку в мові як повнозначні слова чи їх частини» (Зацний, 2007: 23). Розглядаючи виконання тими чи іншими лексемами ролі словотворчих елементів, А. Е. Левицький називає цей процес терміном «функціональна переорієнтація різнорівневих мовних одиниць» (Левицький, 1999: 85).

Одним із таких високопродуктивних дериваційних формантів є елемент *friendly*, що з'явився та поширився в англійській мові 90-х рр. ХХ століття

завдяки неологізму 80-х років *user-friendly*, тобто «зручний для користування, сконструйований в розрахунок на людину, незнайому з комп'ютерною технікою». Ця інноваційна одиниця поширилася в англійській мові завдяки рекламі, перетворившись згодом на дериваційний формант.

У підмові екології елемент *-friendly* зі значенням «такий, що ставиться приязно до навколишнього середовища, не завдає шкоди природі; безпечний для природи» використовується для утворення таких інновацій, як: *eco-friendly*, *environment(ally)-friendly*, *nature-friendly*, *planet-friendly*. Популярність неологізмів із елементом *-friendly* сприяла тому, що за його зразком виник антонімічний елемент *-unfriendly*, наприклад: *environment-unfriendly*, *ozone-unfriendly*. Віднесення елементів *-friendly/-unfriendly* до розряду словотворчих базується, насамперед, на його високій продуктивності, на чому наголошує український лексиколог П. М. Карашук, стверджуючи: «Чим більше слів із певним елементом зустрічається в мові, тим більше підстав вважати його афіксом, а не компонентом складного слова» (Карашук, 1997: 32).

В англійській мові слово *abuse* використовувалося, насамперед, із значенням «зловживання». З 90-х років XX століття воно стає словотворчим елементом складних лексичних одиниць, які містять компонент із значенням «об'єкт зловживання», наприклад: *alcohol-abuse*, *drug-abuse*, *child-abuse*. Вказаний словотворчий формант проникає також у підмову екології, де за його допомогою утворюється ціла низка складних неологізмів, перший компонент яких позначає живий або неживий об'єкт, якому завдається шкода, або який сам її завдає, наприклад: *vehicle-abuse*, *car-abuse*, *aerosol-abuse*, *chemical-abuse*, *mercury-abuse*, *environment-abuse*. Е. Г. Балюта вважає, що означений формант має високий потенціал утворення нових слів, бо «розвиток науки призводить до появи нових речовин і засобів негативного впливу людської діяльності на навколишнє середовище» (Балюта, 2006: 149).

Продуктивним словотворчим елементом у підмові екології стає також *-free*, який використовується в ній із значенням «такий, що не містить в собі речовину, компонент, чинник». Зазначимо, що спочатку вказаний формант мав значення «звільнений (від сплати, податку)», наприклад: *tax-free*, *toll-free*. Пізніше вказаний елемент отримав алегоричне, переносне, фігуральне значення, зокрема *carefree*, *trouble-free*.

Подальше поширення вказаного форманта пов'язують із мовою реклами: автори рекламних

текстів віддавали йому перевагу над суфіксами з негативним значенням, наприклад, над суфіксом *-less*, у зв'язку з тим, що «мова реклами повинна бути хвалебною і позитивною, а елемент *-less* є негативним» (Crystal, 2000: 39). Пізніше в англійській мові з'являються такі складні новоутворення, як *additive-free*, *smoke-free*, *lead-free*, *pollution-free*, *cyanide-free*, *CFC-free*.

Наприкінці XX–початку XXI століття поширеним дериваційним засобом у підмові сфери екології стає формант *-watch*. Найчастіше він використовувався в назвах аналітичних телевізійних та радіоекологічних програм (наприклад, *Africawatch*, *reefwatch*) із значенням «спостереження, аналіз, огляд». Моделями для подібних утворень стали екологічні інновації *doomwatch* – «дослідження планети з метою відвертання екологічних катастроф», *birdwatching* – «дослідження життя птахів з екологічною метою». Елемент *-watcher* отримує значення «аналітик, оглядач, що спеціалізується в певній галузі» (*doomwatcher*). Елемент *-watch* став засобом утворення інноваційних одиниць на позначення інших телевізійних і радіопередач, зокрема *Newswatch*, *Worldwatch*.

Інші компоненти, які перейшли у розряд словотворчих елементів, є менш продуктивними у підмові сфери екології в порівнянні з вищезазначеними. Проте їх значення для її розвитку та розвитку самої англійської мови загалом не можна недооцінювати. Так, наприклад, за допомогою елемента *-speak* утворився екологізм *eco-speak*, що використовується для позначення спеціальної мови фахівців або прихильників екологічного руху.

Синонімічний екологізм *ecobabble* був утворений на основі слова *psychobabble* із значенням «мова з великою кількістю психологічних термінів і понять», яке виникло в американському варіанті англійської мови в зв'язку з модою на різні форми та методи психоаналізу, психотерапії.

В англійській мові відзначається своєю продуктивністю у творенні інноваційних одиниць дериваційний елемент *e-* (ініціальне скорочення від слова *electronic*), пов'язаний з комп'ютерною та телекомунікаційною технікою (Crystal, 2000: 49). Вперше його було вжито в слові *e-mail*. Продуктивним він є і в утворенні інноваційних одиниць підмови екології наприклад: *e-waste* – «комп'ютерні відходи, складові елементи комп'ютеру, що містять кольорові метали», *e-smog* – «високочастотні поля, що створюються у містах через скупчення різних побутових електроприладів».

За своїм походженням нові афікоїдні елементи англійської мови, особливо префіксальні,

є кореневими морфемами грецького походження. Повністю закріпленим своїм функціонуванням і значенням за сферою екології є формант *eco-*, що утворився від давньогрецького *οἶκος* – житло, дім, середовище. Він вважається одним із продуктивних словотворчих елементів в англійській мові загалом. Так, на початку ХХІ століття в англійській мові нараховували більше, ніж 300 інноваційних одиниць, утворених за його участю (Балюта, 2006: 150), наприклад: *eco-socialism*, *eco-imperialism*, *eco-feminism*, *ecoglasnost*, *eco-mania*, *eco-scam*, *eco-terrorism*.

Досить продуктивними засобами творення інноваційних одиниць в англійській мові є ще кілька елементів, які лише частково закріплені за сферою екології. Так, одним із найпродуктивніших серед них є префіксоїд *bio-*, що почав широко використовуватися в англійській мові в складі інноваційних одиниць, які виникли наприкінці ХХ–початку ХХІ століть. Формант *bio-* походить від давньогрецького *βίος* – життя.

Зазначимо, що префіксоїд *bio-* у одиницях підмови сфері екології використовується із двома різними значеннями. Наприкінці ХХ століття в таких одиницях, як *biohome* (*biohouse*), *biomaterial*, *biopharming*, *biofuel*, *biodiesel*, *biocement*, *biodetergent*, *bioyoghurt*, *biodegradable* цей елемент набув значення «натуральний, біологічно та екологічно чистий, без шкідливих додатків». Формант *bio-* стає також засобом творення англословних інноваційних одиниць підмови галузі біотехнологій, наприклад: *biotechnology*, *bioengineering*, *bioindustry*, *biotech*, *biopharming*, *biomanufacturing*, *bioengineering*.

Одним із засобів творення англословних інноваційних одиниць не тільки підмови сфері екології, але й підмов інших сфер стає також формант *enviro-*, який є синонімічним елементу *eco-*. Вказаний формант входить до складу таких одиниць, як *envirobusiness*, *envirogear*, *envirocorporation*, *envirotech*, *enviropig* тощо.

Зазначимо, що словотворчі елементи *eco-*, *enviro-*, *bio-* у певних контекстах вступають у

парадигматичні відносини синонімії у своєму суто «екологічному» значенні на морфологічному рівні, утворюючи «словотворчий синонімічний ланцюжок» (Балюта, 2006: 150). Проте, кожен із елементів цього ланцюжка, поряд із загальною, інтегративною семою, мають диференціюючі семи.

Афіксоїд «класичного» походження *agro-*, який слугує для утворення нових слів, пов'язаних із сільським господарством, бере участь у таких екологічних інноваціях, як *agro-biotech* «агробіотехнологія», *agroecologist* «фахівець галузі дослідження екологічного стану ґрунтів». За допомогою лексеми грецького походження *auto* в англійській мові утворилася інноваційна одиниця, що слугує засобом позначення проблеми забруднення автотранспортом *autopollution*.

Висновки. Таким чином, розвиток сфери екології та виникнення в ній нових понять призводить до появи не тільки нових англословних одиниць чи їх позначення, але й інноваційних словотворчих елементів. Подібні елементи є засобами афіксального словотворення, що вважається одним із найбільш продуктивних у сучасній англійській мові. Інноваційні словотворчі елементи з'являються не тільки в підмові сфері екології, але й в загально-вживаній англійській мові та її інших фахових підмовах, зокрема, підмов сфери комп'ютерних технологій і біотехнологій, сільського господарства, різних галузей науки та техніки, стаючи засобами афіксального творення екологізмів. Афіксоїдні елементи, які є засобами творення англословних інноваційних екологізмів, а також неологізмів інших професійних сфер, походять не тільки з англійської, але й з грецької мови. Окремі афікси, що беруть участь у творенні англословних екологізмів та з'явилися саме у підмові сфері екології, є синонімічними. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному аналізі соціофункціональних характеристик інноваційних словотворчих афіксів англійської мови сфері екології як засобів творення неологічної лексики її інших фахових підмов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балюта Е. Г. Неологізми англійської мови сфери екології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2006. № 27. С. 148–152.
2. Зацний Ю. А. Сучасний англословний світ і збагачення словникового складу. Львів : ПАІС, 2007. 228 с.
3. Зацний Ю. А., Янков А. В. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття : англо-український словник. Вінниця : Нова Книга, 2008. 360 с.
4. Зацний Ю. А., Пахомова Т. О. Мова і суспільство: збагачення словникового складу сучасної англійської мови. Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2001. 243 с.
5. Карацук П. М. Словообразование английского языка. Москва : Высшая школа, 1977. 303 с.
6. Левицкий А. Э. Основные модели функциональной переориентации разноуровневых единиц современного английского языка. *Вісник Харківського національного університету імені В. М. Каразіна*. 1999. № 406. С. 82–88.

7. Лейчик В. М. Место языков для специальных целей в структуре современного национального языка. *Стереотипность и творчество в тексте* : межвузовский сборник научных трудов. Пермь : Издательство Пермского университета, 2005. С. 153–160.

8. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 150 p.

REFERENCES

1. Balyuta E. G. Neologisms angliskoyi movy sfery ekologiji [Neologisms of the English language of the sphere of ecology]. *Visnyk Zhytomyrskogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*. Zhytomyr, 2006. № 29. Pp. 148-152 [in Ukrainian and English].

2. Zatsnyi Yu. A. Suchasnyy anglo-movnyy svit i zbagachennya slovnikovogo skladu [Modern English-language world and enrichment of the vocabulary]. Lviv : PAIS, 2007. 228 p. [in Ukrainian and English].

3. Zatsnyi Yu. A., Yankov A. V. Innovatsiyi u slovnikovomu skladi angliskoji movy pochatku XXI stolittya : anglo-ukrayinskiy slovnyk [Innovations in the vocabulary of the English language at the beginning of the XXI century]. Vinnytsya : Nova Knyga, 2008. 360 p. [in Ukrainian and English].

4. Zatsnyi Yu. A., Pahomova T. O. Mova i suspilstvo: zbagachennya slovnykovogo skladu [Language and society: enrichment of vocabulary]. Zaporizhzhja : Zaporizhkyj derzhavnyj universytet, 2001. 243 p. [in Ukrainian and English].

5. Karashuk P. M. Slovoobrazovaniye angliskogo yazyka [Word-formation of the English language]. Moscow : Vyshaja skola, 1977. 303 p. [in Russian and English].

6. Levitskiy A. E. Osnovnije modeli funktsionalnoy pereorientatsiyi raznourovnevnykh jedynits sovremennogo angliskogo yazyka [Basic models of reorientation of split-level units of the Modern English language]. *Visnyk Kharkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V. M. Karazina*. 1999. № 406. Pp. 82–88 [in Russian and English].

7. Leichik V. M. Mesto yazykov dlya spetsialnih tseley v strukture sovremenennogo natsionalnogo yazyka [The place of languages for special purposes in the structure of a modern national language]. *Stereotipnost i tvorchestvo v tekste* : mezhvuzovskiy sbornik nauchnih trudov. Perm : Izdatelstvo Permskogo Universiteta, 2005. Pp. 153–160 [in Russian and English].

8. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 150 p. [in English].

УДК 821.161.2'04-1Євлевич Х.
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203902>

Оксана СЛІПУШКО,
orcid.org/0000-0002-7401-7492
доктор філологічних наук,
професор кафедри історії української літератури,
теорії літератури і літературної творчості
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) oksana-slipushko@ukr.net

Анастасія КАТЮЖИНСЬКА,
orcid.org/0000-0003-4738-434X
студентка III курсу
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) nastya16k21@gmail.com

ІНТЕРПРЕТАЦІЙНА ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ ІДЕЇ ДЕРЖАВНОЇ ЄДНОСТІ В СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ХОМИ ЄВЛЕВИЧА (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕМИ «ЛАБІРИНТ»)

У статті досліджено особливості художньої моделі ідеї державної єдності в суспільно-політичній концепції українсько-білоруського поета Хоми Євлевича. На основі цілісного аналізу ідейно-художньої парадигми поеми «Лабіринт» з огляду на характер утілення в ній філософсько-світоглядних орієнтирів епохи та специфіки суспільно-політичної думки початку XVII ст. репрезентовано інтерпретаційну художню модель ідеї державної єдності. Звернено увагу на дискусійне питання належності поета до конкретної літературної епохи, з огляду на специфіку його художнього світогляду.

Наукова новизна статті полягає у спробі цілісного аналізу художніх тлумачень ідеї державної єдності в контексті суспільно-політичної концепції Х. Євлевича.

У поемі «Лабіринт» репрезентовано художню модель ідеї єдності держави в контексті світоглядно-філософських поглядів Х. Євлевича, з огляду на суспільно-політичну думку початку XVII ст. Доведено, що ключовою у творі, зокрема в системі поглядів поета, є ідея державної єдності, що поєднується з ідеями незалежності, вірності народу й свободи як невід'ємної складової частини сильної держави. З'ясовано, що поет апелює до минулого слов'янського народу, актуалізуючи поняття історичної пам'яті. Визначено, що ідеалом держави для Х. Євлевича є Київська Русь у часи найвищого культурного й суспільно-політичного розвитку. Проаналізовано погляди поета на причини складної суспільно-політичної ситуації початку XVII ст. Виявлено, що втрату державності, роз'єднаність народу автор поеми пояснює відходом від мудрості, неосвіченістю і бездуховністю, занедбанням усіх сфер суспільного життя, насамперед культури, освіти, релігії, відсутністю зацікавлення й належної уваги до історичного минулого й здобутків предків. Основними складниками суспільно-політичної концепції Х. Євлевича є освіта й наука, релігія й церква, а також питання боротьби за державність і єдність. Проаналізовано особливості художньої парадигми, зокрема філософського підґрунтя авторських образів-символів, з'ясовано, що поему «Лабіринт» можна трактувати як ранньобароковий твір із характерними рисами літератури Ренесансу, що пояснюється неповною сформованістю цілком барокового за своєю сутністю світогляду на початку XVII ст. з огляду на Раннє Бароко як перехідний період від Ренесансу до Високого Бароко.

Ключові слова: література початку XVII ст., Раннє Бароко, ідея державної єдності, суспільно-політична концепція, Хома Євлевич, поема «Лабіринт».

Oksana SLIPUSHKO,
orcid.org/0000-0002-7401-7492
Doctor of Philological Sciences,
Professor at the Department of History of Ukrainian Literature,
Theory of Literature and Literary Creativity
of Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) oksana-slipushko@ukr.net

Anastasiya KATYUZHYNSKA,
 orcid.org/0000-0003-4738-434X

Student
 of Institute of Philology
 of Taras Shevchenko National University of Kyiv
 (Kyiv, Ukraine) nastya16k21@gmail.com

THE INTERPRETIVE ARTISTIC MODEL OF THE IDEA OF STATE UNITY IN THE SOCIAL AND POLITICAL CONCEPTION OF HOMA YEVLEVYCH (BASED ON THE POEM «LABYRINTH»)

The article investigates the peculiarities of the artistic model of the idea of state unity in the social and political conception of Ukrainian-Belarusian poet Homa Yevlevych. The interpretative artistic model of the idea of state unity is based on a holistic analysis of the ideological and artistic paradigm of the poem “Labyrinth” in view of the philosophical and worldview features of the epoch and the specifics of the social and political thought of the beginning of the XVII century. To pay attention to the controversial issue of the poet’s belonging to a particular literary epoch, considering the specifics of his artistic worldview.

The scientific novelty of the article consists in an attempt to analyze the artistic interpretations of the idea of state unity in the context of H. Yevlevych’s social and political conception.

In the poem “Labyrinth” the artistic model of the idea of state unity in the context of the philosophical and worldview ideas of H. Yevlevych, considering the social and political thought of the beginning of the XVII century, is represented. It was proved, that the idea of state unity, which is combined with the ideas of independence, loyalty to people and freedom as an integral component of a strong state, is central in the poem, in particular in the system of the poet’s views. Besides, it was revealed, that the poet appeals to the past of the Slavs, actualizing the notion of historical memory. It was determined, that the ideal of the state for H. Yevlevych is Kievan Rus at the time of the highest cultural, social and political development. The views of the poet on the causes of the difficult social and political situation of the beginning of the XVII century are analyzed. It was found out, that the author of the poem explains the loss of statehood, people’s disunity by their rejection from wisdom, education and spirituality, neglecting of all spheres of public life, especially culture, education, religion, lack of interest and attention to the historical past and the achievements of the ancestors. Therefore, the main components of the social and political conception of H. Yevlevych are education and science, religion and church, the issue of struggle for statehood and unity. The peculiarities of the artistic paradigm, in particular the philosophical basis of the author’s images-symbols, are analyzed; it was found out, that the poem “Labyrinth” can be interpreted as an early Baroque work with characteristic features of Renaissance literature, which is explained by the incomplete formation of the completely Baroque in its essence worldview in the beginning of the XVII century in view of Early Baroque as a transition from the Renaissance to the High Baroque.

Key words: literature of the beginning of the XVII century, the idea of state unity, social and political conception, Homa Yevlevych, “Labyrinth”.

Постановка проблеми. Постать Х. Євлевича викликає зацікавлення з огляду на належність до кількох літератур, адже поет походив із Білорусі, навчався в Краківській академії, де написав і видав 1625 р. польською мовою поему «Лабіринт», був останнім ректором школи Київського братства (1628–1632). Власне, творчість поета вважається надбанням української, польської і білоруської літературних традицій. У поемі «Лабіринт» Х. Євлевича репрезентовано особливості суспільно-політичної думки початку XVII ст., що вказують на актуалізацію ідей національного самоусвідомлення, державної єдності й незалежності. На думку В. Шевчука, твір «свідчить про з’яву нового рівня в тодішньому суспільно-політичному мисленні» (Шевчук, 2004: 293). Новаторським цей текст став і для літератури, з огляду на художні тлумачення в ньому ідеї єдності держави в контексті тогочасного художнього мислення. Ідейно-тематична і художньо-образна пара-

дигми поеми демонструють репрезентацію в ній філософсько-світоглядних та стильових доміант кількох літературних епох, зокрема Ренесансу й Раннього Бароко, а отже, в сучасному літературознавстві актуальним і дискусійним є питання належності поета до однієї з них.

Аналіз досліджень. Дослідженням поезії початку XVII ст. займалися такі науковці, як Б. Криса, В. Кречотень, В. Литвинов, В. Шевчук, В. Яременко, Д. Наливайко, В. Нічик, Д. Чижевський, Л. Ушкалов, П. Кралюк, Я. Стратій та ін. Творча спадщина Х. Євлевича ставала предметом зацікавлення В. Кречотня, В. Старостенка, В. Шевчука, О. Астаф’єва, П. Білоуса та ін. Так, білоруський дослідник В. Старостенко характеризує творчість Х. Євлевича як білоруського поета епохи Відродження. Дослідження П. Білоуса демонструють дискусійність щодо приналежності поеми «Лабіринт» до конкретного літературного періоду. Загалом науковець зосереджує увагу на

обґрунтуванні ренесансних рис поеми, натомість В. Шевчук подає загальну характеристику поеми й не заперечує наявності в ній ідейних переконань і особливостей барокової літературної традиції. У дослідженні робимо акцент на суспільно-політичних поглядах Х. Євлевича, зокрема особливостях художньої репрезентації ідеї державної єдності в поемі «Лабіринт».

Мета статті – репрезентувати інтерпретаційну художню модель ідеї державної єдності в суспільно-політичній концепції поета, проаналізувати ідейно-художню парадигму поеми «Лабіринт» з огляду на характер втілення в ній філософсько-світоглядних орієнтирів епохи та специфіки суспільно-політичної думки початку XVII ст.

Виклад основного матеріалу. За переконанням П. Білоуса, у поемі «Лабіринт» Х. Євлевича переважають ренесансні риси. Дослідник доводить свою думку тим, що одним із центральних у творі є образ-символ лабіринту, який має античне походження, а отже, належить до літератури Ренесансу, представники якої апелювали до античної спадщини: «Цей образ Хома Євлевич відродив з античності, почерпнувши смислову та художню інформацію з міфу про Міноса...» (Білоус, 2002: 13–14) Однак за художньою образністю символ лабіринту можна трактувати як такий, що характеризує ранньобароковий світогляд. Власне, ускладненість, неоднозначність, заплутаність, метафоричність і символічно-алегоричне бачення репрезентують світоглядно-естетичні засади барокової епохи. Тому цілком правомірною вважаємо думку В. Шевчука, який стверджує, що прийом лабіринту є бароковим. Науковець пише, що «лабіринтом є сам твір, який будується як низанка тем, тобто ніби коридорів, що переходять один в одній, а водночас утворюють систему споруди, вихід з якої може бути лише один – головна думка, до якої зводиться ота низанка тем: прийом чисто бароковий» (Шевчук, 2004: 283). О. Астаф'єв називає образ-символ лабіринту персоніфікацією випробувань і пов'язує з ідеєю мандрів: «Лабіринт – це свого роду персоніфікація випробувань <...> Тут ніби прихована ідея мандрів в тому сенсі, що вона ототожнюється з самим випробуванням» (Астаф'єв, 2014: 14). Крім того, науковець стверджує, що, трактуючи зазначений образ-символ, варто апелювати також до паломництва: «Лабіринт є, по суті, дорогою смерті і дорогою народження, досконалим образом світу, що відповідає стану «блукання» або ж паломництва <...> Щось подібне бачимо і в поемі Томи Євлевича, де блукання – це заклик покаятися і сповідатися у гріхах» (Астаф'єв, 2014: 15).

На нашу думку, поему «Лабіринт» варто вважати символічним твором, що насичений образами-символами, які за художньою образністю певною мірою репрезентують ранньобарокову картину світу. Автор на означення лабіринту подає образ заплутаної дороги, що осмислюється у світоглядному ключі Раннього Бароко. Вважаємо, що образ лабіринту можна інтерпретувати загалом як людське життя, мудрість при цьому є ключем до пізнання життя, який показує дорогу, однак не приводить до його повного досягнення. Власне, життя як постійний і неперервний рух по лабіринту, істина, яку не можна пізнати повністю. Окрім того, на нашу думку, Х. Євлевич прив'язує образ-символ лабіринту до конкретного історичного періоду. Так, тогочасна суспільно-політична ситуація є своєрідним лабіринтом, заплутаною дорогою, на якій опинилися сучасники. Крім того, поет переконаний, що вони стоять на місці й не намагаються знайти вихід із цього лабіринту, доказом чого є неосвіченість і відхід від вічних духовно-моральних орієнтирів. Навчання, зокрема звернення до мудрості, є рухом і пошуком, а отже, одним із шляхів до істини, якою для народу є державна єдність, а в перспективі – незалежність. З огляду на це Х. Євлевич персоніфікує образ Мудрості, надаючи їй великого аксіологічного значення. В. Шевчук зазначає, що в цьому простежується ренесансна традиція: «Мудрість, яка яскраво аполітизується, через що цей твір можна назвати й виразно ренесансним» (Шевчук, 2003: 468). Отже, дослідник зараховує цей твір до епохи Раннього Бароко, однак не заперечує, що в ньому є риси літератури Ренесансу. Аналізуючи образ мудрості, П. Білоус стверджує, що його античне походження поєднується з середньовічним ідейним спрямуванням: «Тож, звернення Хоми Євлевича до образу Мудрості може мати різноманітне коріння, хоч справедливо було б убачати в цьому синтез осмислених автором античних і середньовічних традицій» (Білоус, 2008: 147). Як бачимо, ця ознака репрезентує бароковий світогляд, для якого характерним є синтез середньовічної і ренесансної традицій. На нашу думку, літературу Раннього Бароко можна трактувати як перехідний період від Ренесансу до Високого Бароко з відродженням і актуалізацією середньовічних ідей. Так, поему «Лабіринт» можна вважати ранньобароковим твором із характерними рисами літератури Ренесансу, з огляду на зародження й поступовий розвиток барокової традиції в епоху Раннього Бароко.

Суспільно-політична концепція Х. Євлевича, репрезентована в поемі «Лабіринт», вибудову-

ється на демократичних засадах і водночас має філософське підґрунтя. Письменник апелює до соціальних, політичних, культурних проблем тодішнього суспільства. В. Старостенко зазначає: «Світогляд, соціально-філософська позиція Х. Євлевича склалися під впливом соціально-політичної і релігійно-конфесійної ситуації на білорусько-українських землях кінця XVI – першої половини XVII ст. і відобразили нові тенденції національно-культурного життя нашого народу» (Старостенко, 1999: 65). На нашу думку, Х. Євлевич актуалізує поняття історичної пам'яті, зображуючи історичне минуле слов'янського народу. Так, одним із центральних у творі є образ Русі: «Та ж бо Русь щонайперша з предків, і столами Уряджала, значними славилась ділами, Серцем жвавим, багаттям Богові подячним, Взором згоди з любові вічної приязним. Клейнот слави тримала...» (Євлевич, 2006: 583). Власне, Київська Русь постає в уяві поета як ідеал держави, до якого мають прагнути сучасники. Варто зазначити, що йдеться про Русь на тому етапі державного й культурного розвитку, коли вона була єдиною і незламною перед ворогом. Так, поет згадує про велич міст Русі, яка залишилася в минулому: «Не судіте міст інших, які Русь заклала, Через вас-бо, нащадків, жорстко зруйнувались» (Євлевич, 2006: 583). З огляду на це, репрезентативним є образ міста Києва, зображеного крізь призму історичного минулого, коли воно мало статус культурного й суспільно-політичного центру й приваблювало своєю величчю: «Тоді Київське місто в окіл сім миль мало, У собі п'ятсот церков славних замикало. Срібло, золото не тільки мали в середині, Досить сяяло зовні на верхах святині. Сто обителей мали – також усі сяли, Дивне місто в коштовнім убранні тримали» (Євлевич, 2006: 583). Однією з причин складної суспільно-політичної ситуації Х. Євлевич вважає відхід від мудрості, зазначаючи, що на відміну від сучасників предки в минулому її шанували: «Про те завше знайдете писане з історій, Як мене шанували дивно і просторо <...> А ви, милі міщани, не хотіли мати Мене в догляді добрім, з міста проганяти Беретесь мною сланих» (Євлевич, 2006: 586–587).

Окрім того, Х. Євлевич вважає українців і білорусів одним слов'янським народом, зараховуючи Могилів до руських міст. Власне для поета ідеалом єдності була Київська Русь, а отже, він виступає за її відродження, насамперед у часи найвищого культурного й суспільно-політичного розвитку. Так, В. Шевчук робить висновок, що в поемі «народ мислиться як православний, без етнічної різниці між білорусами та українцями.

Автор бажає бачити його знову державним, тобто мріє відродити Київську князівську державу, а може, і в обширі Галицько-Волинської» (Шевчук, 2001: 23). Водночас В. Кречотень зазначає, що для першої половини XVII ст. були характерними ідеї синтезу культурних, літературних, політичних і релігійних надбань українського й білоруського народів. За переконанням дослідника, в часи написання поеми актуалізувалася ідея відродження слов'янської єдності. Так, про український і білоруський народи В. Кречотень пише: «Перебуваючи в одному державному утворенні, вони жили спільними суспільними інтересами, вґрунтованими в фундамент давньоруської єдності. Протягом XVI–XVII ст. у свідомості обох народів зріла ідея воз'єднання східних слов'ян» (Кречотень, 1984: 253).

Варто зазначити, що Х. Євлевич у поемі звинувачує сучасників у тому, що вони занепастили країну, не змогли скористатися здобутками своїх предків і гідно поцінувати їх: «Своїх предків дороги ви здаля минали, До держави спиною всі правдиво стали» (Євлевич, 2006: 591). Крім того, Х. Євлевич від імені мудрості пише: «З ласки Бога значної речі-бо тримали, А із них ви багато з предків завше мали. Все ссипалося радо спершу вам на лоні, Та про добрий край власний мислити не годні» (Євлевич, 2006: 584). Йдеться про втрату державності, роз'єднаність українських земель, занедбання культурного, суспільно-політичного й духовного життя: «Світські, бачачи нелад, хіть свою відклали, І до іншого чогось різно посихлялись, Як у вірі, так в Речі Посполитій у дечім Всяк своє робить, має на своїй те печі. А загальне добро при внутрішній незгоді У жалю лежить тяжким та жорсткій шкоді» (Євлевич, 2006: 596). Поет наголошує на нерозумінні сучасниками важливого значення державності й незалежності, втраті зацікавлення до минулого народу. Х. Євлевич переконаний, що історичні події не стали для них уроком, адже вони не скористалися ним, продовжують руйнувати своєю бездіяльністю і байдужістю країну, не розуміючи наслідків і не думаючи про майбутнє наступних поколінь.

З огляду на це, однією з центральних у поемі «Лабіринт» є ідея державної єдності. За переконанням С. Плохія, «політичний поділ земель колишньої Київської Русі повільно, але впевнено, відганяв ідею єдності Русі, що була розвинена київською елітою протягом XI–XII ст.» (Плохій, 2001: 146–147). Варто зазначити, що Х. Євлевич говорить не лише про територіальну єдність, однак, беручи до уваги поняття національної ідентичності, акцентує на необхідності об'єднатися

ментально й духовно. Автор поеми наголошує на внутрішній єдності, зокрема вказує на суспільну мораль і низький рівень освіченості. Поет переконаний, що лише єдиний народ зможе подолати ворога, спільна мета приведе до перемоги, при цьому наслідком роз'єднаності стане занепад держави. Власне, сила народу в єдності, спільній боротьбі й прагненні відродити й розбудувати державу, повернути її велич і могутність. Х. Євлевич, наводячи приклад з історії, закликає об'єднатися: «В один отож приклад спільно приставайте, На колишню Велику Грецію зважайте, Де князів знаменитих трьох – були в незгоді – Турок виловив так, як горобців в нагоді. Тож збагніте, коли б стіл, згода в цьому світі, Та свята, поклала не в одному літі, Тоді б швидше побиті у постійній бої Утішалися б землі в бажанім спокої» (Євлевич, 2006: 596). Крім того, поет пише про силу й славу Запорозького війська, яке є прикладом єдності в боротьбі проти ворога: «В кожній-бо країні Поміж вуха людські ймення славно лине Запорозького війська, вельми бойового, На землі і на морі в Марсі звитяжного» (Євлевич, 2006: 598). На думку автора, сучасні події мають стати уроком для народу, спонукати його до рішучих дій, спрямованих на покращення суспільно-політичного становища держави. Як бачимо, Х. Євлевич закликає об'єднатися й жити за законами суспільної моралі, покладаючись на мудрість і віру: «Дзвін струни від такого буде голосніший, Як у неї ударим разом доладніше. Ріки в бізі прудкіший мають стрім при тому, Коли разом зійдуться в березі морському. Тож хіба не знатніше в Мудрості та Вірі, Творча мисль правовірних успіху не змірить?» (Євлевич, 2006: 599). Крім того, державна єдність є першим кроком до здобуття особистої свободи й державної незалежності. У таких переконаннях поета можемо простежити ідею про людей як активних творців історії. Х. Євлевич робить спробу пробудити національну свідомість народу, закликаючи до рішучих дій. Слушним є зауваження В. Литвинова, який зазначає, що національна свідомість у той час «розвивалася фрагментарно, що пояснюється становою, конфесійною і навіть регіональною роз'єднаністю, відсутністю реального провідника нації» (Литвинов, 2008: 12).

Власне, у поемі репрезентовано патріотично зорієнтовану позицію поета. Так, В. Старостенко акцентує на тому, що «національно-релігійна орієнтація Євлевича досить виразна» (Старостенко, 1998: 6), що насамперед проявляється у зверненні до історичного минулого народу й усвідомленні справжніх причин складної суспільно-політичної ситуації початку XVII ст. Цілком правомірною

є думка П. Кралока, який стверджує: «Від кожної людини, незалежно від того, до якого соціального стану вона належить, Євлевич вимагав відповідальності за долю батьківщини, активної участі в громадських справах» (Кралока, 2013: 232).

Окрім того, Х. Євлевич акцентує на значенні освіти, що, на думку поета, впливає на суспільно-політичне життя. У поемі «Лабіринт» представлено погляд автора на проблему освіченості в тогочасному суспільстві, зокрема неналежне ставлення до освіти й науки, що має негативні наслідки. Поет засуджує тих, хто поставив на перше місце матеріальне збагачення й занедбав освіту. Автор звертає увагу на виховання батьків, які не дають дітям ніякої освіти, не розуміючи її великого значення не лише для кожної особистості, а й суспільства загалом. Так, Х. Євлевич вважає неприпустимими слова батька, адресовані сину: «Ліпше ти, милий сину, взявся б за торгівлю, Все науки – дурниця, думай про весілля» (Євлевич, 2006: 587). З огляду на це, поет наголошує на неосвіченості, зокрема заміні ціннісних орієнтирів тогочасного суспільства прагненням матеріального збагачення, що є однією з причин складної суспільно-політичної ситуації. Неосвічений народ не може боротися з ворогом, легко піддається маніпуляціям і хитрим діям, не здатен приймати правильні рішення: «Що ж про супротивенців ви своїх там знаєте? Стільки їх, як волосся голови, що маєте. Знаю, що вони око пильне на вас мають. І щорік до вас ближче й ближче підступають. Мислять про добро ваше, глядячи погоди, Як би вас та й позбавить до кінця свободи» (Євлевич, 2006: 590).

Х. Євлевич зосереджує увагу на тому, що церква також утратила статус того духовного центру, яким була в минулому: «Церкву ж раз-бо на тиждень, котра є під боком, Вам навідати важко – праця то жорстока. Ще хвалі бува Божій хтось годину вділить У півроку раз, давши пасіці неділі» (Євлевич, 2006: 594). У такому ставленні до церкви автор звинувачує батьків, які не дають дітям належного виховання: «А були б якісь хітні працю віддавати На послуги церковні, то вже б не хотіли, Бо старі батьки того в них не поселили. Інші у господарство цілу думку вклали І у злоті найліпше щастя визначали. Отож меморіали на столі без діла, А по требниках молі білі спліснілих. І що Бог нас навчає, того-бо не знають, Тож байками науку певно обплітають» (Євлевич, 2006: 594). Власне, автор говорить про знецінення основоположних законів духовної й суспільної моралі, занедбання культурного й освітнього векторів державного правління. Крім того, релігійні

проблеми, зокрема запровадження унії, яка стала наслідком занедбання духовних ціннісних орієнтирів, за переконанням Х. Євлевича, також вплинули на втрату єдності в державі. Поет вважає, що кожна людина в умовах тогочасного суспільства мала ставити державні інтереси вище за власні. Тому основними складниками суспільно-політичної концепції автора поеми «Лабіринт» є освіта й наука, релігія й церква, а також питання боротьби за державність і прагнення відродити її. З огляду на це, народ має бути єдиним, лише в такому випадку він непереможний і здатен побудувати могутню державу із сильним суспільно-політичним підґрунтям. Державна єдність – єдність у всіх складниках, необхідних для успішного функціонування держави. Крім цього, за умови єдності стає можливою боротьба за державну незалежність.

Поет вважає, що мудрість може вивести країну з такого стану, тобто із заплутаного лабіринту, показати правильний шлях: «Над те, будете як ви в слуханні м'якими, То без смутків шляхами поведу легкими, Як за руку, немов по ниті, що розвита, З блуднів тих лабіринтних зради, що закрита» (Євлевич, 2006: 592). Варто зазначити, що, за переконанням Х. Євлевича, мудрість є найпотужнішою і найкращою зброєю в боротьбі з ворогом: «Вороги із моїх рук на самий край світа Не втечуть, коли власним тором течуть літа. Тож коли я проходжу, мури, також гори Відступають, а сяду – замисел є скорий» (Євлевич, 2006: 582). Автор поеми стверджує, що вороги бояться мудрості, не можуть її перемогти, а отже, змушені відступати. У цьому простежується погляд поета на воєнні події, тобто заперечення збройної війни, в якій від меча гинуть люди. Як бачимо, в суспільно-політичній концепції репрезентовано антимілітарні ідеї, що мають гуманістичне спрямування. Однак Х. Євлевич не говорить про мир як кінцеву мету боротьби, для нього важливішою є перемога, яку потрібно здобути шляхом мудрості. На думку Х. Євлевича, будь-який конфлікт можна вирішити безкровно й мирно за допомогою мудрості. Мудрість може подолати зраду, захистити і врятувати, є всесильною і могутньою. З огляду на це, Х. Євлевич вважає,

що мудрість може допомогти не лише окремій людині, а й державі, зокрема слов'янському народу: «<...>держави в падіннях мушу рятувати Поміж інших – слов'янські, славним тим народам Хочу я у нещастях поміч дати, в негодах» (Євлевич, 2006: 583). Водночас ідея державної єдності поєднується з ідеями державної незалежності й вірності своєму народу. А зрада засуджується: «Бо від зради у силі слабшими зробились І щоразу крок-кроком в тім назад відбились...» (Євлевич, 2006: 600). Поет акцентує на ідеї свободи, яка є невід'ємною складовою частиною сильної держави: «Є надія найліпша, хай би ви увбились У свободу ту давню, шлях знайшли й ходили» (Євлевич, 2006: 600).

Висновки. Отже, на основі аналізу поеми «Лабіринт» доведено, що суспільно-політична концепція Х. Євлевича репрезентована в художньому вимірі та вибудовується навколо центральної ідеї державної єдності, що поєднується з ідеями незалежності, вірності народу й свободи як невід'ємної складової частини сильної держави. З'ясовано, поет апелює до історичного минулого слов'янського народу, актуалізуючи поняття історичної пам'яті. Визначено, що ідеалом держави для Х. Євлевича є Київська Русь, в якій шанували освіту й науку, віддавали належне релігії й духовному розвитку суспільства. Державна єдність, за переконанням поета, досягається єдністю в усіх складниках, необхідних для успішного функціонування держави, серед яких Х. Євлевич виокремлює освіту й науку, релігію й церкву, а також зацікавлення історичним минулим і поцінування здобутків предків. З'ясовано, що в поемі «Лабіринт» репрезентовано специфіку суспільно-політичної думки початку XVII ст. у художньому вимірі. Втрата державності, роз'єднаність народу пояснюються відходом від мудрості, неосвіченістю і бездуховністю, занедбанням усіх сфер суспільного життя. Належність поета до кількох літературних традицій і час написання поеми не стали перешкодою у висловленні патріотично зорієнтованої позиції, зверненої в майбутнє й актуальної в будь-який період розвитку суспільно-політичної думки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астаф'єв О. Г. Архетипна основа поеми Томи Євлевича «Лабіринт». *Літературознавчі студії*. 2014. № 40. С. 13–20.
2. Білоус П. В. Поема «Лабіринт» Хоми Євлевича: спроба вийти у Ренесанс. *Ренесансні студії*. 2002. № 8. С. 12–21.
3. Білоус П. В. Польськомовна поема «Лабіринт» Хоми Євлевича. *Українська полоністика*. 2008. № 5. С. 145–152.
4. Євлевич Х. Я. Лабіринт. *Слово многоцінне* / Упоряд.: В. Шевчук, В. Яременко. Київ : Аконіт, 2006. Т. 1. С. 581–601.

5. Кралюк П. М. Діяльність Київського братства. Іов Борецький та Хома Євлевич. *Історія філософії України*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. С. 229–232.
6. Крекотень В. І. З історії українсько-білоруського літературного співробітництва в першій половині XVII ст. (Поєма Хоми Євлевича «Лабіринт»). *Українська література XVI–XVIII ст. та інші слов'янські літератури*. Київ : Наукова думка, 1984. С. 253–285.
7. Литвинов В. Д. Україна в пошуках своєї ідентичності. XVI – початок XVII століття: історико-філософський нарис. Київ : Наукова думка, 2008. 528 с.
8. Plokhy S. M. *The Cossacks and Religion in Early Modern Ukraine*. New York : Oxford University Press, 2001. 401 p.
9. Старостенко В. В. «Лабіринт» Фомы Иевлевича: Из истории национально-культурной и религиозной жизни Могилёва и Беларуси конца XVI – первой половины XVII вв. Могилёв : Издательство Могилёвского государственного университета, 1998. 60 с.
10. Старостенко В. В. Национально-религиозные и культурно-просветительские идеи Фомы Иевлевича. *Общественно-философская мысль и национальное самосознание белорусов XVI–XVII вв.: Очерки истории*. Могилёв : Издательство Могилёвского государственного университета, 1999. С. 64–71.
11. Шевчук В. О. Суспільно-політична думка в Україні XVI – першої половини XVII ст. *Тисяча років української суспільно-політичної думки*. Київ : Дніпро, 2001. Т. 2. Кн. 1. С. 7–108.
12. Шевчук В. О. Тома Євлевич «Лабіринт». *Муза Роксоланська: Українська література XVI–XVIII ст.* Київ : Либідь, 2004. Т. 1. С. 281–293.
13. Шевчук В. О. Тома Євлевич та його «Лабіринт». *Київські полоністичні студії*. Київ, 2003. Т. 4. С. 465–479.

REFERENCES

1. Astafiev O. H. Arkhetypna osnova poemu Tomy Yevlevycha «Labirynt» [The archetypic basis of poem «Labyrinth» by Thomas Yevlevych]. *Literaturoznavchi studii*. 2014. Nr 40. pp. 13–20 [in Ukrainian].
2. Bilous P. V. Poema «Labirynt» Khomy Yevlevycha: sprobа vyity u Renesans [The poem «Labyrinth» by Homa Yevlevich: an attempt to enter the Renaissance]. *Renesansni studii*. 2002. Nr 8. pp. 12–21 [in Ukrainian].
3. Bilous P. V. Polskomovna poema «Labirynt» Khomy Yevlevycha [Khoma Yevlevych Poem «Labyrinth» in Polish]. *Ukrainska polonistyka*. 2008. Nr 5. pp. 145–152 [in Ukrainian].
4. Yevlevich H. Ya. Labirynt [Labyrinth]. *Slovo mnohotsinne / Uporiad.: V. Shevchuk, V. Yaremenko*. Kyiv : Akonit, 2006. T. 1. pp. 581–601 [in Ukrainian].
5. Kraliuk P. M. Diialnist Kyivskoho bratstva. Iov Boretskyi ta Khoma Yevlevych [Activities of the Kiev Brotherhood. Job Boretsky and Homa Yevlevych]. *Istoriia filosofii Ukrainy*. Ostroh : Publishing House of the National University «Ostroh Academy», 2013, pp. 229–232 [in Ukrainian].
6. Krekoten V. I. Z istorii ukrainsko-biloruskoho literaturnoho spivrobitnytstva v pershii polovyni XVII st. (Poema Khomy Yevlevycha «Labirynt») [From the history of Ukrainian-Belarusian literary cooperation in the first half of the XVII century. (Homa Yevlevich's poem «Labyrinth»)]. *Ukrainska literatura XVI–XVIII st. ta inshi slovianski literatury*. Kyiv : Naukova dumka, 1984. pp. 253–285 [in Ukrainian].
7. Lytvynov V. D. Ukraina v poshukakh svoiei identychnosti. XVI – pochatok XVII st.: istoryko-filosofskiy narys [Ukraine in search of its identity. XVI –beginning of XVII century: historical and philosophical essay]. Kyiv : Naukova dumka, 2008. 528 p. [in Ukrainian].
8. Plokhy S. M. *The Cossacks and Religion in Early Modern Ukraine*. New York : Oxford University Press, 2001. 401 p. [in English].
9. Starostenko V. V. «Labirint» Fomy Ievlevicha: Iz istorii natsionalno-kulturnoy i religioznoy zhizni Mogileva i Belarusi kontsa XVI – pervoy poloviny XVII vv. [«Labyrinth» by Homa Yevlevych: From the history of national-cultural and religious life of Mogilev and Belarus at the end of the XVI – the first half of the XVI century]. Mogilev : Publishing House of the Mogilev State University, 1998. 60 p. [in Russian].
10. Starostenko V. V. Natsionalno-religioznye i kulturno-prosvetitel'skie idei Fomy Ievlevicha. [National-religious and cultural-educational ideas of Thomas Ievlevich]. *Obshchestvenno-filosofskaya mysl i natsionalnoe samosoznanie belorusov XVI – XVII vv.: Ocherki istorii*. Mogilev : Publishing House of the Mogilev State University, 1999. pp. 64–71 [in Russian].
11. Shevchuk V. O. Suspilno-politychna dumka v Ukraini XVI – pershoi polovyny XVII st. [Social and political thought in Ukraine of the XVI – the first half of the XVII century.]. *Tysiacha rokiv ukrainskoi suspilno-politychnoi dumky*. Kyiv: Dnipro, 2001. T. 2. Kn. 1. Pp. 7–108 [in Ukrainian].
12. Shevchuk V. O. Toma Yevlevych «Labirynt» [Toma Yevlevich «Labyrinth»]. *Muza Roksolanska: Ukrainska literatura XVI – XVIII st.* Kyiv : Lybid, 2004. T. 1. pp. 281–293 [in Ukrainian].
13. Shevchuk V. O. Toma Yevlevych ta yoho «Labirynt» [Toma Yevlevych and his «Labyrinth»]. *Kyivski polonistychni studii*. Kyiv, 2003. T. 4. Pp. 465–479 [in Ukrainian].

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203917>**Валерія СМАГЛІЙ,***orcid.org/0000-0002-6222-7652*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри філологіїОдеського національного морського університету
(Одеса, Україна) *valeriya.smagliy@gmail.com***ДАЛЬНЯ ПЕРИФЕРІЯ КОНЦЕПТУ *WORD***

У своїй сукупності тлумачні статті периферійної зони вимальовують теоретичне тло, на якому з точки зору науковців – укладачів фахових словників більш опукло вибудовується концепт *WORD*, відбитий в англо-мовній науковій картині світу. Для початку відзначимо теоретичні течії, школи чи гіпотези, які торкаються поняття «слово» і/або дотичних понять, які варті додаткової уваги користувача, адже кожне посилання рекомендує/пропонує йому звернутись до окремої статті в цьому ж виданні аби розширити свій науковий світогляд. У загальному плані дальня периферія номінативного поля *WORD* позиціонує слово в координатах таких мовознавчих напрямів, як граматики (зокрема, морфологія і синтаксис) і лексика (зокрема, словниковий запас). Частково заторкується царина фонології. Маємо на увазі відповідні посилочні статті, до яких спрямовує той чи той шрифтовий акцент у тексті материнської статті *word*. Відзначимо, що система посилань не завжди має абсолютно лінійний, ієрархічно стрункий радіальний вигляд. Посилання II ступеня на морфологію і синтаксис, вжиті у статті дальньої периферії *grammar*, співпадають із посиланнями від самої ядерної статті *word*. Крім того, у посилочній статті ближньої периферії *morpheme* також є власне посилання на *morphology* як на назву дисципліни, в центрі якої знаходиться морфема. Інакше кажучи, до словникових статей *morphology* і *syntax* тягнуться по кілька «ниточок» посилань як I, так і II ступеня. Це є свідченням важливості відповідних інформативних парцел для номінативного поля концепту *WORD*, а крім того, показує складність і взаємопереплетеність смислового поля концепту, відбитого у його багатошаровій вербальній структурі, яку ми в дослідницьких цілях ієрархізували у зональну архітектоніку: ядро, зона ближньої і дальньої периферії і маргінальна зона. Звертаючись до «початкової» (для нашого дослідження) ядерної статті *word*, відзначимо, що вона стисло окреслює царину синтаксису – вивчення організації слів у реченнях. Для тих користувачів, для яких таке стисле визначення виявиться недостатнім, пропонується звернутись до окремої посилочної статті, в якій розгортається окремий допис про сутність синтаксису як науки про сукупність правил, що керують словами в утворенні речень, про протиставлення синтаксису морфології як вивченню структури слова.

Ключові слова: ядро, морфема, маргінальна зона.

Valeriia SMAGLIY,*orcid.org/0000-0002-6222-7652*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Philology Department
Odessa National Maritime University
(Odesa, Ukraine) *valeriya.smagliy@gmail.com***DISTANT PERIPHERY OF THE *WORD* CONCEPT**

Together, the interpretative articles of the peripheral zone outline the theoretical background on which the *WORD* concept, reflected in the English-language scientific picture of the world, is more convex from the point of view of vocabulary scientists. To begin with, we note the theoretical currents, schools, or hypotheses that touch upon the concept of words and/or tangential concepts that are worthy of additional attention, as each reference recommends/invites or to refer to a separate article in the same edition to expand one's scientific outlook. In general, the far periphery of the *WORD* nominative field positions the word in the coordinates of such linguistic areas as grammar (including morphology and syntax) and vocabulary (including vocabulary). Partially touches on the realm of phonology. We are referring to the relevant reference articles to which a particular font accent in the text of the parent word article refers. It should be noted that the link system does not always have a perfectly linear, hierarchically slender radial appearance. Degree II references to the morphology and syntax used in the Grammar distant periphery article are the same as those from the nuclear word itself. In addition, the close periphery of morpheme also has its own reference to morphology as the name of the discipline at the center of which the morpheme is located. In other words, the morphology and syntax dictionary entries are drawn by several "threads" of links of both I and II degrees. This is a testament to the importance of relevant informational plots for the nominative field of the *WORD* concept, and also shows the complexity and interconnectedness of the semantic

connections between the individual components of the verbalized concept field, the diverse nature of constructing the semantic field of the concept reflected in its multilayered verbal structure, which we have studied hierarchized into zonal architectonics: core, near and far periphery, and marginal zone. Turning to the "initial" (for our study) nuclear word article, we note that it briefly outlines the realm of syntax – the study of word organization in sentences. For those users for whom such a short definition will be insufficient, it is suggested to refer to a separate reference article, which develops a separate post about the essence of syntax as a science, about the set of rules that govern words in the formation of sentences, about contrasting the syntax of word morphology as a study of the structure of words.

Key words: nucleus, morpheme, marginal zone.

Дальню периферію номінативного поля аналізованого концепту **WORD** було сформовано із дефінітивних статей, до кожної із котрих тягнеться власна «ниточка» посилання від *материнської* статті *word*. На відміну від статей ближньої периферії, ці «ниточки» не повторюються у двох ядерних статтях *word*, тому ми називаємо їх *індивідуальними*. Окрім п'яти *спільних* посилань (які сформували ближню периферію), обидва словники містять загалом 40 *індивідуальних* посилань I ступеня, які переадресовують користувача до 36 *посилочних* статей у словнику Crystal і до 4 *посилочних* статей у словнику Routledge. Указані 40 статей і являють собою зону **дальньої периферії** номінативного поля концепту **WORD**. У своїй сукупності глумачні статті периферійної зони вимальовують теоретичне тло, на якому з точки зору науковців – укладачів фахових словників більш опукло вибудовується концепт **WORD**, відбитий в англomовній науковій картині світу. Для початку відзначимо теоретичні течії, школи чи гіпотези, які торкаються поняття *слово* і/або дотичних понять, які варті додаткової уваги користувача, адже кожне посилання рекомендує/пропонує йому звернутись до окремої статті в цьому ж виданні аби розширити свій науковий світогляд. Наприклад, Д. Кристал пояснює вплив теорії Леонарда Блумфілда на розуміння *слова* як *мінімальної вільної форми* [the definition of word as a "minimal free form" was first suggested by Leonard Bloomfield (see *Bloomfieldian*) ... it has influenced linguists' views of the word]. Шрифтовий акцент на слові *Bloomfieldian* і рекомендація *see* спонукає користувача вийти за межі такої ядерної статті *word* і звернутись до окремої статті *Bloomfieldian*. У ній читач дізнається про хронологічні межі життя і наукової діяльності американського лінгвіста Леонарда Блумфілда (1887–1949), про засадничі положення його вчення, відбиті у класичній публікації *Language* (1930), що заклала підвалини трактування лінгвістики як окремої наукової дисципліни. У зв'язку із феноменом *слова* характеризуються біхевіористські погляди на *значення* і процедури виокремлення мовних одиниць: [its behaviouristic principles for the study of meaning, its insistence on rigorous discovery procedures for

establishing linguistic units]. Таким чином, довідникове джерело *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* надало можливість своєму читачеві ознайомитись із терміном *word*, пропонуючи різний ступінь глибини його «занурення» у наукову картину світу залежно від модусу комунікативної діяльності, обраного користувачем: чи то знайомство із статтею *word* у її ізольованому вигляді, чи то подорож далі згідно з радіальним відцентровим вектором посилань на інші статті. *Ядро* номінативного поля концепту із кластером чотирьох статей *word* є інформативним згустком стосовно поняття *word*, своєю чергою статті *периферійної* зони, яка об'єднує набагато більше статей (10 ближньої периферії і 40 дальньої), розгортає цей інформативний згусток у ціле віяло інформаційних парцел, що іноді перегукуються між собою, а частіше розвивають заявлену проблематику все далі і далі.

Індивідуальна *посилочна* стаття, до якої спрямовує *материнська* стаття *word* у Routledge, пропонує зовсім інший вектор уваги користувача, висвітлюючи інакший сектор наукового бекграунду в теорії *слова*. У цьому словнику ядерна стаття *word* завершується фразою із одним внутрішнім посиланням: [In *X-bar theory* the lexical category (notation X^0) is equal to the concept of "word"]. Умовна «ниточка», що тягнеться від шрифтово акцентованого *X-bar theory*, веде користувача до статті із такою ж заголовною вокабулою. Відповідна *посилочна* стаття обсягом у 330 слів, що до того ж супроводжується 10 своїми зовнішніми посиланнями у вигляді References, дає розгорнутий огляд так званої *теорії X-bar*, назва якої, як пояснюється в статті, походить від системи графічних нотаток – рисунок над умовним позначками X^0 , X^1 , X^2 для позначення рівня складності [to represent the level of complexity]. Ця система нотаток використовується в трансформаційній граматиці Хомського і Джекендофа, згідно з якою, зокрема, всі лексичні категорії можуть бути описані у термінах синтаксичної складності. Про все це розлого інформує *посилочна* стаття *X-bar theory* *дальньої* периферії поля *word*. Наукова картина світу постає перед очима користувача довідникового джерела Routledge у найтонших

деталях, розширюючи межі його світогляду і пропонуючи поряд із загальновідомими лінгвістичними знаннями відомості про теоретичні розробки Хомського (1970) і Джекендофа (1977), супроводжуючи ці відомості розлогими описами їхніх міркувань, системи нотаток, якими вони послуговувались, і додаючи бібліографічні дані про 10 окремих публікацій за темою словникової статті *X-bar theory*.

У загальному плані **дальня периферія** номінативного поля **WORD** позиціонує *слово* в координатах таких мовознавчих напрямів, як граматики (зокрема, морфологія і синтаксис) і лексика (зокрема, словниковий запас). Частково заторкується царина фонології. Маємо на увазі відповідні *посилочні* статті, до яких спрямовує той чи той шрифтовий акцент у тексті *материнської* статті *word*. Наприклад, Crystal пише в ядерній статті *word* [...to show how words work in the grammar of a language...], і користувач може відкрити іншу сторінку словника та прочитати дуже розлогу статтю *grammar*. У ній експлікується сутність *граматики як науки про те, як слова комбінуються у речення* [grammar is the study of the way words ... combine to form sentences], при цьому уточнюється, що *граматика займається рівнем структурної організації, який може вивчатись незалежно від фонології і семантики* [grammar refers to a level of structural organization which can be studied independently of phonology and semantics] (шрифтові виділення – це маркери посилань II ступеня на інші статті словника). Далі стаття знайомить користувача із численними різновидами граматики, указуючи, що вчені розробляють проблеми структурної організації мови у межах: *surface, stratificational, descriptive, notional grammar*, залежно від підходів граматику розподіляють на: *theoretical, pedagogical, competence, traditional, theoretical, diachronic, synchronic grammatics*. Окрема інформація міститься стосовно *generative grammar* та *Quirk grammar*. Загалом *посилочна* стаття *grammar* **дальньої периферії** поля **WORD** характеризує дефінований термін *граматика* у різнобарв'ї його референцій, в тому числі лаконічно пов'язуючи його із **ядерним** терміном *word*, згадуючи, що граматику загальним чином поділяється на синтаксис і морфологію, відсилаючи таким чином як до теорії *слова* загалом, так і до її *складників*: [grammar...is generally divided into the branches of syntax and morphology. In this sense... (it) is the study of ...words and their components]. *Посилочна* стаття *grammar* являє собою різнобічний теоретичний науковий допис, містить 52 внутрішні посилання II ступеня і, безумовно, фор-

мує важливу смислову і формальну компоненту номінативного поля концепту **WORD**. Відзначимо, що система посилань не завжди має абсолютно лінійний, ієрархічно стрункий радіальний вигляд. Посилання II ступеня на *морфологію* і *синтаксис*, вжиті у статті **дальньої периферії** *grammar*, співпадають із посиланнями від самої **ядерної** статті *word*: [the study of the structure and composition of words is carried on by morphology; the study of arrangements of words in sentences is the province of syntax]. Крім того, у *посилочній* статті **ближньої периферії** *morpheme* також є власне посилання на *morphology* як на назву дисципліни, в центрі якої знаходиться *морфема*: [the central concern of morphology]. Інакше кажучи, до словникових статей *morphology* і *syntax* тягнуться по кілька «ниточок» посилань як I, так і II ступеня. Це є свідченням важливості відповідних інформативних парцел для номінативного поля концепту **WORD**, а крім того, показує складність і взаємопереплетеність смислових зв'язків між окремими компонентами поля вербалізованого концепту, різномий характер побудови смислового поля концепту, відбитого у його багатоплановій вербальній структурі, яку ми в *дослідницьких* цілях ієрархізували у *зональну архітектуру*: **ядро, зона ближньої і дальньої периферії і маргінальна зона**.

Повертаючись до аналізу зони **дальньої периферії** і її складників, до *посилочної* статті *morphology*, продовжимо її опис тим, що зазначимо указаний у ній акцент на «розщепленні морфології» [split morphology] на *флексивну морфологію* і *дериваційну, або лексичну, словотвірну морфологію*: [the study of inflections (inflectional morphology) and of word-formation (lexical or derivational morphology)]. Стаття також інформує про належність морфології як науки до американського структуралізму (особливо періоду 1940–1950 рр.), коли вона називалась *морфемікою*: [when emphasis is on the technique of analyzing words into morphemes, particularly as practiced by American structuralist linguists in the 1940s and 1950s, the term morphemics is used], уточнюючи, що *морфемним* називають аналіз слова у *синхронній* лінгвістиці, а у розрізі *діахронної* лінгвістики проводять *морфологічний* аналіз [morphemic analysis is part of a synchronic linguistic study; morphological analysis is the more general term, being applied to diachronic studies]. Вищенаведені фрагменти дефінітивної статті *morphology* містять численні власні посилання (в наших прикладах вони виділені підкресленнями в англійських текстових зразках у межах квадратних дужок). У статті налічується 18 таких шрифтових акцентів, що

сигналізує про рекомендацію користувачеві звернутись до 18 інших статей словника Crystal для отримання за потребою додаткової інформації стосовно феноменів дотичних до поняття *word*. Ще одна *посилочна* стаття *дальньої периферії*, до якої тягнеться «ниточка» переадресації від *ядерної* статті *word*, – це *syntax*: [The study of the arrangement of words in sentences is the province of *syntax*]. До цієї ж *посилочної* статті *syntax* тягнеться ще одна «ниточка» посилання, цього разу від іншої *периферійної* статті – *grammar* [grammar is generally divided into the branches of *syntax* and morphology], в статті уточнюється, що синтаксис *стосується організації слів у речення* [...is the study of the way words...combine to form sentences]. Як бачимо, відцентрові посилання (ядро → периферія) дублюються горизонтальними посиланнями (периферія ↔ периферія). Звертаючись до «початкової» (для нашого дослідження) *ядерної* статті *word*, відзначимо, що вона стисло окреслює царину синтаксису – *вивчення організації слів у реченнях*. Для тих користувачів, для яких таке стисле визначення виявиться недостатнім, пропонується звернутись до окремої *посилочної* статті, в якій розгортається окремий допис про сутність синтаксису як науки про *сукупність правил, що керують словами в утворенні речень* [the rules governing the way words are combined to form sentences in a language], про *протиставлення синтаксису морфології як вивченню структури слова* [In this use, syntax is opposed to morphology, the study of word structure]. Крім того, стаття пропонує *альтернативне* визначення синтаксису, пояснюючи різницю між так званим *синтаксисом слів* і *синтаксисом тексту* і наголошуючи, що в першому випадку йдеться про взаємозв'язок елементів (які, проте, не називаються словами) в структурі *речення*, а в другому – про організацію речень у *послідовності*, під якими (згідно з посиланням II ступеня) розуміється *текст*: [An alternative definition of syntax (avoiding the concept of “word”) is the study of the interrelationships between elements of sentence structure, and of the rules governing the arrangement of sentences in sequences. In this use, one might then talk of the “syntax of the word”] → *sequence* [succession of units in an utterance or text]. Загалом у *посилочній* статті *syntax* містяться 20 *внутрішніх* посилань II ступеня, які своєю чергою пропонують усе нові і нові парцели інформації із заторкнутої тематики: серед них, зокрема, посилання на статті із заголовними вокабулами *rule*, *sentence*, *phrase-structure*, *sub-categorization*, *pragmatics*, *semantics* і т. ін. Відповідні статті, своєю чергою, сформують *мар-*

гінальну зону аналізованого поля. Отже, *периферійна посилочна* стаття *syntax* додає важливих граней до розуміння ядерного поняття *word*. Одним із найвагоміших (у термінах цього дослідження) внутрішніх посилань із *ядерної* статті *word* є, звичайно, посилання на *лексичний* аспект феномена *слово*, тобто на *словниковий запас мови*, який традиційно називаємо *вокабуляр*. У *ядерній* статті читаємо: [lexemes are the units of vocabulary, and as such would be listed in a dictionary]. Графічно виокремлена в статті номінативна одиниця *lexeme* була розглянута вище, оскільки вона входить до зони *ближньої периферії* аналізованого поля. Звернімося до номінативної одиниці зони *дальньої периферії*, яка також виокремлена в *ядерній* статті графічним акцентом *індивідуального* посилання I ступеня. Це номінативна одиниця *vocabulary*. Відповідна стаття в словнику Crystal пропонує лаконічний опис цієї одиниці, указуючи, що *vocabulary* є не фаховим позначенням того, що фахівці іменують термінами *lexis* та *lexicon* і відсилає користувача до відповідних статей: [linguistics uses the term *vocabulary* in its everyday sense, reserving for its technical study the use of terms *lexis*, *lexicon*].

Посилання II ступеня *lexis*, *lexicon* «уводять» користувача у *маргінальну зону* номінативного поля, де звернувшись до відповідних статей, він дізнається про суто наукове трактування словникового запасу будь-якої мови. Показовим є початок *посилочної* статті II ступеня *lexis*: [term *lexis* is used in linguistics to refer to the *vocabulary* of a language in a variety of technical phrases. A unit of vocabulary is generally referred to as a *lexical item*, or *lexeme*. A complete inventory of the lexical items of a language constitutes that language's *dictionary*, or *lexicon* – a term particularly used in generative grammar]. *Посилочні* статті II ступеня порівняно із статтею I ступеня посилання *vocabulary* набагато детальніше описують феномен *vocabulary*, надаючи фахові (*technical*) позначення *lexis* та *lexicon* і роз'яснюючи різницю між ними, уточнюючи, що *lexicon* – це термін, яким оперують у межах генеративної граматики, описуючи структурні характеристики лексичних одиниць мови, використовуючи спеціальні графічні позначки для граматичних класів: [*lexicon* refers to the component containing all the information about the structural properties of the lexical items in a languages...and formalized as features, and put in square brackets; e.g., word-class assignments include noun [+N], etc]. Натомість терміном *lexis* фахівці послуговуються, аналізуючи такі мовні структури лексичного рівня, як *лексичні поля*, *лексичні системи*,

лексичні групи (lexical field, lexical system, lexical set). У фокусі уваги лінгвістів відповідного фаху опиняються, зокрема, явища *лексичних прогалів* (lexical gaps), тобто відсутність структурно передбачуваної лексичної одиниці в системі її *lexis* (ми б сказали «в системі її *вокабуляра*»), наприклад, за наявності гендерної опозиції в лексичних парах *brother VS sister, son VS daughter* в англійській мові відсутні дві різні лексичні одиниці на позначення *cousin*, які, до речі, є в українській мові (*кузен VS кузина, або двоюрідний брат VS двоюрідна сестра*). *Посилочні* статті II ступеня набагато перевищують свою *материнську* статтю (I ступеня) *vocabulary* як за текстовим обсягом, так і за кількістю посилань (наприклад, стаття *lexis* більше ніж у 9,5 раза осяжніша і пропонує у 4 рази більше власних внутрішніх посилань). Отже, користувач словника має можливість ознайомитись із темою *слово в системі вокабуляру* у кількох форматах: у стислому вигляді (коротка фраза в *ядерній* статті *word*), від неї посилання I ступеня і коротка інформація у статті *дальньої периферії vocabulary*, від неї посилання II ступеня і розлогий виклад у *посилочних статтях маргінальної зони lexis* та *lexicon*, не кажучи вже про можливі «мандри» різномною мережею подальших посилань, що пронизують номінативне поле концепту **WORD**.

Порівнюючи, яким чином тема *слово в системі вокабуляру* віддзеркалюється в *науковій* і *наївній* КС, бачимо таке. Номінативні одиниці *vocabulary* та *lexicon* у *наївній* КС, на відміну від *наукової* КС, практично не розрізняються. Обидві одиниці мають значення (1) *словниковий запас (мови, окремої групи мовців, окремого мовця)*, порівняймо: *lexicon* [the vocabulary of a language, a person, or branch of knowledge]; *vocabulary* [lexicon, a stock of words employed by a language, group, or in a field of knowledge]; і (2) *словник (тлумачний, перекладацький)*, див.: *vocabulary* [a list of words and often phrases, usually arranged alphabetically and defined or translated, a lexicon] і *lexicon* [a book containing an alphabetical arrangement of the words in a language and their definitions]. Одним із лексико-семантичних варіантів полісеманта *lexicon*, особливо цікавим для нашого дослідження, є семема *загальномовного* словника, маркована як така, що належить царині лінгвістики, тобто є *науковою* семемою [(Linguistics) the total stock of morphemes in a language; the morphemes of a language considered as a group], йдеться про те, що *лексикон* є загальним запасом не *слів мови*, а *морфем*. Проте наша вибірка із *фахових* словників і енциклопедій такого значення номінативної

одиниці *lexicon* не фіксує. Мабуть, варто вести мову про певну *лакунарність* досліджуваного нами номінативного поля **WORD** у відбитті *наукової* КС стосовно такого фрагменту, як *lexicon*. Своєю чергою номінативне поле досліджуваного концепту **WORD/LANGUAGE /SPEECH** у його *наївному*, не фаховому варіанті взагалі не містить такої словникової одиниці, а отже, і парцели інформації, як *lexis*. Тут уже йдеться про *лакунарність* *наївної* КС.

Повертаючись до *ядерної* статті *word* і *посилочних* спрямувань, що йдуть від неї до інших статей, які позиціонують *слово* в різних лінгвістичних ракурсах, нині звернімося до *фонологічного* ракурсу. Він заявлений лише у дотичний спосіб: стаття розмірковує про *фонологічні* характеристики слова в системі мови, які поруч із *граматичними* і *семантичними* характеристиками слугують маркерами групування слів у частиномовні класи (в статті вони називаються *word-classes*): [word-classes can be established by analyzing the various grammatical, semantic, and phonological properties displayed by the words in a language]. Ще одне вживання *посилочного* слова *phonological* в цій самій статті трапляється у характеристиці так званого *фонологічного слова* [words are physically definable units which one encounters in stretch of speech (where there may be phonological clues to identify boundaries, such as a pause or juncture features). “Word” in this sense is often referred to as the **phonological word**] (у наведеній дефініції збережені аутентичні словникові графічні виділення). Зауважимо, що, попри неодноразове вживання в межах статті **word** внутрішнього *посилання phonological*, воно є неточним, бо відповідної статті в словнику Crystal немає. Його вокабуляр містить статтю *phonology*, дуже розлогу (ціла сторінка тексту, в якій налічується 56 внутрішніх посилань), проте малоінформативну щодо посилки, за якою в цьому разі до статті звернеться користувач. Єдине, що він зможе виокремити із неї, це таке: [phonology is concerned with the range and function of sounds in specific languages, and with the types of phonetic relationships that relate and contrast words and other linguistic units]. Тобто *фонологія вивчає зокрема фонетичні відносини, що пов'язують і протиставляють слова й інші лінгвістичні одиниці*. Решта статті інформує про зовсім інші аспекти проблеми фонології, окреслюючи її різновиди (synchronical/diachronical/prosodic/generative phonology, Bloomfieldian phonological theory, Prague School theory) і заглиблюючись у тонкощі кожної із теорій, а також рекомендуючи звернутись

до інших статей, в яких йтиметься про ще сім різновидів фонології (articulatory/atomic/segmental/dependency, metrical/particle, prosodic phonology). Користувачеві такий потік інформації не завжди є затребуваним. Коментуючи неточність *внутрішніх* посилань у словнику Crystal, зауважимо, що це стосується багатьох *прикметникових* одиниць, виділених як посилання: *grammatical, hierarchal, lexical, morphemic, prosodic, semantic*. Усі вони відсилають до відповідних *іменникових* одиниць як вокабул посилочної статті. Пошук додаткових відомостей у такому разі буває доволі нелегким, оскільки користувачеві пропонується іноді великий і занадто складний для нього пакет інформації порівняно з тим, що він шукав. Дещо простішим для користувача є вживання іменникового атрибутива як *внутрішнього* посилання. Таке має місце в обговорюваній проблемі *фонологічного статусу слова*, як це маркується в **ядерній статті word**. Маємо на увазі словосполучення *junction features*, яке на рівні з *pause* функціонує як внутрішнє посилання для роз'яснення, якими можуть бути *фонологічні підказки (phonological clues)* для розмежування слів. Розташована в **зоні дальньої периферії** *посилочна* стаття *junction* (n) надає додаткові відомості про цей різновид *фонологічних підказок*, зокрема: [a term used in phonology to refer to the phonetic boundary features which may demarcate grammatical units such as... word. The most obvious junctural feature is silence, (there are other) various modifications to the beginnings and endings of grammatical units. Word division, for example, can be signaled by a complex of pitch, stress, length, as in the potential contrast between *that stuff* and *that's tough*]. Таким чином користувач дізнається, що стики слів маркуються не тільки *мовчанням (silence)*, але і *комплексом висоти тону, наголосу, довготи (a complex of pitch, stress, length)*. Звернімо увагу на словосполучення *junctural feature*, вжите в описі *мовчання [silence]* як основного *демаркаційного* засобу виокремлення слів [the phonetic boundary feature which may demarcate grammatical units such as... word].

Наше зацікавлення обґрунтоване тим, що в словнику Routledge **ядерна** стаття **word** містить нечисленні внутрішні посилання, серед яких значиться *boundary marker*: [words are the smallest segments of sounds that can be isolated by word accent and boundary markers like pauses, clicks, and the like]. Таким чином до **зони дальньої периферії** номінативного поля **WORD** потрапляє *посилочна* стаття *boundary marker*, яка трактує цей термін як синонімічне словосполучення *border signal, demarcative feature*, але пояснює його у ширшому

сенсі як сигнал границь не тільки *слів*, але і *морфем*, і *складів*: [Sound phenomenon that occurs only at the beginning or end of a linguistic unit (morpheme, syllable, word), e.g. the consonant cluster /ts/ which occurs only in word-medial or word-final position in English: *It's a pizza*]. Як бачимо, *фонологічний* аспект лінгвістичного опису *слова* обмежується обговоренням *звукової* форми слова, а саме його *границь*. Порівнюючи *наукову* і *наївну* КС, скажемо, що *наївне* розуміння слова як мовної одиниці виявляється взагалі доволі «глухим» до цього аспекту: у нашій виборці загальномовні словники містять дефініцію **word**, в якій згадується його фонетична форма: [a speech sound or series of sounds that symbolizes and communicates a meaning] (підкреслення наше – В. С.), але головний ракурс уваги до *слова* – це його *значеннєвий* потенціал. Стосовно цього потенціалу у *науковому* баченні *слова* мусимо звернутись до *семантичного* аспекту його лінгвістичного опису. Він так само, як і *фонологічний* аспект, доволі лапідарно висвітлений в аналізованому полі **WORD**. Нагадаємо вищенаведений фрагмент *ядерної* статті **word**: [word-classes can be established by analyzing the various grammatical, semantic, and phonological properties displayed by the words in a language], отже, звернімо увагу на посилання *semantic*. Як і решта *прикметникових* посилань, воно адресує не до окремої статті **semantic (properties)**, а до статті **semantics (n)**. Вона займає півтори сторінки тексту, але все, що дотичне до безпосереднього *посилання*, це, можливо, тільки вступна фраза дефініційної статті: [a major branch of linguistics devoted to the study of meaning in language]. Вже наступна фраза занурює читача у вир наукової полеміки і різноаспектного викладу течій в теорії семантики: [The term is also used in philosophy and logic, but not with the same range of meaning or emphasis as in linguistics...]. У подальших пошуках стосовно *семантичних властивостей слова* користувач може звернутись до *посилання* II ступеня meaning, яке міститься в **периферійній** статті **semantics** і відправляє користувача до статті в **маргінальній зоні** поля. Цього разу він опиниться перед інформативним ресурсом не меншого обсягу і не меншої складності. Стаття **meaning** займає одну сторінку тексту і також перш за все інформує читача про те, що проблемою *значення* займаються із десятків інших, окрім лінгвістів, науковців: [many other academic practitioners are involved in the study of meaning along with linguistics – philosophers and logicians especially, but also psychologists, sociologists, literary critics, theologians and others]. Головним інтересом лінгвістів є, згідно з довідником, інтеграція *значення* і

граматики, співвідношення семантики і синтаксису: [linguists' primary interests are distinguished by their attempt to integrate meaning with the other components of a general linguistic theory (especially with grammar). These emphases characterize the linguistic study of meaning, semantics and the place of semantics in relation to syntax]. Чи наближає такий опис користувача до розуміння пошукуваної інформації про семантичні властивості слова, ми не певні, але, без сумніву, загальне теоретичне тло сучасної лінгвістичної науки змальовується досить широко і різнобарвно.

Висновки. Порівнюючи обговорюваний аспект номінативного поля концепту *WORD/LANGUAGE/SPEECH* у науковій та наївній КС, констатуємо, що розуміння понять *семантика* та *значення* мовцем, який не є фаховим лінгвістом, містить більш-менш чіткі і зрозумілі смислові парцели. Загальномовний словник англійської мови Cambridge пропонує такі тлумачення: *meaning* [the thing that is conveyed by language, import, e.g. *Many words have more than one*

meaning] і *semantics* [the study of meanings], більш розгорнуте тлумачення запропоновано у словнику Oxford: *semantics* [the branch of linguistics and logic concerned with meaning. The two main branches are logical semantics and lexical semantics] та *meaning* через відсилку до дієслова *mean* [have smth as its signification in the same language or its equivalent in another language, e.g. *the name means "painted rock" in Cherokee*]. **Ядерна** стаття *word*, як це і передбачувано, згадує про різні класифікації *лів*: [several general classifications of words have been proposed, such as the distinction between *grammatical* (or *function*) words VS *lexical* words, *closed-class* words VS *open-class* words, *empty* VS *full* words]. Як бачимо, стаття перелічує низку опозитивних пар: *граматичні* (або *функційні*) слова VS *лексичні* слова; слова *закритого класу* VS *відкритого класу*; *пусті* VS *повні* слова. По суті йдеться про три різні системи опозитивних позначень, що називають схожі феномени. Проте стаття *word* не йде далі і не дефінує ці феномени, не пояснює їх термінологічні нюанси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козлова Л. А. Отражение этнокультурных особенностей менталитета в синтаксических категориях агентивности/неагентивности (на материале английского и русского языков). *Человек. Язык. Культура* : сборник научных статей, посвященных 60-летию юбилею проф. В. И. Карасика: в 2-х частях. Киев : Издат. дом Д. Бураго, 2013. Изд-е 2-е испр. Часть 1. С. 532–538.
2. Кубрякова Е. С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона Человеческий фактор в языке. *Язык и картина мира*. Москва : Наука, 1991. С. 141–172.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.
5. Теркулов В. И. Части речи и тождество номинатемы. *Человек. Язык. Культура* : сборник научных статей, посвященных 60-летию юбилею проф. В. И. Карасика: в 2-х частях. Киев : Издат. дом Д. Бураго, 2013. Изд-е 2-е испр. Часть 1. С. 25–31.
6. Швачко С. А. Диахроническая память слов. *Человек. Язык. Культура* : сборник научных статей, посвященных 60-летию юбилею проф. В. И. Карасика: в 2-х частях. Киев : Издат. дом Д. Бураго, 2013. Изд-е 2-е испр. Часть 1. С. 166–173.
7. Biber D. et al. Longman Grammar of Spoken and Written English. Forward by K. Quirk. Lnd : Pearson Education Ltd, 1999. 1204 p.
8. Chafe W. *Discourse, Consciousness, and Time*. Chicago, Lnd : University of Chicago Press, 1994. 327 p.
9. Langacker R.W. *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin. 1991.
10. Online Cambridge dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/>.
11. Online Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/>.
12. Online Macmillan dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com/>.
13. Online Oxford dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/>.
14. The American Heritage Dictionary of the English Language. Fifth Edition, copyright 2017 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. URL: <https://ahdictionary.com/word/search.html>.

REFERENCES

1. Kozlova, L. A. (2013). Otrazhenie etnokulturnykh osobennostey mentaliteta v sintaksicheskikh kategoriayah agentivnosti/neagentivnosti (na materiale angliyskogo i russkogo yazykov). [Reflection of the ethnocultural peculiarities of the mentality in the syntactic categories of agentivity/non-agentivity (on the material of the English and Russian languages)]. *Chelovek. Yazyk. Kultura: sbornik nauchnykh statey, posvyaschennykh 60-letnemu yubileyu prof. V. I. Karasika: v 2-h chastyakh*. Kyiv: Izdat. dom D. Burago, 2013. Izd-e 2-e ispr. Chast 1. S. 532–538.
2. Kubryakova, E. S. (1991). Osobennosti rechevoy deyatelnosti i problemy vnutrennego leksikona [The peculiarities of speech activity and problems of inner vocabulary]. *Chelovecheskiy faktor v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka. S. 141–172.

3. Kubryakova, E. S. (2004). Yazyik i znanie [Language and knowledge]: Na puti polucheniya znaniy o yazyike: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol yazyika v poznanii mira. Ros. Akademiya nauk. In-t yazyikoznaniya. Moskva: Yazyiki slavyanskoy kulturyi. 560 s.
4. Popova, Z. D., Sternin, I. A. (2007). Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive Linguistics]. Moskva: AST: Vostok-Zapad. 314 s.
5. Terkulov, V. I. (2013). Chasti rechi i tozhdestvo nominatemyi. [Parts of speech and nominateme identity]. Chelovek. Yazyik. Kultura: sbornik nauchnyih statey, posvyaschennyih 60-letnemu yubileyu prof. V. I. Karasika: v 2-h chastyah. Kyiv: Izdat. dom D. Burago. Izd-e 2-e ispr. Chast 1. S. 25–31.
6. Shvachko, S. A. (2013). Diahronicheskaya pamyat slov. [Diachronical word memory]. Chelovek. Yazyik. Kultura: sbornik nauchnyih statey, posvyaschennyih 60-letnemu yubileyu prof. V. I. Karasika: v 2-h chastyah. Kyiv: Izdat. dom D. Burago. Izd-e 2-e ispr. Chast 1. S. 166–173.
7. Biber, D. et al. (1999). Longman Grammar of Spoken and Written English. Forword by K. Quirk. Lnd.: Pearson Education Ltd. 1204 p.
8. Chafe, W. (1994). Discourse, Consciousness and Time. Chicago, Lnd: University of Chicago Press. 327 p.
9. Langacker, R. W. (1991). Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar. Berlin.
10. Online Cambridge dictionary. Retrieved from: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/>.
11. Online Webster dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/>.
12. Online Macmillan dictionary. Retrieved from: <http://www.macmillandictionary.com/>.
13. Online Oxford dictionary. Retrieved from: <https://en.oxforddictionaries.com/>.
14. The American Heritage Dictionary of the English Language. Fifth Edition, copyright 2017 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Retrieved from: <https://ahdictionary.com/word/search.html>.

УДК 811. 161. 1'373.23

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203924>**Світлана СОБИНА,***orcid.org/0000-0002-1216-5895**аспірантка кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) svetapadura@gmail.com*

ТРАНСОНИМІЗАЦІЯ ЯК РІЗНОВИД ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО СЛОВОТВОРУ НАЙМЕНУВАНЬ ТВОРЧИХ КОЛЕКТИВІВ

В ономастиці існують різні способи творення назв (трансонімізація, онімізація апеллятива, запозичення, онімотрансонімізація). Взаємний зв'язок розрядів онімів досліджується давно. Нас цікавлять саме явища трансонімізації і їх дослідження переважно в тих випадках, коли трансонімізація є «кінцевим пунктом» субстантивзації.

Актуальність теми визначається тим, що найменування творчих колективів відображають не тільки соціально-економічні зміни, але й процеси, що відбуваються в «живій мові». Матеріалом для дослідження є назви творчих об'єднань.

Стаття присвячена дослідженню виникнення ергонімів за допомогою трансонімізації. Особливу увагу було приділено антропонімам-ергонімам і топонімам-ергонімам, оскільки вони є найчисленнішими підгрупами ергонімів. Серед ергонімів, утворених шляхом трансонімізації, можна виділити безліч класів відповідно до тих підрозрядів власної назви, які є для них твірними. У нашій дослідницькій роботі ми розглянемо низку підрозрядів трансонімізації найменувань творчих колективів, як вихідний онім можуть вживатися антропоніми (ім'я людини), топоніми (назви географічних об'єктів, населених пунктів), теоніми (імена богів), міфоніми (імена героїв міфів, казок, билин), космоніми (назви зон Всесвіту), астроніми (назви небесних тіл), фітоніми (найменування рослин), зооніми (клички тварин), фіктоніми (псевдоніми) та інші розряди власних назв.

Зауважимо, що більшість ергонімів було взято із мови у тому вигляді, в якому вони існували раніше, оскільки вся номінативна діяльність людини базується на попередньому досвіді мовних знаків, словниковому інвентарі мови, поповнення останнього відбувається в основному шляхом вторинної номінації. У такому разі загальні назви стали власними, а останні, своєю чергою, трансонімізувалися. Нами було проаналізовано 27 типів трансонімізованих ергонімів, які нараховують 313 найменувань творчих колективів (далі – НТК) і ми можемо стверджувати, що одним із найефективніших способів словотворення в нашій науковій розвідці є лексико-семантична онімізація.

Ключові слова: трансонімізація, ергонім, антропонім, топонім, власна назва.

Svitlana SOBINA,*orcid.org/0000-0002-1216-5895**Postgraduate Student at the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) svetapadura@gmail.com*

TRANSONIMIZATION AS A VARIETY OF LEXICO-SEMANTIC VOCABULARY OF PEOPLE GROUPS' NAMES

There are different ways of creating proper names (transonymization, appellative transfers into onym, borrowing, onym's transonymization) in onomastics. The interconnection of onyms has been investigated for a long time. We will be interested in the phenomena of transonymization and their study mainly in cases where transonymization is the "final point" of substantivation.

The topicality of this theme is determined by the fact that the people groups' names reflect not only socio-economic changes, but also the processes that take place in the "vivid language". The material for the research is the names of creative associations.

The article is devoted to the study of ergonems formation through transonymization. Particular attention was paid to anthroponym-ergonems and toponym-ergonems, since they are the most numerous subgroups of ergonems. Among the ergonems formed by transonymization, one can distinguish many classes of the proper names that are formative for them. In our research we will consider a list of groups of transonymized people groups' names, as the initial onym can be used anthroponyms (name of a man), toponymss (names of geographical objects, settlements), theonyms (names of gods), mythonyms (names of heroes of myths, tales, epics), cosmonyms (names of zones of the Universe), astronomes (names of celestial bodies), phytonyms (names of the plants), zoonyms (names of animals), ficonyms (pseudonym) and other groups of proper names.

Note, that many ergonems were taken from the language as they existed before, since all the nominative activity of a man is based on the previous experience of linguistic signs, vocabulary of the language, replenishment of the last one occurs mainly due to the secondary nomination. In this case, the common names became proper names, and the last names were in turn transonymized. We have analyzed 27 types of transonymized ergonems, which include 313 people groups' names (hereinafter PGN), and we can say that one of the most effective ways of word formation in our scientific exploration is lexico-semantic onimization.

Key words: transonymization, ergonem, anthroponym, toponym, proper name.

Постановка проблеми. Ергоніми є в основному продуктом вторинної номінації. Найбільш популярним способом утворення ергонімів серед найменувань творчих колективів (далі – НТК) стала трансонімізація.

Лексико-семантичний спосіб надзвичайно продуктивний у процесі творення власних назв творчих колективів, причому онімами в такий спосіб можуть ставати як апелятиви, так і інші найменування. Опрацьований нами матеріал дає змогу простежити функціонування перенесених назв шляхом похідного від попереднього.

Аналіз досліджень. Трансонімізація як лексико-семантичний спосіб творення досить часто ставала об'єктом дослідження лінгвістів: О. А. Земської (Земська, 2011), Ю. А. Левицького (Левицький, 1977), В. М. Немченко. Наприклад, Є. С. Отін зазначав, що трансонімізація реалізується за допомогою «лексико-семантичної деривації оніма» (Отін, 1992: 15). На думку Ю. О. Карпенко, «трансонімізація є найпоширенішим, масовим різновидом застосування лексико-семантичного способу словотвору» (Карпенко, 1990: 36). В. М. Калінкін трансонімізацію визначає як явище, при якому «зовнішня форма імені залишається незмінною, але змінюються і денотативно-сигніфікативний комплекс, і референт» (Калінкін, 2006: 87). М. В. Яковенко трансонімізацію називає «вторинною ономастичною номінацією» (Яковенко, 2007: 135). О. В. Суперанська власні назви, що виникли на основі інших імен, називає «непервинною номінацією» (Суперанська, 2003: 242).

Аналізуючи роботи вчених, ми можемо стверджувати, що трансонімізація – це поширене явище в галузі найменувань творчих колективів. Н. М. Шульська в дисертаційному дослідженні виокремлює такі механізми трансонімізації:

- а) використання власних особових імен;
- б) використання прізвищ (переважно в множині);
- в) використання імен, прізвищ відомих осіб, кіно-, мультгероїв;
- г) використання топонімів;
- г) використання зоонімів (Шульська, 2011: 149–150).

Завдяки високій культурологічній та експресивній ємності власних назв вони стають основою творення НТК без структурних змін.

Мета статті – розглянути та проаналізувати явище трансонімізації на прикладі НТК.

Виклад основного матеріалу. У нашій дослідницькій роботі ми розглянули 27 підрозрядів трансонімізації, які нараховують 313 НТК:

а) антропонім – ергонім (від грец. *anthropos* – людина і *опута* – ім'я) – це розряд іменників, що включає в себе будь-які власні імена, які може мати людина (Мадієва, 2015: 15).

За будовою антропоніми діляться на дві великі групи: однослівні (нечленовані) найменування та багатослівні (членовані) найменування, наприклад:

1) власне однослівні: «Пушкин» (КВК-команда), «Раисы» (КВК-команда), «Ратубор» (КВК-команда), «Мураками» (поп-група), «Ершов» (КВК-команда), «Забава» (народний ансамбль).

2) ім'я + прізвище: «Юрій Гагарин» (КВК-команда), «Янка Дягилева» (рок-група), «Чилли Вилли» (КВК-команда), «Чингиз Хан» (поп-група) «Снегирев Бэнд» (кавер-гурт), «Стас Михайлов» (КВК-команда);

б) патронім – ергонім (від грец. *patros* – батько; *опута* – ім'я). Власне ім'я, що виникло від імені, прізвища чи назви професії батька або інших предків за чоловічою лінією. Патронім, який передається як «від батька», є протилежністю матроніма, що передається «від матері» (Мадієва, 2015: 18), наприклад: «Михална» (рок-гурт);

в) демінутивний антропонім – ергонім пестлива форма імен (Мадієва, 2015: 18), наприклад: «Шурочка» (КВК-команда), «Варенька» (хореографічний колектив), «Машенька» (хореографічний колектив), «Лялечка» (КВК-команда);

г) фікстонім – ергонім. У «Словнику термінів» В. Г. Дмитрієва псевдонім – це загальна назва для вигаданих або змінених імен і прізвищ, які замінили справжнє ім'я і прізвище (Дмитрієв, 1977: 276–279), наприклад: «Черный Лукич» (рок-група), «Селфи Айфоновна Инстаграм» (КВК-команда), «Твердятич Пихто» (КВК-команда);

г) зоонім – ергонім Н. В. Подольська вважає, що зоонім – це «власне ім'я (кличка) тварини, у т. ч. свійської, такої, що утримується в зоологічному саду, що «працює» в цирку, в охороні, піддослідної або дикої» (Подольська, 1978: 59), О. І. Фоякова зараховує до зоонімів «клички домашніх тварин у місті та селі, а також у професійній сфері» (Фоякова, 1990: 4), наприклад: «Бобёр Егор» (КВК-команда), «Наутилус Помтилиус» (рок-гурт), «Черепаша Торпеда» (КВК-команда);

д) міфонім – ергонім. На думку Н. В. Подольської, міфонімія утворює своєрідний сектор номінаційного простору мови, створеного відповідно до моделі номінацій реального світу речей (Подольська, 1978), наприклад: «Калипсо» (джаз-група), «Прометей» (КВК-команда), «Психея» (рок-гурт), «Феникс» (народний ансамбль);

е) кінонім – ергонім (від грец. *κυων* (*kyon*) – собака і *опута* – ім'я) підпорядковується зооніму і позначає клички собак. У словнику Н. В. Подольської подано таке пояснення: «вид зооніма, кличка собаки» (Поольська, 1978: 65). Вчена спирається на статтю Н. О. Баскакова «Клички собак у каракалпаків» (Баскаков, 1978: 206), науковець є першим, хто вжив термін «кінонімія» для позначення кличок собак. У вітчизняних словниках тлумачення цього терміна відсутні. Розглянемо це на власних назвах творчих колективів:

– кінонім + апелятивна сполука: рок-гурт «Собака Це Це»;

є) фелінонім – ергонім (від лат. *felis* – кішка і від грец. *опут* – ім'я, назва) як і кінонім, є різновидом зооніма і позначає клички котів (кішок) (Мадієва, 2015: 18), наприклад: фелінонім + апелятивна сполука: «Кот Борис» (КВК-команда);

ж) геортонім – ергонім (від грец. *geort* – свято і *опута* – ім'я, назва) – вид ідеонімів, власна назва святкового дня чи більшого часового відрізку, найменування пам'ятної або знаменної дати (Мадієва, 2015: 18), наприклад: «Радоница» (народний ансамбль), «Купала» (джаз-група), «Моргосье» (народний ансамбль);

з) етнохоронім – ергонім (від грец. *ethnos* – народ, *choros* – місцевість і *опута* – ім'я) – назва жителів певної місцевості, співвіднесення із топонімом (Мадієва, 2015: 19), наприклад: «Москвичка» (кавер-гурт), «Обдорянка» (народний ансамбль), «Печорянка» (народний ансамбль), «Пятигорчане» (КВК-команда), «Ушаковцы» (КВК-команда);

и) макроетнонім – ергонім назви великих етнічних спільнот (Євтух, 2009: 55), таких, як «Славночка» (народний ансамбль), «Славяне» (КВК-команда);

і) титул – ергонім (від лат. *titulus*, букв. – напис). Спадкове або надане монархом звання (граф, князь, барон тощо), з яким пов'язані особливі права і привілеї. Надання титулів характерно для феодальної ієрархії (Що таке титул, 2020), наприклад: «Граф Амурский» (КВК-команда), «Граф Гагарин» (КВК), «Султан Великолennyй» (КВК-команда);

ї) урбанонім – ергонім (від лат. *urbanus* – місто та грец. *опута* – ім'я) – це топонім, назва внутрішньоміського топографічного об'єкта (вулиці, проспекту, бульвару, провулку, будь-якого об'єкта міста, що має назву) (Питання історичної ономастики, 1994: 150). «Парк Горького» (рок-гурт), «Аттракцион Воронова» (кавер-група), «Станция Динамо РЭУ им. Плеханова» (КВК-команда);

й) Годонім – ергонім (від грец. *odos* – шлях, дорога і *опут* – ім'я) – це назви лінійних об'єктів

(проспектів, вулиць, ліній, провулків, бульварів і т. д.). Вони дають змогу побачити історію міст очима далеких предків (Подольська, 1978: 50), наприклад: «Брянская Улица» (КВК-команда), «Камышловский уезд» (КВК-команда), «Московский проспект» (джаз-група), «Проспект Мира» (КВК-команда), «Проспект Химиков» (КВК-команда);

к) макротопонім – ергонім (від грец. *macro* – великий, *topos* – місце і *опута* – ім'я) – це назва великого фізико-географічного об'єкта, перш за все країни, як правило, вона всесвітньовідома і постійно використовується (Бондалетов, 1983: 162), наприклад: «Барбадос» (джаз-група), «Азия» (рок-група), «Европа» (КВК-команда), «Китай» (рок-група), «КУБА» (КВК-команда), «Лихтенштейн» (КВК-команда);

л) інсулонім – ергонім (від лат. *insula* – острів і *опута* – ім'я) – власна назва острова, півострова, морської коси (Лучік, 2014: 12): «Бора-Бора» (КВК-команда), «Остров Крым» (КВК-команда);

м) астіонім – ергонім. Серед найуживаніших топонімів можна виділити назви міст – астіоніми (від грец. *astio* – місто і *опут* – ім'я) (Лучік, 2014: 12), наприклад: «Бостон» (КВК-команда), «Верона» (кавер-гурт), «Верхнеудинск» (КВК-команда), «Декабрьск» (КВК-команда), «Калифорния» (КВК-команда);

н) комонім – ергонім. Для позначення сільської місцевості використовують різновид ойконіма – комонім (від грец. *κόμη* — селище і *о̀воца* – ім'я) (Лучік, 2014: 12), наприклад: «Атрика» (хореографічний колектив), «Белозерье» (народний ансамбль), «Буерак» (рок-група), «Пёстрики» (КВК-команда);

о) хоронім – ергонім (від грец. *ὄρος* – межа, кордон і *о̀воца* — ім'я) – власна назва будь-якої території, області або регіону, в тому числі адміністративних, міських та природних (Лучік, 2014: 12). Хороніми поділяються на географічні й адміністративні, наприклад: Бруклин (КВК-команда), «Голлівуд» (КВК-команда), «Сибирь» (КВК-команда);

п) потамонім – ергонім (від гр. *potamos* – ріка і онім) – власна назва будь-якої річки (Словник укр. ономастич. термінол., 2012: 152), наприклад: «Аракс» (рок-гурт), «Байкал» (хореографічний колектив), «Волга» (народний ансамбль), «Вятка» (КВК-команда), «Ниагара» (хореографічний колектив);

р) оронім – ергонім – різновид топоніма: власна назва будь-якого об'єкта рельєфу земної поверхні, як позитивного (гора, гірський хребет, горб, долина, яр, впадина, ущелина), так і нега-

тивного (долина, котлован) (Фонякова, 1990: 105), наприклад: «*Элеон*» (народний ансамбль);

с) ойкодомонім – ергонім. У російській ономастиці термін ойкодомонім (від грец. *οἰχοδομή* – будівля і *опут* – ім'я) вживається в двох головних значеннях: власна назва будівлі і власна назва комерційного об'єкта (Подольська, 1978: 88), наприклад: «*Бутырка*» (група шансон), «*Порт-Петровск*» (КВК-команда), «*Сколково*» (КВК-команда), «*Школа имени А. С. Макаренко*» (КВК-команда), «*Школа Поколение*» (КВК-команда);

г) фітонім – ергонім (від грец. *φῶτόν* – рослина і *όνομα* – ім'я). За визначенням Н. В. Подольської, це власне ім'я будь-якої рослини (Подольська, 1978: 158). Отже, під фітонімом дослідниця розуміє власну назву одиничної, чимось унікальної у своєму роді, наприклад: «*Ананас*» (КВК-команда), «*Ассаи*» (реп-група), «*Астра*» (хореографічний колектив), «*Василек*» (кавер-гурт), «*Василечки*» (КВК-команда), «*Иван да Марья*» (хореографічний колектив), «*Иван-чай*» (КВК-команда);

у) космонім – ергонім (від грец. *κόσμος* – космос; мир і *όνομα* – ім'я) – власне ім'я певної зони космічного простору (Подольська, 1978: 68), наприклад: «*Космос*» (КВК-команда);

ф) астронім – ергонім (від грец. *astron* – звезда і *ονομα* – ім'я) – власне ім'я окремого небесного тіла, в тому числі зірки, планети, комети, астероїда та супутника (Лучік, 2014: 12), наприклад: «*Земля*» (КВК-команда), «*Марсы*» (КВК-

команда), «*Меркурий*» (КВК-команда), «*Спутник Восток*» (рок-група);

х) гефіронім – ергонім (від грец. *γέφυρα* – міст і *όνομα* – ім'я). Термін вживається для позначення мостів (Лучік, 2014: 12), наприклад: «*Калинов Мост*» (рок-гурт);

ц) трапезонім – ергонім (від грец. *τράπεζα* – стіл, страва і *όνομα* – ім'я) – власна назва позначає не лише заклади харчування, але й назви страв. У нашій роботі ми будемо використовувати трапезонім у другому значенні, наприклад: «*Бисквит*» (КВК-команда), «*Глазунья*» (КВК-команда), «*Джем*» (кавер-гурт), «*Дичь*» (КВК-команда), «*Изюм*» (КВК-команда).

Також зустрічаються ергоніми, утворені від назв різних літературних творів, кінематографа, популярних пісень та ін.: «*Коляда*» (народний ансамбль), «*Кроссворд*» (КВК-команда), «*Классики*» (КВК-команда), «*Гжель*» (народний ансамбль), «*Анна Каренина*» (КВК-команда), «*Бонни и Клайд*» (КВК-команда).

Висновки. Резюмуючи вищесказане, варто зауважити, що більшість ергонімів було взято з мови у тому вигляді, в якому вони існували раніше. Таким чином, загальні назви стали власними, а ті, своєю чергою, трансонімізувалися. Нами було проаналізовано 27 підрозрядів, які нараховують 313 НТК, і ми можемо стверджувати, що одним із найефективніших способів словотворення в нашій науковій розвідці є лексико-семантична онімізація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баскаков Н. А. Клички собак у каракалпаков. *Ономастика средней Азии*. Москва : Наука, 1978. С. 206–209.
2. Бондалетов В. Д. Русская ономастика: учеб. пособие для студентов пед. институтов. Москва : Просвещение, 1983. 224 с.
3. Дмитриев В. Г. Скрывшие свое имя (Из истории анонимов и псевдонимов). Москва : Наука, 1977. 312 с.
4. Євтух В. Б. Етнічність: глосарій. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 170 с.
5. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие. Москва : Флинта: Наука, 2011. 328 с.
6. Калинин В. М. От литературной ономастики к поэтонимологии. Москва : Наука, 2006. № 1. С. 81–89.
7. Карпенко Ю. О. Онімізація і трансонімізація як словотвірний акт. *Шоста республіканська ономастична 192 конференція*. Тези доповідей і повідомлень. Одеса: ОДУ, 1990. С. 35–37.
8. Левицкий Ю. А. Категоризация, модификация и транспозиция. *Словообразовательные и семантико-синтаксические процессы в языке* : межвуз. сборник науч. трудов. Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1977. С. 3–13.
9. Лучик В. В. Етимологічний словник топонімів України. Київ : Академія, 2014. 544 с.
10. Мадиева Г. Б., Супрун В. И. Теория и практика ономастики. Учебное пособие. Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2015. 199 с.
11. Немченко В. Н. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. Москва : Высш. шк., 1984. 255 с.
12. Отін Є. С. Що таке топоніміка (вступна лекція до спецкурса з лінгвістичного краєзнавства). *Структура і функції ономастичних одиниць*: збірник наукових праць. Донецьк : ДонГУ, 1992. С. 4–23.
13. Питання історичної ономастики. Київ : Наукова думка, 1994. 258 с.
14. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Москва : Наука, 1978. 199 с.
15. Словник української ономастичної термінології / Уклад. Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова. Харків : Ранок-НТ, 2012. 256 с.
16. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 248 с.
17. Фонякова О. И. Имя собственное в художественном : учеб. пособие. Ленинград : ЛГУ, 1990. 104 с.

18. Шулська Н. М. Неофіційна антропонімія Західного Полісся : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Луцьк, 2011. 339 с.
19. Що таке титул? URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53410/291151.html>
20. Яковенко М. В. Трансонімізація в світлі загальної теорії номінації. *Всхідноукраїнський лінгвістический збірник*. 2007. Вип. 11. С. 133–139.

REFERENCES

1. Baskakov N. A. Klichki sobak u karakalpakov [Names of dogs in Karakalpakov]. *Onomastics of Central Asia*. Moskva : Nauka, 1978. Pp. 206–209 [in Russian].
2. Bondaletov V. D. Russkaya onomastika [Russian Onomastics]. Manual for students of teachers' training college. Moskva : Prosveshchenie, 1983. 224 p. [in Russian].
3. Dmitriev V. G. Skryvshie svoe imya [They hid their names]. History of anonyms and pseudonyms. Moskva : Nauka, 1977. 312 p. [in Russian].
4. Yevtuh V. B. Etnichnist [Ethnicity]. Glossary. Kyiv : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2009. 170 p. [in Ukrainian].
5. Zemskaya E. A. Sovremennyy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie [Modern Russian language. Word-formation]. Manual book. Moskva : Flinta: Nauka, 2011. 328 p. [in Russian].
6. Kalinkin V. M. Ot literaturnoj onomastiki k poetonimologii [From literature Onomastics to poetology within onyms]. Moskva : Nauka, 2006. № 1. Pp. 81–89 [in Russian].
7. Karpenko Yu. O. Onimizaciya i tranonimizaciya yak slovotvornij akt. *Shosta respublikanska onomastichna 192 konferenciya* [Onimixation and tranonimization as the aspect of word-formation]. Theses. Odesa : ODU, 1990. Pp. 35–37 [in Ukrainian].
8. Levickij Yu. A. Kategorizaciya, modifikaciya i transpoziciya. Slovoobrazovatelnye i semantiko-sintaksicheskie processy v yazyke [Categorization, modification and transposition. Word-formation and semantico-syntactic approach in the language]. Manual of scientific work. Perm : Izd-vo Permskogo un-ta, 1977. Pp. 3–13 [in Ukrainian].
9. Luchik V. V. Etymologichnyj slovnyk toponimiv Ukrayini [Etymological dictionary of Ukrainian toponyms]. Kyiv : Akademiya, 2014. 544 p. [in Ukrainian].
10. Madieva G. B., Suprun V. I. Teoriya i praktika onomastiki [Theory and practice of Onomastics]. Manual book. Volgograd : Izd-vo VGSPU «Peremena», 2015. 199 p. [in Russian].
11. Nemchenko V. N. Sovremennyy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie [Modern Russian language. Word-formation]. Manual book for philological department. Moskva : Vyssh. shk., 1984. 255 p. [in Russian language].
12. Otin Ye. S. Shcho take toponimika [What is Toponymics]? Inaugural lecture for the special course of linguistic of regional ethnography. Structure and fuctions of onomastic units. Manual book. Doneck : DonGU, 1992. Pp. 4–23. [in Ukrainian].
13. Pytannya istorichnoyi onomastyky [Problems of historical Onomastics]. Kyiv : Naukova dumka, 1994. 258 p. [in Ukrainian].
14. Podolskaya N. V. Slovar russkoj onomasticheskoy terminologii [Dictionary of the Russian onomastic terminology]. Moskva : Nauka, 1978. 199 p. [in Russian].
15. Slovník ukrajinskoyi onomastichnoyi terminologii [Dictionary of the Ukrainian onomastic terminology] / Uklad. D. G. Buchko, N. V. Tkachova. Harkiv : Ranok-NT, 2012. 256 p. [in Ukrainian].
16. Superanskaya A. V. Obshchaya terminologiya [General terminology]. Theory problems. Moskva : Editorial URSS, 2003. 248 p. [in Russian].
17. Fonyakova O. I. Imya sobstvennoe v hudozhestvennom [Proper name in the fiction]. Manual book. Leningrad : LGU, 1990. 104 p. [in Russian].
18. Shulska N. M. Neoficijna antroponimiya Zahidnogo Polissya [Informal Anthroponymy the West Polissya]. Dissertation. Lutsk, 2011. 339 p. [in Ukrainian].
19. Shcho take tytul [What is title]? URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53410/291151.html> [in Ukrainian].
20. Yakovenko M. V. Tranonimizaciya v svete obshej teorii nominacii [Tranonimization within general theory of nomination]. *Eastern Ukrainian linguistic compendium*. 2007. Vyp. 11. Pp. 133–139 [in Russian].

УДК 821.111-4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203928>

Тетяна СТАРОСТЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2343-105X

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

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

ОБРАЗИ ШАНХАЯ І ГОНКОНГУ У ТРАВЕЛОЗІ ВІЛЬЯМА СОМЕРСЕТА МОЄМА «НА КИТАЙСЬКІЙ ШИРМІ»

У статті пропонується аналіз образів головних китайських міст першої половини ХХ сторіччя, представлених у нарисах Вільяма Сомерсета Моєма «На китайській ширмі». Актуальність дослідження визначається вимогами сучасного світового літературознавства, в рамках якого відбувається інтенсивне вивчення міжкультурного діалогу в контексті творів колоніальної та постколоніальної літератури.

Метою статті є реконструкція образів Шанхая та Гонконгу в травелозі Вільяма Сомерсета Моєма «На китайській ширмі».

Основна увага дослідження зосереджена навколо чотирьох вагомих хронотопічних центрів – Янцзи, Шанхая, Гонконгу, Пекіну. Доводиться, що в травелозі Моєма Шанхай набуває тривимірності і характеризується трьома ознаками: шум, запах, населення. Азіатський простір зображено крізь призму англійського колоніального суспільства, зокрема через світосприйняття 17 європейців на чужині. Перспектива місцевого населення відсутня, таким чином, специфікою малої прози є «одностороння» подача взаємовідносин між представниками різних культур. Культурний діалог у тексті Моєма будується за типом «свій – чужий». Верстви китайського населення не привертають уваги письменника з позиції різноманітності, таким чином втрачаючи в очах англійців свою багатошаровість. У фокусі зображення – «coolie» та їхній батрацький спосіб життя. Хронотоп міста звужений до опозицій «іноземець-чоловік» – «іноземка-жінка» – «жовта дружина» – «китаєць-слуга», що говорить на користь споживацького світосприйняття британських представників на чужих територіях. Часові виміри характеризуються двома формами добового часу – день і ніч, де остання асоціюється зі смертю та переосмисленням долі. Відкритий географічний простір Янцзи стає уособленням стихійних сил, спрямованих проти тяжко працюючої людини. Ріка виступає символом Китаю загалом, що характеризується двома лексемами: «величний і жахливий». Образи Гонконгу та Пекіну набувають ореолу містичності та представлені в нарисах фрагментарно. Міста мисляться як відправна точка чи шлях постачання свіжих облич у Шанхай.

Ключові слова: архітектоніка твору, опозиція «Схід – Захід», «своє – чуже», «інакшість», орієнталізм, жанрова дифузія, рефлексія, травелог.

Tetiana STAROSTENKO,

orcid.org/0000-0003-2343-105X

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at English Philology Department

of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) *Tinatroitckaja@gmail.com*

THE IMAGES OF SHANGHAI AND HONG KONG IN THE TRAVEL BOOK “ON A CHINESE SCREEN” BY WILLIAM SOMERSET MAUGHAM

The article provides a detailed analysis of the images of the main Chinese cities of the first half of the XXth century, presented in the sketches by William Somerset Maugham “On a Chinese Screen”. The topicality of the investigation is predetermined by the requirements of the contemporary world literary criticism, which presupposes an intensive study of intercultural dialogue within the context of colonial and post-colonial literature.

The aim of the article lies in the reconstruction of the images of Shanghai and Hong Kong in William Somerset Maugham’s travel book “On a Chinese Screen”.

In the focus of the study there are four major chronotopic centers – Yangtze, Shanghai, Hong Kong, and Beijing. It has been proved that Shanghai, represented in the travel book by Maugham, acquires three-dimensional characteristics, embracing three significant vectors: noise, smell and population. The Asian space is portrayed through the prism of English colonial society, suggesting the worldview of 17 Europeans abroad. The perspective of the local population is eliminated. The specificity of the small prose by the author is “one-sided” presentation of cross-cultural relationships. The structure of the cultural dialogue in the text by Maugham reflects the scheme “native – alien”. The layers of the Chinese society don’t attract the writer’s attention from the point of its diversity, in such a way acquiring a form of a mass

in the eyes of the foreigners. The depiction is focused on the coolies and their lifestyle of laborers. Thus, the chronotope of the city is narrowed down to the oppositions of “a foreigner-man” – “a foreigner-woman” – “a yellow wife” – “a Chinese servant”, which reflects a consumer type of approach of British representatives towards the foreign territories. The temporal dimensions are characterized by two forms of daily time, which is day and night, when the last one is associated with the death and the rethinking of the destiny. The open geographical space of the Yangtze becomes the epitome of the natural forces directed against a hardworking person. The river becomes a symbol of China, viewed as “the great and terrible”. The images of Hong Kong and Beijing acquire a halo of mysticism and tend to be fragmentary. The cities are thought of as a starting point or a tunnel, supplying a bunch of fresh faces to Shanghai.

Key words: *architectonics of the work, opposition “East – West”, “native – alien”, “otherness”, orientalism, genre diffusion, reflection, travelogue.*

Постановка проблеми. У колоніальній та постколоніальній літературі дихотомія «Схід – Захід» має виражений характер. Геополітичні доктрини та імперська експансія, цивілізаційні ідеї, дві світові війни призвели до того, що ХІХ–ХХ сторіччя позначені інтенсивним втягуванням неєвропейських народів у світові інтеграційні процеси. У цей історичний період Схід мислиться як об’єкт освоєння, місце збагачення чи вигнання, постає як міфологізований образ і стає джерелом натхнення. У результаті розвиненого діалогу культур, який триває досі, відбувається долучення письменників до «макросвіту». Письменники-колоністи створили власний образ східної людини, що набув двоїстого значення в контексті світоглядної і культурної проблеми «інакшості». Як наслідок, орієнталістська література містить потужний потенціал для вивчення історичного, політичного та суспільного життя ХХ сторіччя та дає уявлення, в яких декораціях створювалася нова модель світу.

Одним із творців образу «англійського Сходу» є Вільям Сомерсет Моєм. Його тревелог «На китайській ширмі» (“On a Chinese Screen”, 1922), створений під час подорожі по річці Янцзи у 1919–1920 роках, віддзеркалює Китай першої половини ХХ сторіччя. На фоні східних декорацій минає життя представників англійського суспільства (місіонерів, консулів, офісних клерків британських компаній, моряків, контрабандистів) та місцевого населення епохи розпаду імперій.

Незважаючи на виражений інтерес до прози Моєма, зокрема романної творчості, а також значимість та специфічність зазначених нарисів у контексті колоніальної тематики, збірка «На китайській ширмі» залишається маловивченою. Широкий пласт літературознавчих і критичних робіт присвячено «класичним» або «програмним» творам Моєма, що говорить про серйозні перспективи дослідження. Біографія Моєма китайського періоду має фрагментарний характер. Англійські джерела та ресурси пострадянського простору представляють опосередкований аналіз вказаної літературної праці. Статті китайських дослідни-

ків пропонують філософське бачення авторської картини світу та є малоінформативними.

Аналіз досліджень. У рамках постколоніальної теорії, сформульованої вперше у 1978 році Едвардом Саїдом у його праці «Орієнталізм», що стала «культовим текстом» як для постколоніальної літератури, так і для сучасної літературознавчої компаративістики, висловлюється ідея існування бінарної опозиції Заходу і Сходу за формулою «Ми – Вони» (Саїд, 2001: 17). Ідея набула подальшого розвитку в роботах ученого «Світ, текст і критик» і «Культура й імперія» (1993).

Безпосередні дослідження орієнтальної тематики в літературних текстах, зокрема «екзотичних» творах Вільяма Сомерсета Моєма, малочисельні і мають критичний характер. Серед таких – статті китайських літературознавців Ge Guilu «The Scene of a Chinese Screen: Chinese Image in W.S. Maugham’s View» та HU Shuiqing «Three Images of China in On a Chinese Screen». Для англійських досліджень характерні оглядовість і абсолютизація гендерного підходу.

Тревелог «На китайській ширмі» з точки зору його жанрової своєрідності аналізується в дисертаційному дослідженні О.А. Чивильгиної «Жанрово-тематична своєрідність малої прози Сомерсета Моєма». Дослідниця вводить такі поняття, як «моємовський персонаж» і «стиль Моєма» (Чивильгіна, 2018: 3), вивчає феномен жанрової дифузії в малій прозі письменника. У рамках компаративного аспекту мають місце елементи зіставного аналізу екзотичної малої прози Сомерсета Моєма та його сучасників (Р. Кіплінга, Д. Лондона, Г. Р. Хаггарда). Реалізується спроба трактування творчості С. Моєма в рамках гендерного підходу. Чивильгіна наголошує на «змішаній» жанровій природі творів британського автора, що несе в собі риси літератури і журналістики та характеризується як «literary journalism» (Чивильгіна, 2018: 5).

О. Л. Пивоварова звертається до орієнтальної теми у творчості письменника, спираючись на матеріали іншої збірки, а саме «Трепіт листа: маленькі історії островів Південного моря».

Дослідниця виявляє жанроформуючі фактори та наголошує на циклоформуючих зв'язках цієї субжанрової форми, говорячи про характер моделюючих факторів циклу оповідань на змістовому та структурному рівнях (Пивоварова, 2008: 4).

Мета статті – реконструкція образів Шанхая та Гонконгу в нарисах Вільяма Сомерсета Моема «На китайській ширмі».

Методи дослідження: текстуальний аналіз з елементами порівняльної типології; біографічний метод, що дає змогу розглянути роботу Моема в контексті його життєвого та творчого шляху; історико-літературний та порівняльно-історичний методи.

Виклад основного матеріалу. Проблема-тика «англійська література і Схід» стає характерною для ключових творів «нової», «перехідної» літератури ХХ сторіччя. Якщо сучасникам Вільяма Сомерсета Моема притаманні чітко виражені антиколоніальні настрої (Дж. Оруел, есе “Shooting an Elephant”) чи занурення в таємничу екзотику Сходу (праці Р. Кіплінга), то Моем виступає захисником імперії, яку представляє опосередковано, британським патріотом та спостерігачем. Робота «On a Chinese Screen» (1922) створена в жанрі травелогу, що є доволі старим і розвивається за часів античності. Сучасний дослідник Ролан Ле Унен пов'язує зародження жанру путьових записок із подорожжю Геродота (біля 484 року до н.е. – біля 425 року до н.е.) до Персії, Єгипту та Вавилону у V сторіччі до н.е. та «Анабасису» Ксенофонта (не пізніше 444 до н.е. – не раніше 356 до н.е.) (Le Huenen, 1990: 11). Хрестові походи дали поштовх розвитку торгівлі між Європою та Азією. Їх невдача призвела до нових пошуків шляхів до Індії і казкових земель Катай (Cathay) і Сипанго (Cipango). При цьому необхідно розуміти, що імперія Катай на той час об'єднувала Тайлан (Тайланд), Сивканг (В'єтнам) і Хан Куо (Корею).

Моем звертається до орієнтальної теми періоду згасання світових імперій, подорожуючи по так званому «пізноімперському світові» та зобразивши останні дні колоніалізму в Китаї. Як свідчать біографи письменника, Моем впливає з Ліверпуля в серпні, заїжджає за Хекстоном (своім незмінним супутником) у Чикаго, з яким узимку – весною 1919/1920 року протягом півроку подорожує вздовж річки Янцзи (1500 миль). Подорож завершується в Гонконзі, куди Моем та Хекстон приїздять із Шанхая (Ливергант, 2012: 1).

Нариси «На китайській ширмі» («On a Chinese Screen») представляють собою галерею англійських характерів на фоні китайського пейзажу.

Представлені автором оповіді мають форму замальовок, виконаних крізь призму європейськості, так званий “European taste of Chinese” (Maugham, 1922: 25). Тематично в архітектоніці нарисів можна виокремити такі елементи: 1) деталізований опис місцевості, архітектури та інтер'єру; 2) англієць (консул, місіонер, бізнесмен, лікар, моряк) і Китай; 3) китайці та християнство; 4) “coolie” як нижчий пласт китайського суспільства; 5) жінка та колоніалізм; 6) чай, опіум, алкоголь та місцеві ритуали; 7) опозиція минуле у його величності – сьогодення в контексті світової історії.

Тексти В. С. Моема містять чотири вагомих хронопомічних центра: Yangtze, Shanghai, Hong Kong, Peking (сучасний Beijing). При цьому найчастотнішим просторовим елементом є Yangtze (Янцзи) – найдовша річка Євразії (6300 км), третя за довжиною у світі після Нілу та Амазонки: “All day I had been dropping down the river” <...> “All day, as for seven days before, my five rowers, standing up, had rowed, and there rang still in my ears the monotonous sound of their oars against the wooden pin that served as a rowlock” (Maugham, 1922: 94). Янцзи присвячено окремий структурний елемент нарисів “The Song of the River” (Maugham, 1922: 129). Ріка протікає через 11 регіонів провінційного рівня та місто центрального підпорядкування Шанхай і є уособленням стихійних сил природи проти маленької людини, символом протистояння. У нарисах немає спокійного зображення води. Вона завжди виступає протиставленням тяжко працюючому місцевому населенню. Семантично ємкими є описи: “the turbulent rapids” (Maugham, 1922: 94); “You hear it from the trackers, a more breathless chant, as they pull desperately against the current” (Maugham, 1922: 129); “they pull with all their strength, like men possessed, bent double; and sometimes in the extremity of their travail they crawl on the ground, on all fours, like the beasts of the field” (Maugham, 1922: 129); “They strain, strain fiercely, against the pitiless might of the stream” (Maugham, 1922: 129). Знаходячись наче над зображуваним життям, на жодну мить не стаючи його частиною, на відміну від ряду інших творів, оповідач Моема виносить вердикт: “the great and terrible Yangtze” (Maugham, 1922: 179).

Мотив узгодженої неволі пронизує усю збірку нарисів. “The Chinese always have had masters and they always will”, – висловлює думку Henderson (Maugham, 1922: 68). “In China it is man that is the beast of burden”, – підбиває підсумок письменник (Maugham, 1922: 79). У тексті цитуються слова китайського містика: “To be harassed by the wear and tear of life, and to pass rapidly through it without

the possibility of arresting one's course, – is not this pitiful indeed? To labour without ceasing, and then, without living to enjoy the fruit, worn out, to depart, suddenly, one knows not whither; – is not that a just case for grief?” (Maugham, 1922: 79). Відомо, що під час візиту Моем зустрічається із китайським філософом, відбитки розмов із яким, ймовірно, знаходять місце в тілі травелогу: “During his 1919–20 trip to China, English writer Somerset Maugham paid a special visit to Gu Hongming, an Edinburgh-educated Chinese philosopher and so-called ‘Confucian Sage’” (Chunmei, 2014: 1).

При цьому не тільки людина, а й китайська рослинність, підпорядкована організованому порядку: “*Firs and bamboos grow in the hollows as though placed there by a skillful gardener with a sense of ordered beauty to imitate formally the abandon of nature*” (Maugham, 1922: 71). Ідея імітації, таємничості, різності поверхневого та глибинного, прихованого від ока європейця, висловлюється неопосередковано: “*you have no clue to their mystery strange to you as you strange to them*” (Maugham, 1922: 234); “*a mysterious significance*” (89); “*shelter the magic*” (98); “*a mystery which is not of earth*” (Maugham, 1922: 71). Наголошується на неможливості долучитися до китайської таємничості без загрози її руйнування: “*Alas, I was like a man who should tear a butterfly to pieces in order to discover in what its beauty lay*” (Maugham, 1922: 98).

Природничий шарм Китаю (Maugham, 1922: 23, 89, 181, 184, 186, 215, 221) протиставлений незручній хаотичності міста. “*Shanghai, I said, the plague spot of the East*”, – характеризує його один із героїв Моема, американець (Maugham, 1922: 83). Елементами деталізації простору стають речі/люди з ознаками бідності та бруду: “*a shabby Chinese house crowded with people <...> very dirty and smelly*” (Maugham, 1922: 117); “*the working man stinks*” (Maugham, 1922: 142); “*it makes social intercourse difficult to persons of a sensitive nostril*” (Maugham, 1922: 142); “*the Chinese live all their lives in proximity of very nasty smells. <...> Their nostrils are blunted to the odours that assail the Europeans*” (Maugham, 1922: 142); “*up the Yangtze <...> the great junks*” (Maugham, 1922: 144). У зазначеному ключі характерне поняття рівності: “*The intention of the ‘sanitary convenience’ has destroyed the sense of equality in men*” (Maugham, 1922: 143). Наголошуючи на нерівності між іноземцями та місцевим населенням, Моем зазначає певний характер рівності в середині суспільства: “*In the East man is man's equal in a sense you find neither in Europe nor in America*” (Maugham, 1922: 141).

Для англійців, що роками користуються дарами та багатством Сходу, китайське місто залишається чужим, протиставленим рідній, близькій за духом Англії: “*He felt a horror of the winding multitudinous streets of the Chinese city, and there was something ghastly and terrible in the convoluted roofs of the temples with their devils grimacing and tortured. He loathed the smells that assaulted his nostrils. And the people. Those myriads of blue clad coolies, and the beggars in their filthy rags, and the merchants and the magistrates, sleek, smiling, and inscrutable, in their long black gowns. <...> He hated the country. China*” (Maugham, 1922: 202–203).

При цьому “coolie” – єдиний пласт населення Шанхая, якому автор співчуває, що відчувається майже в кожному нарисі травелогу: “*you see old men without an ounce of fat on their bodies, their skin loose on their bones, wizened, their little faces wrinkled and apelike, with hair thin and grey; and they totter under their burdens to the edge of the grave in which at last they shall rest*” (Maugham, 1922: 79); “*our rickshaw boys were hot with sweat*” (68); “*the inn with the most ragged of my coolies*” (Maugham, 1922: 141). Сам займенник “my” в останній цитаті несе відповідне семантичне навантаження, створюючи певне відчуття інтимності: “*He was bear-headed and bear-foot. He looked no different from any of the thousands of coolies in their monotonous blue that you passed every day in the crowded streets of the city. <...> He was slightly built, of the middle height, <...> standing on those beautiful feet of his*” (Maugham, 1922: 227). Образи “coolie” різноманітні: “*coolie carrying a lantern*” (Maugham, 1922: 40); “*his soul was like the raw shoulders of the coolies*” (Maugham, 1922: 53); “*The bearers went along with a swinging stride*” (Maugham, 1922: 134); “*the coolie on the road, bearing his load*” (Maugham, 1922: 77); “*the coolies go, <...> sidling quickly, with their eyes on the ground to choose the spot to place their feet, and on their faces the strained, anxious expression*” (Maugham, 1922: 79).

Натомість, незважаючи на відчутні імперські погляди письменника, цілковиту відданість Великобританії, останній не створює жодного позитивного образу ані англійця, ані американця, серед яких живе тривалий час. Іноземці, представлені в нарисах, проживши 10, 20 і навіть 30 років у Китаї, виявляють неосвіченість, неглибоке розуміння Азії, іноді виражену зневагу, що межує з ненавистю до місцевого населення чи китайських речей: “*he hated the Chinese with a hatred beside which his wife's distaste was insignificant*” (Maugham, 1922: 53); “*though he spoke fluent Chinese, when one of his ‘boys’ did something to displease him, he abused*”

him rudely in English” (Maugham, 1922: 125); *“He has lived in China for five years, but takes no interest in the race whom in all likelihood the best years of his life will be spent”* (132); *“He was ignorant of the history, art, and literature of China. He wanted to increase his church membership”* (Maugham, 1922: 145); *“I haven’t got a single Chinese thing in my house”* (Maugham, 1922: 213); *“He had been in China for thirty years, and he prided himself on not speaking a word of Chinese”* (Maugham, 1922: 212); *“He was pleased to be an Englishman”* (Maugham, 1922: 196); *“you will be somewhat absurd if you mention your admiration to the old residents of China”* (Maugham, 1922: 78); *“I don’t want anything Chinese as long as I live”* (Maugham, 1922: 212); *“that foreign woman should marry a Chinese at all filled him with indignation”* (Maugham, 1922: 117). Однак байдужість англійців до іноземного простежується не лише у векторі «англієць – азіат», а й у інших напрямках і підкреслюється Моємом крізь ставлення до літератури: *“She was infinitely bored when you spoke to her of Tolstoi or Chekov; but grew animated when she talked of Jack London”* (Maugham, 1922: 28).

Китайці в тексті Моєма представлені у двох основних іпостасях: як “collie” або в служінні іноземцям, зокрема англійцям чи американцям. Поряд із цим більшість іноземців живе із китайськими жінками: *“Italians both had Chinese wives”* (Maugham, 1922: 124); *“ he has a little yellow wife and four children”* (Maugham, 1922: 108); *“Marriage is no use to a man who lives in China”* (Maugham, 1922: 212). Позбавлена вроди англійка виходить за китайця, стаючи його другою дружиною, пояснюючи свою пристрасть зовнішністю обранця: *“There is something in the way his hair grows on his forehead that I can’t help liking”* (Maugham, 1922: 121). Мають місце поодинокі випадки приятельських стосунків між білими людьми і представниками місцевої культури, “friendship with Chinese” (Maugham, 1922: 180). Між тим ставлення китайців до своїх жінок жахає англійок колоніального суспільства: *“she could not help being revolved at the way in which Chinese women were treated”* (Maugham, 1922: 63). Позначені характерні національні риси населення жовтої землі: *“the natives always ready to offer hospitality to a white man”* (Maugham, 1922: 20); *“his exquisite courtesy”* (Maugham, 1922: 24); *“indolent curiosity”* (Maugham, 1922: 92); Chinese perfect manners (Maugham, 1922: 30), одяг (Maugham, 1922: 120).

У тексті має місце протиставлення «стародавній Китай – сучасність». Минула велич

Китаю мислиться в ностальгічному ключі: *“He talked to me with melancholy of the state of China. A civilization, the oldest the world had known, was now being ruthlessly swept away. The students who came back from Europe and from America were tearing down what endless generations had built up, and they were placing nothing in its stead. They had no love of their country, no religion, no reverence”* (Maugham, 1922: 24). Китай – імперія, закрита від Старого Світу, процвітала тисячоліттями. Сучасний Моєму Китай, долучений до світової історії, гине: *“the lamentable decay of China”* (Maugham, 1922: 105).

Основні характеристики сучасного Моєму Шанхая включають: *“the melancholy dead”* (89); *“it is a city of a thousand noises”* (Maugham, 1922: 233); *“crowded”* (Maugham, 1922: 232); *“But Shanghai is very hot”* (Maugham, 1922: 68). Хронотоп міста звужений і зосереджений навколо кола англійських колоністів: *“in China everyone knows everything about everyone”* (Maugham, 1922: 117). Порушуються питання нормальності, що у світі на перехресті культур може визначатися по-різному. *“The normal is the rarest thing in the world”*, – доходить висновку автор (Maugham, 1922: 173).

Китай осмислюється автором у контексті світового бізнесу, під яким розуміються торгівля опіумом та “opium dens” (Maugham, 1922: 60), функціонування шанхайських ринків (Maugham, 1922: 44) і портів: *“The port lived on its export of tea and the change of taste from Chinese to Ceylon had ruined it”* (Maugham, 1922: 110).

Незважаючи на те, що в архітектоніці травелогу місцем дії майже виключно стає Шанхай, Гонконг, як і Пекін, згадується кілька разів як відправна точка подорожі окремих героїв чи у зв’язку з роботою фірм та їх представників: *“He might have been a skipper out of a job or the agent of some foreign firm in Hong Kong”* (Maugham, 1922: 163).

На відміну від скептицизму героїв своїх нарисів, оповідач, хоч і не проявляє негативізму до екзотичності східної країни, все ж постійно подумки осмислює її порівняно з Європою. Китайські пейзажі та китайська архітектура незмінно повертають його у Старий Світ: *“Ah, just then I could not look at Tibetan banners or celadon cups; for I saw the Parthenon, severe and lovely, and beyond, serene, the blue Aegean”* (Maugham, 1922: 210).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що книга нарисів Вільяма Сомерсета Моєма є художньо обробленою автобіографічною рефлексією часу, проведеного письменником у Китаї. Спостерігач і скептик, автор пред-

ставляє галерею європейських характерів, вписаних у часопростір ключових китайських міст – Пекіну, Гонконгу і переважно Шанхая. Схід зображено крізь призму колоніального суспільства, а саме через світосприйняття 17 європейців на чужині, зокрема англійців. Перспектива місцевого населення відсутня, таким чином, специфікою малої прози є «одностороння» подача взаємовідносин між представниками різних культур. Відношення у

тексті Моема будуються за типом «свій – чужий», в основі яких покладено взаємну вигоду. Шанхай набуває тривимірних параметрів: шум (тисяча звуків), запах, і натовп. Замість місцевої ієрархії представлена ієрархія колоніального британського суспільства. Образи китайців набувають чи не єдиної іпостасі – “coolie”. Гонконг позначено коефіцієнтом таємничості. У тексті травелогу душа міста залишається непізнаною, як і його обличчя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ливергант А. Я. Сомерсет Моэм. URL: <https://www.rulit.me/books/somerset-moem-read-282450-139.html>.
2. Пивоварова Е. Л. Поэтика цикла рассказов У. С. Моэма «Трепет листа: маленькие истории островов юного моря»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. : 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (литература стран германской и романской языковых семей)». Воронеж : ВГУ, 2008. 24 с.
3. Саїд Е. В. Культура й імперіялізм / пер. з англ. К. Ботанова, Т. Цимбал. Київ : «Критика», 2007. 608 с.
4. Саїд Е. В. Орієнталізм / пер. з англ. В. Шовкун. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. 511 с.
5. Чивильгина О. А. Жанрово-тематическое своеобразие малой прозы Сомерсета Моэма : автореф. дис. ... канд. филол. наук. : 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (западноевропейская литература и литература США)». Самара, 2018. 24 с.
6. Chunmei Du. (2014). Travel along the Mobius Strip: Somerset Maugham and Gu Honming East of Suez. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07075332.2013.820776> [in English].
7. Le Huenen R. (1990). “Qu’est-ce qu’un recit de voyage”, dans Les modeles du recit de voyage. *Litterales*, 7. Paris : X-Nanterre, 11–27 [In French].
8. Maugham W. S. (1922). *On a Chinese Screen*. London : William Heinemann, 237 p. [in English].

REFERENCES

1. Livergant A. Ya. (2012). Somerset Moem [Somerset Maugham]. URL: <https://www.rulit.me/books/somerset-moem-read-282450-139.html> [in Russian].
2. Pivovarova E. L. (2008). Poetika tsykla rasskazov W. S. Moema “Trepet lista: malenkie istorii ostrovov yuzhnogo moria”. [The poetics of the short stories’ cycle “The trembling of a leaf: little stories of the South Sea islands”]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Voronezh : VGU [in Russian].
3. Said E. W. (2007). *Kultura i imperyalizm. [Culture and Imperialism]*. (K. Botanova, T. Tsymbal, Trans). Kyiv : Krytyka [in Ukrainian].
4. Sayid E. W. (2001) *Orientalizm [Orientalism]*. (V. Shovkun, Trans). Kyiv : Osnovy [in Ukrainian].
5. Chivilgina O. A. (2018). Zhanrovo-tematicheskoie svoieobrazie maloi prozy Somerseta Moema. [Genre-thematic peculiarities of little proze by Somerset Maugham]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Samara [in Russian].
6. Chunmei Du. (2014). Travel along the Mobius Strip: Somerset Maugham and Gu Honming East of Suez. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07075332.2013.820776> [in English].
7. Le Huenen R. (1990). “Qu’est-ce qu’un recit de voyage”, dans Les modeles du recit de voyage. *Litterales*, 7. Paris : X-Nanterre, 11–27 [In French].
8. Maugham W. S. (1922). *On a Chinese Screen*. London : William Heinemann, 237 p. [in English].

ПЕДАГОГІКА

УДК 37.014.21

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203934>

Володимир КЕМІНЬ,
orcid.org/0000-0001-8708-3950
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри романської філології та компаративістики
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Україна) romphil@ukr.net

Марія СУДІЛОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-4102-0561
кандидат педагогічних наук, викладач
Стрийського коледжу
Львівського національного аграрного університету
(Стрий, Україна) sonechko@telelan.com.ua

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЕМІГРАНТІВ ІЗ ГАЛИЧИНИ В ЧЕХОСЛОВАЧЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

Стаття присвячена дослідженню культурної, освітньої, просвітницької діяльності українських емігрантів-галичан у Чехословаччині міжвоєнного періоду, які обстоювали національні інтереси українців в інонаціональному середовищі та створювали сприятливі умови для формування національної ідентичності закарпатського населення. У статті розкрито процес формування української еміграції в Чехословаччині у 20–30-і роки ХХ століття. Установлено, що саме через ставлення чехословацької влади, яка підтримувала фінансово українську еміграцію, стало можливим відкриття вищих українських навчальних закладів, створення великої кількості українських молодіжних і культурно-просвітницьких організацій.

Розглянуто діяльність І. Панькевича – вихідця з Галичини, автора «Граматики руського язика» і таких фундаментальних праць, як «Українські говори Підкарпатської Русі і суміжних областей», «Нариси історії українських, закарпатських говорів» та інші, що відіграв надзвичайно важливу роль у формуванні нової системи освіти для молоді Закарпаття, а також В. Бірчака – одного із яскравих представників галицької еміграції на Закарпатті, доктора філософії, автора багатьох книжок і підручників для школярів: «Руська читанка для першої класи гімназії і горожанських шкіл», «Руська читанка для III класи гімназії і горожанських шкіл», «Руська читанка для IV класи гімназії і горожанських шкіл».

Констатовано, що емігранти із Галичини – талановиті педагоги, патріоти, віддані Україні та її народові (І. Панькевич, А. Аліськевич, Л. Бачинський, Я. Голота, В. Бірчак, В. Пачовський, К. Заклинський та інші), стали вчителями цілого покоління молодих закарпатців, серед яких відомі науковці: професор університету в Чикаго В. Маркус, професор П. Стерчо, професор В. Комендар, професор М. Троян, професор В. Добош.

Ключові слова: культурно-освітня діяльність, емігранти, Галичина, Закарпаття, Чехословаччина, національна ідентичність.

Volodymyr KEMIN,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Romance Philology and Comparative Studies
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine) romphil@ukr.net

Mariia SUDILOVSKA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher
of Stryi College
of Lviv National Agrarian University
(Stryi, Ukraine) sonechko@telelan.com.ua

CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF IMMIGRANTS FROM HALYCHYNA TO CZECHOSLOVAKIA DURING THE INTERWAR PERIOD

The article is devoted to the study of Ukrainian Halician immigrants' cultural, educational activity in Czechoslovakia during the interwar period, who defended the Ukrainians' national interests in a foreign national environment, created favorable conditions for the Transcarpathian national identity formation. The article deals with the Ukrainian emigration formation process in Czechoslovakia in the 20-ies and 30-ies of the XXth century. T. Masaryk, the President of Czechoslovakia played the key role during that time, who pursued the state policy concerning the emigrants actively. The Halician Ukrainians' ways of appearance in Czechoslovakia have been considered, the dynamics of the population number during the specified period has been traced. It has been established that due to the Czechoslovak's authorities attitude, who supported the Ukrainian emigration financially, it became possible to open higher Ukrainian educational institutions, to create a large number of Ukrainian youth and cultural and educational organizations. However, the financial aid curtailment in the 30-ies of the XXth century performed by the Czechoslovak authorities and the so-called policy of the "soft" Czechization had a negative impact on the Ukrainian emigration activities and the Ukrainian cultural and educational movement in general in Czechoslovakia. The article puts emphasis on the study of the educational and cultural activities of the Ukrainian immigrants, the immigrants from Halychyna, who were mainly engaged in the Ukrainian school development in Transcarpathia, the local population's education, as well as the journalistic and publishing activities that facilitated the Ukrainian emigrants upbringing, feeling of belonging to Ukraine, forming their national identity. It has been found out that the church played the significant role in the national identity formation during that period. Due to the fact that Hungary lost the Transcarpathian lands and the religious relations in Transcarpathia during the above-mentioned period only started to form after that historic situation, the issue of the inter-ethnic relations was very vulnerable.

Key words: cultural and educational activity, immigrants, Halychyna, Transcarpathia, Czechoslovakia, national identity.

Постановка проблеми. Розвиток педагогічної науки на сучасному етапі неможливо уявити без усебічного аналізу доробку науковців попередніх років, що є ключовим елементом у розумінні новітніх феноменів і процесів освітньої сфери. У цьому ракурсі важливим видається вивчення культурно-освітньої діяльності галицьких емігрантів у Чехословаччині міжвоєнного періоду, що значно вплинула на розвиток української освіти за кордоном, формування національної totoжності українців в інонаціональному середовищі.

Аналіз досліджень. Значне місце в дослідженнях спадщини відомих українських емігрантів посідає аналіз їхньої творчості та діяльності на різних часових етапах (О. Вишневський, М. Галуцинський, І. Зайченко, Б. Ступарик, Г. Товканець), вивчення їхніх зв'язків з іншими вітчизняними й закордонними науковцями (В. Кемінь, І. Курляк, І. Огієнко, В. Пашенко, С. Сірополко), внеску в розвиток тогочасної науки (А. Вихрущ, О. Вишневський, М. Євтух, М. Кухта, М. Чепіль). Проте комплексне дослідження культурної, освітньої, просвітницької діяльності українських емігрантів-галичан у Чехословаччині залишається маловивченою сторінкою сучасної педагогічної думки.

Мета статті – комплексно проаналізувати культурно-освітню діяльність емігрантів із Галичини в Чехословаччині міжвоєнного періоду, виявити їхній вплив на формування національної totoжності українців в інонаціональному середовищі.

Вклад основного матеріалу. Еміграція українців мала не тільки політичний, але й економічний (заробітчанський) характер. Економічна й політична еміграції взаємно доповнювали одна одну. Слід звернути увагу на ту обставину, що контингент українських емігрантів диференціювався залежно від їхнього походження. Якщо вони були із Наддніпрянщини і воювали в Українській Народній Республіці (далі – УНР), то обирали для осідку Польщу, як союзника з Варшавського договору. Що стосується галичан, то учасники визвольних змагань здебільшого виходили на еміграцію в Чехословаччину. Зокрема, Гірська бригада Української Галицької армії (далі – УГА), яка воювала проти поляків, вийшла до Чехословаччини, де була інтернована. Кількість особового складу на час її перебування в Чехословаччині становила понад 6 400 осіб (УГА, 1976: 36).

У 1920 р. ще один підрозділ Української Галицької армії під командуванням генерала А. Кравса через Станіславщину (Косів) вийшов на Закарпаття, яке вже було у складі Чехословаччини, і склав зброю. Усіх інтернованих було розміщено в Ліберці. За словами учасника цих подій М. Лозинського, «Галицька армія – діти тої країни, яка знаходиться в найстрашнішій польській неволі, не могли бути союзниками польського оружжя» (Лозинський, 1922: 202). Очевидно, що польський чинник мав для емігрантів-галичан вирішальне значення під час вибору країни еміграції. Водночас наддніпрянці (УНР) у 1920 р. на чолі із С. Петлюрою перейшли Збруч і були

інтерновані Польщею в Олександрові, Калуші, Щепорно, Вадовицях та інших великих містах.

Кількість українських емігрантів із Наддніпрянщини і галичан, які осідали в Чехословаччині в 1922 р., досягала 20 тисяч осіб. Таку кількість людей треба було забезпечити засобами для існування (проживання). Для цього урядом Чехословаччини було розроблено програму для всіх емігрантів-вихідців із Російської імперії. Серед них були й українці. Ця програма дістала назву “*Ruska rotosna akce*”.

Завдяки цим заходам із боку чеського уряду Чехословаччина стала надзвичайно привабливою і для молоді з різних куточків України: Галичини, Буковини, Волині, Закарпаття, а також інших країн, де осіла українська еміграція: Польщі, Угорщини, Румунії, Австрії й ін.

Особливо велику спільноту в еміграції в Чехословаччині утворили галичани. По-перше, ця країна стала працевлаштовувати науково-педагогічних працівників із Галичини на посади викладачів вищих, середніх, фахових навчальних закладів по всій Чехословаччині, особливо на Закарпатті (Підкарпатська Русь). По-друге, тут можна було здобути середню освіту (матуру) для вступу у вищі навчальні заклади Праги, Брно, Братислави тощо молоді, яка не хотіла навчатися в Польщі через участь у національно-визвольних змаганнях.

Еміграція з українських земель у Чехословаччину була неоднорідною. До неї входили не тільки учасники національно-визвольних змагань УНР, ЗУНР, але й представники різних політичних сил, які на той час існували в Україні: есери, соціал-демократи, українські монархісти (Український союз хліборобів-державників), націоналісти й ін. Усі ці політичні сили толерувалися урядом Чехословаччини. Навіть більше, вони отримали політичний притулок, що дозволяло їм набути громадянство або отримати «амундсенівський паспорт», який дозволяв перебувати в будь-якій країні. Це саме стосувалося й учасників ЗУНР і УГА, які були інтерновані в Чехословаччині. Водночас решта галичан уважалися громадянами Польщі і могли перебувати в Чехословаччині саме в такому статусі. Хоча це не завадило їм працювати або навчатися в цій країні.

Із приєднанням Закарпаття до Чехословаччини політика цієї держави значною мірою формувалася президентом Томашом Гаріком Масариком, який свого часу перебував у Російській імперії і в Києві, зокрема, готуючи фундаментальне дослідження на тему «Росія і Європа». Це дозволило йому зійтися з багатьма діячами суспільно-політичних рухів, які мали місце в імперії. Т. Г. Маса-

рик, будучи професором Карлового університету, ще перед Першою світовою війною зустрічався з О. та С. Русовими, О. Лотоцьким і П. Стебницьким в академіка О. Шахматова (Голенда, 1992). Він нейтрально ставився до державницьких устремлень української політичної еміграції, так само, як і російської та білоруської. Усі вони отримували державну допомогу для створення власних культурно-освітніх установ. У 1921 р. було створено Український громадський комітет (далі – УГК), очолюваний Миколою Шаповалом. Саме цей Комітет узяв участь у створенні науково-освітніх і культурницьких закладів для українців (Українська господарська академія, Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова, Українська студія пластичного мистецтва, гімназія в Модржанах, Притулок для українських дітей-сиріт). УГК надавав матеріальну допомогу студентству, а також медичні послуги через власну поліклініку.

Особливо важливі зміни в міжвоєнний період відбулися на Закарпатті (Підкарпатська Русь), яке впродовж тисячі років входило до складу Угорщини й Австро-Угорщини. Тут чехословацька влада відкрила цілу мережу навчальних закладів різного типу: початкових, горожанських, фахових шкіл, гімназій (з українською, руською, чеською, єврейською та російською мовами навчання), педагогічні семінарії та торговельні школи. Ці навчальні заклади суттєво відрізнялися від колишніх угорських, де панувала атмосфера Великої Угорщини, а навчання здійснювалося угорською мовою. В умовах Чехословаччини руське (українське) населення Закарпаття здобуло можливість навчатися руською (українською) мовою, паралельно існували школи, де навчання було й російською, чеською, угорською, єврейською мовами. З 1927 р. в Ужгороді почала діяти перша в Європі школа для циганського етносу. Кошти для утримання цієї школи виділила держава, а соціальну допомогу надав Червоний Хрест. Основну масу шкіл на Закарпатті становили руські (українські) школи.

У цей період перед чеською шкільною адміністрацією постало питання кадрового забезпечення шкіл, яких у країні значно побільшало після Першої світової війни. У 1920 р. на Закарпатті діяло 475 початкових шкіл. З них руськими (українськими) були 321, середніх (горожанських) – 7, гімназій – 3, учительських семінарій – 3, 3 фахові школи. У школах Підкарпатської Русі було поширеною практикою існування паралельних класів, де навчання велося іншими мовами (Магочій, 1994: 206).

До включення Закарпаття до складу Чехословаччини мовою навчання була угорська, за винятком парафіяльних шкіл. За нової влади катастрофічно бракувало вчителів, які б могли вчити дітей рідною мовою. Це стосувалося всіх типів шкіл. Особливо складною була ситуація із середніми (горожанськими) школами та гімназіями, які через бойкот угорської шкільної адміністрації чеської влади відмовлялися працювати. Через це Чехословаччина змушена була звільнити 428 учителів, які саботували нову владу. На їхнє місце необхідно було набрати нові педагогічні кадри, яких у Чехословаччині не було в достатній кількості. Тому влада звернулася до емігрантів-вихідців із Російської імперії, зокрема її українських територій і Галичини. Ідеологічно й ментально вони були різними – українофіли, русофіли, монархісти, інтелігенція, політики, культурні діячі, науковці, священники, військові тощо. По суті, вони представляли різні верстви української й російської еміграції, яка перебувала в Чехословаччині.

За фахово-педагогічною підготовкою і якістю освіти найкраще до цієї діяльності були готові емігранти з Галичини, які мали добру гімназійну й університетську освіту, здобуту в умовах Австро-Угорщини (Відень, Грац, Прага), а також досвід вчителювання у гімназіях Львова, Чернівців, Дрогобича, Золочева, Бережан, Стрия та ін.

Ще одним важливим аргументом на користь вибору педагогічних кадрів із Галичини стало мовне питання. У Підкарпатській Русі чехословацька влада задекларувала надання права для всіх етнічних груп навчатися рідною мовою. І хоча на Закарпатті мовна палітра була досить розмаїтою – угорці, русини, росіяни, євреї, чехи, словаки, румуни, – чеський уряд уважав, що все-таки мова закарпатців ближче до малоросійської, якою розмовляють і в Галичині, тому перевага віддавалася саме галичанам.

Цим кроком шкільна адміністрація Підкарпатської Русі, яку очолював інспектор Йозеф Пешек, створила передумови для формування національної самосвідомості дітей та молоді, яких учили талановиті педагоги, патріоти, віддані Україні та її народові. Серед них такі представники українофільської орієнтації, як І. Панькевич, А. Аліськевич, Л. Бачинський, Я. Голота, В. Бірчак, В. Пачовський, К. Заклинський та ін. Русофільська частина педагогів із Галичини була представлена Ю. Яворським, Г. Геровським. Разом із російськими емігрантами вони співпрацювали з Російським народним університетом у Празі.

Важливе місце у формуванні національної ідентичності в зазначений період мала церква.

Зважаючи на ту обставину, що релігійні стосунки на Закарпатті тільки почали формуватися після втрати Угорщиною закарпатських земель, питання міжнаціональних відносин було дуже важливим. Чехословаччина проголосила свободу віросповідань у всій країні, зокрема й на Закарпатті, де було легалізовано православну церкву, яка за угорського панування була заборонена. Частина закарпатців перейшли у православ'я, а частина залишилися під впливом греко-католицької церкви. Вірянами цих церков були русини (українці). Православна церква на Закарпатті згодом перейшла під юрисдикцію Сербського Патріархату, а греко-католики зберегли за собою Мукачівську єпархію із власним єпископом.

Невдовзі православна церква на Закарпатті значно зміцнила свої позиції. У цьому була також заслуга російських емігрантів, яких було досить багато. Вони працювали у школах, міських адміністраціях. Це приводило до визначення закарпатцями своєї тотожності через конфесійність. Досить часто вірники православної церкви називали себе руськими або православними, греко-католики теж називали себе руськими (українцями), інші ідентифікували себе архаїчною назвою «русини».

Саме через таку мовну плутанину чехословацька влада ухвалила рішення розробити для місцевого населення граматику, яка була б побудована на найбільш типових діалектах закарпатців. Така грамика була видана професором І. Панькевичем під назвою «Грамика руського язика» (1922 р.). Вона потрапила під різку критику як русофілів, так і українофілів. Одні звинувачували автора у витісненні етимологічного правопису на користь фонетичного, інші, навпаки, вимагали зберегти його архаїчні форми. І. Панькевич усвідомлював важливість мови для закарпатців, яка зазнавала постійних асиміляційних впливів як із боку угорської влади, так і активних московфільських рухів на території Закарпаття. Якщо в Галичині та Буковині місцева інтелігенція чітко визначилася в мовному питанні, взявши за основу народну мову, то в Закарпатті місцева інтелігенція – О. Духнович, І. Раковський, О. Павлович, Є. Сабов та ін. – брали за основу російську мову, якої, по суті, і самі не знали (ідеться про російську літературну мову).

Один із відомих діячів українофільського спрямування на Закарпатті міжвоєнного періоду, педагог, історик, публіцист В. Пачовський, який викладав у Берегівській гімназії історію, згадує про емігрантів з України і їхній внесок у формування національної тотожності: «У розвою шкільництва й орієнтації на зв'язок із українською

культурою відіграли велику роль українські емігранти. Під проводом д-ра Михайла Брашайка вони пристосувалися до світогляду місцевого громадянства й не накидували своїх ідей згори, а підготовляли їх до самостійної національної праці» (Пачовський, 1933: 77). Більшість емігрантів стикалися з певними труднощами як організаційного, так і психологічного характеру. Адже доводилося починати педагогічну діяльність у середовищі, де українська мова в її літературному вимірі майже не звучала, а місцева архаїчна руська (русинська) мова була насичена іншомовними запозиченнями (угорськими, румунськими, словацькими, російськими, старослов'янськими). Майбутнім учителям необхідно було перебудувати весь освітній процес на сучасну (близьку до літературної) мову підручників, які на Закарпатті ще потрібно було створити, адже угорські для цього не підходили, а чеські треба було перекладати.

Важливу роль у формуванні нової системи освіти для молоді Закарпаття відіграв І. Панькевич – виходець із Галичини, що навчався у Львівському та Віденському університетах, а також Карловому університеті у Празі, викладав в Академії св. Терези у Відні. У 1920 р. працював референтом Ужгородської шкільної управи, а також професором Ужгородської гімназії. Був автором фундаментальних праць «Українські говори Підкарпатської Русі і суміжних областей», «Нариси історії українських, закарпатських говорів». У 1938 р. був директором Перечинської гімназії на Закарпатті. У 1939–1945 рр. працював професором в Українському вільному університеті у Празі.

Одним із яскравих представників галицької еміграції на Закарпатті був В. Бірчак – доктор філософії, родом зі Стрия. Навчався у Львівському та Краківському університетах. Працював викладачем гімназій у Львові та Дрогобичі. В. Бірчак – автор численних книжок і підручників для школярів: «Руська читанка для першої класи гімназії і горожанських шкіл» (Прага, 1922 р.), «Руська читанка для III класи гімназій і горожанських шкіл» (Прага, 1923 р.), «Руська читанка для IV класи гімназій і горожанських шкіл» (Прага, 1924 р.) (Бірчак, 1937). У 1938 р. після анексії Чехословаччини Німеччиною й проголошення Карпатської України А. Волошин призначив В. Бірчака інспектором гімназій і семінарій у Міністерстві освіти. Він активно включився в розбудову української національної школи.

Після того як Угорщина за Віденським арбітражем окупувала Ужгород, Мукачево та Берегове столицею Карпатської України став Хуст, куди було переведено гімназистів із Берегівської та

Мукачівської гімназій для того, щоб вони змогли завершити навчання й отримати матуру (атестат). До Хуста в зазначений період було переведено й гімназію з Берегова, яка перед цим перебувала в селищі Білки. Приблизно 100 учнів берегівської гімназії увійшли до складу Хустської. Хустська гімназія була створена в 1921–1922 навчальному році. До цього часу східна частина Закарпаття входила до Марамореського комітату із центром у Сигеті Марамореському (Румунія). Після розпаду Австро-Угорщини Сигет відійшов до Румунії, а українська частина населення залишилися без гімназії. За ініціативою кількох депутатів зі східних частин Закарпаття був надісланий запит до чехословацької влади із проханням відкрити гімназію в Хусті. Держава позитивно вирішила це питання.

У січні 1919 р. в Хусті відбувся Всенародний конгрес українського населення Закарпаття, де за присутності 420 делегатів від 420 тисяч населення було ухвалено рішення про возз'єднання Закарпаття з Україною (ЗП, 1990). Політичні події того часу значною мірою впливали на руське (українське) населення краю, адже це давало їм відчуття власної тотожності з українцями за Карпатами. Хуст став центром українськості для закарпатців, які навіть в умовах Чехословаччини не забували про український здви́г 1919 р. Значною мірою це і вирішило руську (українську) спрямованість Хустської гімназії. Вона була не тільки школою, але й інституцією, яка визначала ступінь поступу народу до повноцінного суспільного життя. Це саме можна сказати й про інші руські (українські) гімназії на Закарпатті зазначеного періоду. На кінець 30-х рр. у Хустській гімназії налічувалося приблизно 600–650 учнів у руських (українських) класах та 200 – у чеських. Крім чехів, тут навчалися євреї та словаки. У період 1939–1944 рр. гімназія втратила статус української й викладовою мовою стала руська (місцева) та російська.

На організацію шкільництва на Закарпатті в міжвоєнний період значний вплив мали і московфільські організації, основний контингент яких становили білогвардійська еміграція, а також галицькі й буковинські московфіли, традиційно підтримувані Російською імперією, та закарпатські прямишівські московфіли, які мали тих самих покровителів, що й попередні. Вони були представлені політичними партіями, громадськими організаціями, педагогічними товариствами й релігійними об'єднаннями. Зважаючи на те, що рідномовними школами для русинів (українців) на Закарпатті до 1919 р. були парафіяльні, які перебували під опікою греко-католицької церкви

(Мукачівська єпархія), а православної церкви не було (після проголошення Ужгородської унії), то з її легалізацією в Чехословаччині в нових політичних реаліях частина греко-католиків перейшли у православ'я. Почалася боротьба не тільки за парафії та церковне майно, але й за національну totoжність закарпатців, зокрема й культурно-освітнє та релігійне середовище.

Парадоксальною виглядала ситуація з належністю православних Закарпаття до певного патріархату, адже в самій Росії радянська влада ліквідувала церкву, тільки в кінці Другої світової війни вона була відновлена – замість Комітету у справах релігії було поновлено Московську патріархію. В умовах Чехословаччини православна церква Закарпаття опинилася під юрисдикцією Сербського патріархату, і тільки із входженням Закарпаття до складу Радянського Союзу після Другої світової війни, ліквідацією греко-католицької церкви та відновленням Московської патріархії в Радянському Союзі вона ввійшла до її складу.

Зауважимо, що влада толерувала православ'я, особливо в перші роки становлення республіки. Через відсутність законних процедур вирішення майнових справ, насильство серед вірників, що супроводжувало перехід з однієї конфесії в іншу, а також нарікання частини чехословацьких урядовців на зв'язки православ'я на Закарпатті з комуністичними, анархічними й монархічними рухами влада змушена була впорядкувати церковні справи цивілізованим способом – храм передавався вірникам тієї конфесії, громада якої його збудувала. Якщо громада була не поліконфесійною, то держава надавала кошти для будівництва храму і для іншої конфесії. Крім того, закон гарантував кожному священникові щорічну оплату у 3 тис. крон, державну пенсію, а також компенсацію за

педагогічну діяльність у державних школах (катехизація, навчання основ віри тощо). Міжконфесійні протистояння припинилися. У таких умовах як греко-католицька, так і православна церкви змогли реалізувати свої культурно-освітні та просвітницькі потреби у вихованні мирян.

Висновки. Підбиваючи підсумки культурно-освітньої й науково-педагогічної діяльності емігрантів із Галичини в Чехословаччині в період між двома війнами, передусім варто звернути увагу на те, що було ними зроблено на багатостраждальній закарпатській землі. Це була кам'яниста земля, випалена буревіями чужоземної асиміляції, денационалізації, винародовчення протягом століть. Один із гімназистів того часу В. Худанич зазначив: «Зерно, посіяне в нашій душі за роки навчання, потрапило у добрий ґрунт, проросло і принесло хороший урожай. За все це ми вдячні нашим учителям, пам'ять про яких назавжди залишиться у наших серцях» (Худанич, 1994: 21). Ці слова значною мірою стосуються і вчителів із Галичини, у яких училося молоде покоління закарпатців, серед них відомі науковці: професор університету в Чикаго В. Маркус, професор П. Стерчо, професор В. Комендар, професор М. Троян, професор В. Добош.

Зазначимо, що іноземні держави завжди прагнули бачити закарпатців будь-ким, тільки не українцями. Через відсутність власної держави в українців окупанти готові були терпіти будь-яку орієнтацію – москвофільську, російську, русинську, аніж визнавати українськість закарпатців. Недарма випускник Хустської гімназії, відомий український письменник І. Чендей писав у своїх спогадах: «Робилося все, аби нас від коліски відірвати, тлумити і задушувати в нас почуття, розуміння українського роду».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бирчак В. Літературні стремління Підкарпатської Русі. Ужгород, 1937. 188 с.
2. Болдижар М. Навколо Карпатської України. *Новини Закарпаття*. Ужгород, 1998. 3 жовтня. С. 14.
3. Голєнда Й. Софія Русова – видатний український педагог, літературознавець та громадський діяч. *Від Наукового товариства ім. Шевченка до Українського вільного університету* : матеріали Міжнародної наукової конференції, Пряшів – Свидник – Київ, 1992 р. С. 238–245.
4. Закарпатська правда. 1990. 21 березня. С. 3.
5. Лозинський М. Галичина в рр. 1918–1920. Відень, 1922. 228 с.
6. Магочій П. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848–1949). Ужгород, 1994. 296 с.
7. Пачовський В. Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України : історичний нарис. Ужгород, 1933. 132 с.
8. Пекар А. Митрополит Андрей Шептицький і Закарпаття. *Верховина* : збірник наукових праць на пошану професора Олекси Мишанича з нагоди його 70-річчя. Дрогобич : Коло, 2003. С. 230–237.
9. Українська Галицька Армія. Матеріали до історії. Т. 5 : Вінніпег, 1976. 196 с.
10. Худанич В. Хустській гімназії – сімдесят років. *Матеріали науково-практичної конференції*. Хустська гімназія. Ужгород : МПП «Гражда», 1994. С. 21.
11. Шалата М. Олександр Духнович на тлі діяльності «Руської трійці». *Верховина* : збірник наукових праць на пошану професора Олекси Мишанича з нагоди його 70-річчя. Дрогобич : Коло, 2003. С. 356–360.

REFERENCES

1. Byrchak, V. I. (1937). *Literaturni stremlinnia Pidkarpatskoi Rusy* [Literary aspirations of Subcarpathian Rus]. Uzhhorod, 188 p. [in Ukrainian].
2. Boldyzhari, M. (1998) Navkolo Karpatskoi Ukrainy [Around the Carpathian Ukraine]. Transcarpathian news . Uzhhorod, the 3^d october. p. 14. [in Ukrainian].
3. Holenda, Y (1992). Sofiia Rusova – vydatnyi ukrainskyi pedahoh, literaturoznavets ta hromadskyi diiach [Sofia Rusova is a prominent Ukrainian educator, literary critic and public figure]. From the Scientific Society. Shevchenko to Ukrainian Free University : Material of the international coference. pp. 238–245. [in Ukrainian].
4. Transcarpathian truth (1990). the 21st mars. p.3/ [in Ukrainian].
5. Lozynskyi, M. (1922) *Halychyna v rr. 1918–1920* [Galicia in the years 1918-1920]. Viden, p. 228. [in Ukrainian].
6. Mahochii, P. R. (1994). *Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti: Pidkarpatska Rus(1848-1949)* [Formation of national consciousness: Subcarpathian Rus (1848–1949)]. Uzhhorod, p. 296. [in Ukrainian].
7. Pachovskyi, V. (1933). *Sribna Zemlia. Tysiacholittia Karpatskoi Ukrainy: Istorychnyi narys* [Silver Earth. The Millennium of Carpathian Ukraine: An Historical Sketch]. Uzhhorod, p. 132. [in Ukrainian].
8. Pekar, A. (2003). *Mytropolyt Andrei Sheptytskyi i Zakarpattia* [Metropolitan Andrey Sheptytsky and Transcarpathia]. Highland. Collection of scientific works in honor of Professor Oleksa Mishanich on the occasion of his 70th anniversary. Drohobych, pp. 230–237. [in Ukrainian].
9. *Ukrainska Halyska Armiia. Materialy do istorii* [Ukrainian Galician Army. Materials to the story]. (1976). Vinnipeh, 1976. Vol. 5, p. 196. [in Ukrainian].
10. Khudanych, V. (1994). *Khustskii himnazii – simdesiat rokiv* [Khust High School - seventy years old]. Materials of scientific and practical conference. Khust High School. Uzhhorod, p. 21. [in Ukrainian].
11. Shalata, M. (2003). *Oleksandr Dukhnovych na tli diialnosti «Ruskoi Triitsi»* [Alexander Dukhnovich on the background of the activity of the “Russian Trinity”] Highland. Collection of scientific works in honor of Professor Oleksa Mishanich on the occasion of his 70th anniversary. Drohobych, pp. 356–360. [in Ukrainian].

УДК 378.147:37.011.3-051:373.3
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203940>

Тетяна МОСКОВА,
orcid.org/0000-0002-6961-6159
старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії
педагогічного факультету
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) Moskova@ksu.ks.ua

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЗВО

Головним ресурсом будь-якої держави, одним з гарантів її безпеки є освіта. Фізичне та духовне здоров'я населення визначає рівень розвитку цивілізації держави та є індикатором сталого розвитку нації. Заклад вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства має стати важливою ланкою з формування та зміцнення здоров'я студентів. Охорона здоров'я є одним з пріоритетних напрямів діяльності всього суспільства, оскільки здорові діти можуть належним чином сприймати навчальний матеріал і в майбутньому здатні займатися професійною діяльністю.

У зв'язку з погіршенням стану здоров'я студентів актуальним питанням стає процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до здоров'язбережувальної діяльності в закладі освіти. У статті проаналізовано різні підходи науковців до визначення поняття «здоров'язбережувальна компетентність» як невід'ємної складової частини професійної компетентності педагога. Охарактеризовано її структурні компоненти та представлено класифікацію здоров'язбережувальних технологій. Висвітлено шляхи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі їх фахової підготовки у ЗВО.

Методом традиційного аналізу психолого-педагогічної літератури виділено основні аспекти, які досліджувалися вченими та спеціалістами в своїх працях з цієї проблематики. Викладачеві вищої школи необхідно створювати психологічний клімат на занятті, здійснювати супровід студента, створювати йому ситуацію успіху з метою підвищення переживання позитивних емоцій, мотивувати на ведення здорового способу життя.

У статті визначено та охарактеризовано застосування різноманітних видів здоров'язбережувальних технологій, які сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а також висвітлено результати опитування студентів щодо ефективності використання здоров'язбережувальних технологій на прикладі конкретного університету.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальне освітнє середовище.

Tatiana MOSCOVA,
orcid.org/0000-0002-6961-6159
Teacher at the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Speech Therapy
of the Pedagogical Faculty
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) Moskova@ksu.ks.ua

THE FORMATION OF HEALTH CARE COMPETENCE OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN CONDITIONS OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Education is the main resource of any state, one of the guarantors of its security. The physical and spiritual health of the population determines the level of civilization of the state and is an indicator of the sustainable development of the nation. The institution of higher education in the contemporary development of society should become an important link in shaping and promoting of the health of students. Health care is one of the priority areas of society as healthy children are able to properly perceive educational material and in the future are able to engage in professional activities.

Due to the deterioration of students' health, the process of preparing a future teacher for health-saving activities at school becomes more relevant. The article analyzes different approaches of scientists to define the concept of "health saving competence" as an integral part of the professional competence of the teacher. Its structural components are characterized and a classification of health-saving technologies is presented. The ways of formation of health-saving competence of future elementary school teachers in the course of their professional preparation in institution of higher education are explained.

The method of traditional analysis of psychological and pedagogical literature identifies the main aspects that were studied by scientists and specialists in their work on this subject. The teacher of the high school needs to create a psychological climate in the classroom, to support the student, to create a success situation for him in order to increase the experience of positive emotions, to motivate him to lead a healthy lifestyle.

The article identifies and describes using of various types of health-saving technologies that contribute to the formation of health-care competencies of future elementary school teachers, as well as the results of a student survey on the effectiveness of using health-saving technologies at the example of a particular university.

Key words: health, health saving, health saving competence, health saving technologies, health education environment.

Постановка проблеми. Одним з головних завдань сучасної концепції розвитку вищої школи є формування у майбутніх спеціалістів професійних та фахових компетентностей, особистісних якостей та готовності до впровадження інноваційної діяльності, що своєю чергою має ефективно стимулювати пізнавальну активність студентів. Для досягнення освітньої та виховної мети закладів вищої освіти, підтримки мотивації студентів до активного учіння та майбутньої професійної діяльності важливо використовувати та впроваджувати в освітній процес вишу здоров'язбережувальні технології. Адже здоров'я людини має безпосередній вплив на її працездатність, навчальну та трудову діяльність.

Визначення характерологічних особливостей поняття «здоров'я» є актуальною проблемою сучасної медичної та біологічної наук, оскільки це поняття має безліч трактувань та особливостей, спричинене багатьма чинниками, вимагає для свого визначення комплексного підходу. Ми добре уявляємо собі, що «здоров'я – добре, а хвороба – погано». Сутність хвороби пояснюється набагато простіше, ніж поняття «здоров'я». У зв'язку з цим однозначного трактування «здоров'я» поки що не розроблено. У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) наголошується, що «здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя. Вважається, що здоров'я – це нормальний стан організму, який характеризується оптимальною саморегуляцією, повною узгодженістю у функціонуванні всіх органів та систем, рівновагою поміж організмом та зовнішнім середовищем у разі відсутності хворобливих проявів» (Словник-довідник з екології, 2013: 97–97).

У нашій країні, яка дбає про своє майбутнє, велика увага приділяється проблемі збереження здоров'я її громадян, а насамперед молодого покоління. Турбота про здоров'я і потреби молодого покоління є одним з найважливіших завдань нашої країни і належить до найактуальніших проблем, розв'язання якої зумовлює майбутнє держави і подальше існування здорової нації.

Здоров'язбереження – це активність особистості, яка спрямована на покращення і збереження здоров'я, а також узгодженість і єдність усіх рівнів життєдіяльності людини (Смирнов, 2006: 9).

Аналіз досліджень. У психолого-педагогічній літературі проблему формування здорового способу життя засобами фізичної культури розглядали Л. Волкова, Г. Власюк, О. Дубогай, М. Зубалій, І. Петренко, Н. Хоменко; формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній роботі досліджував С. Свириденко; питанням валеолого-педагогічних основ забезпечення здоров'я людини в системі освіти опікувалися Т. Бойченко, Г. Зайцев, М. Гончаренко, Л. Татарникова, С. Юрочкіна (Омельченко, 2008: 8).

Формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців присвячені праці В. Бобрицької, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, Ю. Кулюткіна, В. Піщуліна, О. Прометун та ін. Поняття «здоров'язбережувальна компетентність» у наукових працях досліджували О. Антонова, І. Анохіна, Д. Воронін, Н. Тамарська, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. Окремі аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи досліджували Т. Бойченко, Н. Поліщук, В. Успенська, Є. Шиян ін.

Однак проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи й досі залишається не до кінця вивченою.

Метою статті є аналіз структури та змісту поняття «здоров'язбережувальна компетентність» та характеристика шляхів її формування у майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Головне місце у вирішенні цієї проблеми відводиться саме закладам освіти, насамперед вищої ланки. Здоров'язбережувальне навчання має формувати у студентів активну життєву позицію. Н. Чуктурова розглядає здоров'язбережувальне навчання як процес формування знань про закономірності становлення, розвитку, збереження здоров'я людини і як процес оволодіння вміннями збереження і вдосконалення особистого здоров'я, засвоєння знань про здоровий спосіб життя, методи і засоби проведення роботи з пропаганди здорового способу життя (Ахмадулін, 2013: 1).

У дослідженнях Ю. Танасійчук здоров'язбережувальна компетентність майбутнього педагога визначається як комплекс систематичних знань і уявлень про зміни в стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих; вміння складати

програму збереження свого здоров'я і дієву програму (або план) збереження здоров'я учнів в умовах освітнього процесу; вміння створювати здоров'язберігаюче освітнє середовище; володіння способами організації діяльності щодо профілактики здоров'я і здоров'язбереження; володіння освітніми технологіями, що зберігають здоров'я учнів; дослідження ефективності освітнього процесу в питаннях здоров'язбереження, а також здатність організувати і реалізувати діяльність з профілактики та здоров'язбереження (Танасійчук).

Своєю чергою Г. Мішко здоров'язбережувальну компетентність педагога розуміє як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, програма дій, уміння, система цінностей) щодо збереження та зміцнення свого професійного здоров'я та здоров'я учнів, гармонізації внутрішнього світу, які згодом проявляються в компетентності фахівця (Москалева, 2010: 7).

Є. Василевська провідними принципами здоров'язбережувальної діяльності майбутнього педагога визначає системність, комплексність, урахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей учнів початкової школи, варіативність і гуманізм, діалектичну єдність навчання та здоров'я, раціональне поєднання розумового і фізичного навантаження (Василевська, 2011: 3).

На думку О. Ващенко (Ващенко, 2011: 3), «здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я свого та оточуючих, на уроках та в позаурочній діяльності».

Здоров'язбережувальну компетентність Н. Башавець розглядає як високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язбережувальної діяльності, що характеризується глибокими знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, можливість вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю та відпо-

відними компетенціями. Вона супроводжується переконаністю у важливості організації власних здоров'язбережувальних дій (Башавець, 2013: 2).

Як підкреслюють О. Іонова та Ю. Лук'янова (Кузьміна, 2000: 6), педагог має планувати свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я кожного з учасників освітнього процесу. Крім знання навчального матеріалу, вчитель мусить володіти психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які дадуть йому змогу гнучко, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, обрати методичні прийоми, засоби навчання, оцінити ефективність педагогічної діяльності. Вчитель має також володіти вміннями створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище; володіти засобами організації діяльності профілактики здоров'я та здоров'язбереження учнів; здоров'язбережувальними освітніми технологіями; має володіти уміннями дослідження освітнього середовища з питання здоров'язбереження, а також застосовувати та реалізовувати здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі початкової школи (Югова).

Для ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі закладів вищої освіти використовуються різноманітні види здоров'язбережувальних технологій та створення здоров'язбережувального освітнього середовища.

У сучасній педагогічній науці є багато класифікацій здоров'язбережувальних технологій, але найбільш часто вживана класифікація Н. Смірнова (Сутність і роль здоров'язбереження, 2014) (див. рис. 1).

У педагогічній науці поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» трактується як система форм, методів та засобів, що створює умови для збереження та зміцнення фізичного, духовного, емоційного та інтелектуального здоров'я студентів. Таким чином, досліджувані технології потрібні не тільки для підтримки фізичного здоров'я студентської молоді, але й становлять комплекс засобів збереження здоров'я у всіх його проявах.

Для того щоб дослідити рівень використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі вищої школи, було проведено опитування студентів 1 та 3 курсів педагогічного факультету Херсонського державного університету. У ході дослідження було визначено здоров'язбережувальні тех-

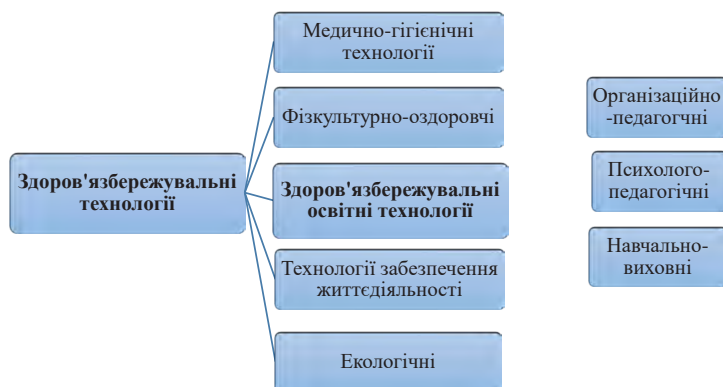


Рис. 1. Класифікація здоров'язбережувальних технологій

нології, які використовуються на факультеті, а потім проведено опитування студентів, для того щоб з'ясувати, наскільки ці технології є ефективними. Респондентам пропонувалося дати відповіді на запитання, якщо відповідь була відсутня, пояснювалося значення того чи іншого поняття.

Нами було визначено застосування таких видів здоров'язбережувальних технологій, які сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи:

1. *Медицино-гігієнічні технології* знаходять своє відображення в наявності здоров'я пункту при ХДУ. У ньому функціонує маніпуляційний, фізіотерапевтичний, стоматологічний кабінети, які регулярно надають медичну допомогу студентам; займаються питаннями розподілу студентів на групи фізичної культури – основну, підготовчу та спеціальну – за станом здоров'я.

2. *Психолого-педагогічні технології* забезпечують психологічний комфорт під час навчання. На факультеті студентам I курсу під час їхньої адаптації до освітнього процесу у закладі вищої освіти постійно надається психологічна допомога психологами та кураторами факультету. Приділяється багато уваги створенню комфортного психолого-емоційного клімату в академічних групах, встановленню позитивних стосунків між студентами і викладачами.

3. *Організаційно-педагогічні технології*. В організації навчання з питань формування здорового способу життя основним щодо формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи є навчальні курси «Основи валеології», «Основи медичних знань», «Анатомія, фізіологія і гігієна дітей та підлітків», «Психологія», «Методика навчання основ здоров'я», «Здоров'язбережувальна спрямованість освітнього процесу в початковій школі». Також безпосередній вплив на формування досліджуваної компетентності в студентів мають і навчальні курси «Фізичне виховання» та «Методика навчання фізичної культури в початковій школі», які сприяють формуванню знань студентів про зміцнення та збереження свого здоров'я та здоров'я своїх майбутніх учнів.

Реалізація завдання формування здоров'язбережувальної компетентності здійснюється також і під час практичної підготовки студентів, а саме через проведення виховних годин з молодшими школярами, тематикою яких є орієнтир на здоровий спосіб життя, руховий режим, попередження шкідливих звичок та уникнення і розв'язання конфліктних ситуацій у соціумі.

Підготовка студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до уроків у початковій

школі під час виробничої практики вимагає врахування психолого-фізіологічних особливостей молодших школярів, раціонального планування навчального навантаження на дитину, вмілого поєднання фізкультхвилинок із розумовою діяльністю, зокрема:

– на уроках інформатики практикується використання фізкультхвилинок, релаксацій для зняття м'язового напруження та втоми очей;

– на уроках фізичної культури студенти впроваджують ідеї здорового способу життя. Різні види вправ зі спеціальними предметами (обручами, скакалками, м'ячами), ігри викликають бажання школярів до виконання систематичних фізичних рухів, сприяють залученню до занять фізичною культурою та спортом;

– на уроках з «Основ здоров'я» студенти формують та активізують в учнів уміння та навички для збереження здоров'я за освітнім принципом: знання → вміння → життєві навички. Уміння та навички формуються не лише засобами подачі інформативного матеріалу, але й розробляються правила поведінки, поради, пам'ятки. Щоб школярі краще засвоювали та сприймали матеріал, реалізуються інтерактивні методи навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. На уроках застосовуються сюжетно-рольові ігри, різноманітні види навчальних ігор, психогімнастика, музикотерапія, кольорова терапія, розробляються та реалізуються системи вправ, спрямованих на зміцнення та підтримку фізичного здоров'я учнів.

Застосування творчого підходу до реалізації сучасних освітніх технологій, орієнтація на проблемне навчання, використання методів та прийомів розвиваючого навчання на уроках та заняттях, проведення рухливих ігор на перервах та на подвір'ї сприятимуть формуванню здоров'язбережувальної компетентності, мотивуватимуть учителів та учнів вести здоровий спосіб життя та дотримуватись правил безпечної поведінки.

4. *Фізкультурно-оздоровчі технології*. До цього виду технологій можна віднести варіативність занять з фізичної культури (у спортивній залі, на відкритому стадіоні, плавання в басейні університету, заняття на спортивних тренажерах), що своєю чергою сприяє розвитку фізичних якостей студентів, а також наявність в університеті декількох спортивних секцій за різними напрямками.

5. *Навчально-виховні технології* знаходять своє відображення в різноманітних акціях, які проводяться студентським парламентом, наприклад «Цукерка за цигарку».

Після визначення технологій, які впроваджуються на факультеті задля формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти, було проведено опитування студентів.

Перше питання дало змогу визначити культуру студентів і допомогло з'ясувати: чи розуміють студенти поняття «здоров'язбережувальні технології». На це питання з 80 респондентів 45 (56%) не дали чіткої відповіді, і тільки 35 (44%) студентів дали чітке визначення поняття. Студентам, які не дали відповіді на запитання, було роз'яснено це поняття для подальшого успішного опитування.

Друге питання, поставлене респондентам, дало змогу визначити, наскільки студенти помічають застосування здоров'язбережувальних технологій у стінах університету та безпосередньо на факультеті. Кожному студенту було запропоновано назвати конкретну здоров'язбережувальну технологію, яка, на їхню думку, реалізується в навчальному закладі. Серед опитаних студентів 12 (15%) не змогли назвати жодної технології, а 68 (85%) студентів назвали одну та більше технологій, які справді використовуються в освітньому процесі. Після отримання результатів щодо другого питання зі студентами ще раз було обговорено всі здоров'язбережувальні технології, які застосовуються в закладі вищої освіти.

Останнє питання дало змогу з'ясувати, чи досить такого обсягу здоров'язбережувальних технологій,

який застосовується у виші. Більшість студентів (57 студентів, що становить 71%) підкреслили, що обсяг таких технологій недостатній. Решту 23 (23%) студентів влаштовує обсяг здоров'язбережувальних технологій, який застосовується у виші.

На завершення опитування респондентам було запропоновано внести свої пропозиції щодо впровадження додаткових здоров'язбережувальних технологій на факультеті та в університеті. Студенти висловили пропозиції щодо підвищення різновидів занять з фізичної культури.

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, можемо констатувати, що питання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи є одним з пріоритетних у системі професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Кожен майбутній учитель має усвідомлювати особистісну відповідальність за створення умов, які дають змогу не нашкодити фізичному, психічному, емоційному благополуччю через реалізацію методів, засобів, форм та прийомів навчання відповідно до фізіологічних, індивідуальних та психологічних принципів збереження та зміцнення здоров'я, виховання високої культури здоров'я в усіх учасників освітнього процесу.

Перспектива подальшого дослідження спрямована на вивчення шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій в умовах закладу вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахмадуллин У. З., Чуктурова Н. И. К проблеме валеологической компетентности учителя. *Вестник ВЭГУ*, 2013. № 3(65). С. 75–79.
2. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*, 2013. № 1. С. 120–121.
3. Василевская Е. А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды. *Вектор науки ТГУ*. № 1(15), 2011. С. 375–378.
4. Ващенко О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2012. 192 с.
5. Здоров'я. Словник-довідник з екології : навчально-методичний посібник. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2013. С. 96–97. URL:<http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1563/1/СЛОВНИК-ДОВІДНИК.pdf> (дата звернення: 20.01.2020).
6. Кузьміна Н. В. Здібності, обдарованість, талант учителя. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія. / укл. Н. В. Гузій. Київ : ІЗМН, 2000. С. 3.
7. Москалева А. С. Модель процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов. *«Научные исследования в образовании»*: Приложение к журналу *«Профессиональное образование. Столица»*. № 4, 2010. С. 43–49.
8. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2008. 20 с.
9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. Москва : АРКТИ, 2006. 320 с.
10. Сущность и роль здоровьесбережения и медико-социальные проблемы физиологического старения населения. URL: <https://www.scienceforum.ru/2014/583/1353> (дата звернення: 04.02.2020)

11. Танасійчук Ю. М. Сутність категорії «здоров'язберігаюча компетентність» в умовах педагогічного процесу ВНЗ. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7197/1/SUTNIST%20KATEHORII%20%20C2%ABZDOROV%E2%80%99IaZBERIHAIuChA%20KOMPETENTNIST%C2%BB%20V%20UMOVAKh%20PEDAHONICHNOHO%20PROTsESU%20VNZ.PDF> (дата звернення: 31.01.2020).

12. Югова Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза. URL: http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/yugova_analiz_struktur.pdf (дата звернення: 24.01.2020).

REFERENCES

1. Akhmadullin, U. Z., Chukturova N. I. K probleme valeologicheskoy kompetentnosti uchitelya [To the problem of teacher's valueological competence]. *Vesnik VE'GU*, 2013. No 3(65). S. 75–79 [in Russian].

2. Bashavec', N. A. Zdorov'yazberezhuval'na kompetentni'st' majbutn'ogo fakhi'vczya yak osnova jogo kul'turi [The health-saving competence of a future specialist as the basis of his culture]. *Nauka i osvita*, 2013. Nr 1. S. 120–121 [in Ukrainian].

3. Vasilevskaya, E. A. Professional'noe zdorov'e pedagoga kak faktor sovershenstvovaniya zdorov'esberegayushhej obrazovatel'noj sredy' [Professional health of a teacher as a factor in improving a health-saving educational environment]. *Vektor nauki TGU*. No 1(15), 2011. S. 375–378 [in Russian].

4. Vashhenko, O. M. Fi'zkul'turno-ozdorovchi' zakhodi v rezhimi' navchal'nogo dnya molodshogo shkolyara: navch.-metod. posi'b [Physical and health activities in the mode of the school day of the younger student: educational method. tool]. *Kam'yanecz'-Podi'l's'kij: Abetka*, 2012. 192 s. [in Ukrainian].

5. Zdorov'ya. Slovník-dov'ednik z ekologi'yi: navch.-metod. posi'b. [Health. Vocabulary-guide to ecology: a teaching method. tool] Kherson: PP Vishemir'skij V. S., 2013. S. 96–97. Retrieved from: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/1563/1/СЛОВНИК–ДОВІДНИК.pdf> (data zvernennia: 20.01.2020). [in Ukrainian].

6. Kuz'mi'na, N. V. Zdi'bnosti', obdarovani'st', talant uchitelya. Pedagogi'chna tvorchi'st' i majsterni'st': khrestomati'ya [Abilities, giftedness, talent of the teacher. Pedagogical Creativity and Skill: Readers]. / ukl. N. V. Guzi'j]. Kyiv : I'ZMN, 2000. S. 3 97 [in Ukrainian].

7. Moskaleva, A. S. Model' proczessa formirovaniya gotovnosti k zdorov'esberegayushhej deyatel'nosti u budushhikh soczial'ny'kh pedagogov [The model of the process of formation of readiness for health-saving activities among future social educators]. “Nauchny'e issledovaniya v obrazovanii”: Prilozhenie k zhurnalu “Professional'noe obrazovanie. Stolicza”. Nr 4, 2010. S. 43–49 [in Russian].

8. Omel'chenko, O. V. Osoblivosti' profesi'jno-pedagogi'chnoyi di'yal'nosti' vchitelya pochatkovikh klasi'v z organi'zaczi'yi zdorov'yazberi'gayuchogo navchal'no-vikhovnogo proczesa [Peculiarities of professional and pedagogical activity of elementary school teachers on organization of health-saving educational process]: Avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : speczi'al'ni'st' 13.00.04 “Teori'ya i metodika profesi'jnoyi osviti”. Kharki'v, 2008. 20 s. [in Ukrainian].

9. Cmironov, N. K. Zdorov'esberegayushhie obrazovatel'ny'e tekhnologii i psikhologiya zdorov'ya v shkole [Health-saving educational technology and health psychology at school]. Moskva: ARKTI, 2006. 320 s. [in Russian].

10. Sushhnost' i rol' zdorov'esberezeniya i mediko-soczial'ny'e problemy' fiziologicheskogo stareniya naseleniya [The essence and role of health care and medical and social problems of physiological aging of the population]. Retrieved from: <https://www.scienceforum.ru/2014/583/1353> (data zvernennia: 04.02.2020) [in Russian].

11. Tanasi'jchuk, Yu. M. Sutni'st' kategori'yi “zdorov'yazberi'gayucha kompetentni'st'” v umovakh pedagogi'chnogo proczesu VNZ [The essence of the category “health-saving competence” in the context of the educational process of universities]. Retrieved from: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7197/1/SUTNIST%20KATEHORII%20%20C2%ABZDOROV%E2%80%99IaZBERIHAIuChA%20KOMPETENTNIST%C2%BB%20V%20UMOVAKh%20PEDAHONICHNOHO%20PROTsESU%20VNZ.PDF> (data zvernennia: 31.01.2020) [in Ukrainian].

12. Yugova, E. A. Analiz struktury' i sodержaniya zdorov'esberegayushhej kompetenczii studentov pedagogicheskogo vuza. Retrieved from: http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/yugova_analiz_struktur.pdf (data zvernennia: 24.01.2020) [in Russian].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203945>**Наталія МУКАН,***orcid.org/0000-0003-4396-3408**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) nataliya.v.tukan@lpnu.ua***Мирослав КРИШТАНОВИЧ,***orcid.org/0000-0003-1750-6385**доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) mf0077@ukr.net***Мар'яна ГАВРАН,***orcid.org/0000-0003-1345-9235**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) Mario_G@ukr.net***Олена МУКАН,***orcid.org/0000-0003-0194-4292**кандидат економічних наук, доцент,
завідувач відділу докторантури та аспірантури
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) olena.v.tukan@lpnu.ua*

АНГЛОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ: ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлюється проблема формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю засобами дистанційного навчання. Автори презентують результати аналізу науково-педагогічної літератури, що висвітлює різні аспекти проблеми дослідження. Результати свідчать про актуальність проблеми формування англомовної комунікативної компетентності та її дослідження науковцями у процесі студіювання специфіки професійної підготовки фахівців у різних сферах (економіки, менеджменту, медицини, зовнішньоекономічної торгівлі та митниці, філології тощо). Автори обґрунтовують потребу у формуванні англомовної комунікативної компетентності відповідно до тенденцій міжнародного ринку праці, особливостей розвитку автомобілебудівної промисловості, а також вимог працедавців.

Представлено сучасну ситуацію у вивченні англійської мови та специфіку і труднощі, з якими стикаються студенти у процесі формування англомовної комунікативної компетентності.

Автори обґрунтовують потенціал дистанційного навчання за допомогою використання дистанційного курсу «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» у процесі формування англомовної комунікативної компетентності.

Порівняння даних, отриманих під час проведення експерименту, свідчить про ефективність використання дистанційного курсу «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» у процесі формування англомовної комунікативної компетентності. Отримані дані засвідчили збільшення (+8,86%) кількості студентів, що отримали оцінку «відмінно». Окрім того, студенти засвідчили позитивне ставлення до використання ресурсів дистанційного курсу.

У статті представлено висновки про доцільність та результативність використання дистанційного курсу «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» у процесі формування англомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентність, англомовна комунікативна компетентність, фахівець автотранспортного профілю, дистанційне навчання, дистанційний курс.

Nataliya MUKAN,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) nataliya.v.mukan@lpnu.ua

Myroslav KRYSHYANOVYCH,
Doctor of Science in Public Administration, Professor;
Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) mf0077@ukr.net

Maryana HAVRAN,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Assistant Professor of the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) Mario_G@ukr.net

Olena MUKAN,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor;
Chair of the Department of Doctoral and Postgraduate Studies
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) olena.v.mukan@lpnu.ua

ENGLISH-SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF AUTOMOBILE TRANSPORT PROFILE: THE USE OF DISTANCE LEARNING TOOLKIT

In the article the problem of English-speaking communicative competence formation of future specialists of automobile transport profile has been studied. The authors present the results of the analysis of scientific and pedagogical literature on the problem under research. The results prove that the problem of English-speaking communicative competence formation is topical and is researched by scientists while studying the specificity of professional training of specialists in different spheres (economics, management, medicine, foreign trade and customs, philology etc.). The authors substantiate the necessity of English-speaking communicative competence formation considering the trends of international labour market, peculiarities of automobile-building industry development as well as employers' requirements.

The present situation in English learning as well as the specificity and difficulties faced by students in the process of forming English-language communicative competence are presented.

The authors substantiate the potential of distance learning while using the distance course "Foreign language for future specialists of the automobile transport profile" in the process of forming English-speaking communicative competence.

The comparison of data obtained in the experiment proved the effectiveness of the distance course "Foreign language for future specialists of the automobile transport profile" in the process of forming English-speaking communicative competence. The data showed the increase (+8.86%) of the students who have got the mark "Excellent". Besides the evidence suggests that students demonstrated positive attitude to use of distance course resources.

In the article the conclusions have been presented according to which the use of distance course "Foreign language for future specialists of the automobile transport profile" in the process of forming English-speaking communicative competence has the positive influence and is resultative.

Key words: competence, English-speaking communicative competence, specialist of automobile transport profile, distance learning, distance course.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття спостерігаємо інтенсифікацію розвитку автотранспортної галузі, що зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці. Усе частіше працедавці наголошують на необхідності підготовки всебічно розвинутих спеціалістів, що володіють знаннями, вміннями та навичками,

що формують інтегральну професійну компетентність. Такі фахівці здатні приймати виважені рішення щодо розв'язання професійних задач. Кваліфікаційні вимоги до сучасних фахівців автотранспортного профілю визначають першочергово комунікативну компетентність, що покладена в основу культури спілкування. Сучасні автотранспортні підприємства потребують, як правило,

фахівців широкого профілю, що володіють не тільки професійною компетентністю, але й здатністю послуговуватися державною та іноземними мовами у письмовій і усній формах, зокрема й за допомогою використання спеціалізованого програмного забезпечення, що продукується іноземними мовами. Як свідчить навколишня дійсність, широко використовується у галузі інформаційно-комунікаційних технологій саме англійська мова, що й зумовлює потребу у формуванні англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю.

Аналіз досліджень. Проблеми формування англомовної комунікативної компетентності висвітлюються у працях низки науковців: О. Бігич, С. Гапонова, Г. Гринюк, Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок тощо. Специфіка формування англомовної компетентності в умовах професійної підготовки фахівців певної спеціальності відображена у напрацюваннях таких учених, як О. Петрашук, М. Задорожна (фахівців медичних спеціальностей); Е. Мірошніченко, І. Онісіна (майбутніх економістів); Л. Котлярова, С. Кіржнер, Г. Савченко (спеціалістів юридичної галузі), Ю. Друзь, Л. Максименко (майбутніх менеджерів), Р. Зайцева (військових спеціальностей), Г. Турчинова (майбутніх біологів), О. Калашнікова (майбутніх працівників бібліотечної справи), Т. Алексєєва, Н. Бориско, Л. Сажко (філологічних спеціальностей), С. Козак (фахівців морського флоту), М. Галицька, Я. Окопна (працівників сфери обслуговування), О. Метьолкіна (майбутніх фахівців зовнішньоекономічної та митної справи) тощо. Однак проблема формування англомовної комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю не досліджувалась.

Мета статті – виявлення ефективності застосування дистанційного курсу «Іноземна мов для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» у процесі формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах цифрового суспільства неможливо уявити процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) без комунікації, яка може реалізуватися в усному, письмовому, візуальному та інших форматах. Її ефективність залежить як від змістового наповнення, так і компетентності фахівця щодо використання різноманітних засобів донесення інформації до реципієнта.

У цьому контексті доречним буде аналіз терміна «компетентність». С. Гончаренко тлумачить

компетентність як: «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію» (Гончаренко, 2000: 149). Компетентність – це «ступінь кваліфікації працівника, яка дає змогу успішно вирішувати задачі, що стоять перед ним. Вона визначає здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до умов, що змінюються» (Балабанова, Сардак, 2006: 29). Ми погоджуємось з В. Красильниковою, що компетентність – це здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці на основі наявних у нього професійних знань, умінь і навичок (Красильникова, 2018).

Беручи до уваги такі трактування терміна «компетентність», розглядаємо англомовну комунікативну компетентність як здатність (готовність) до використання англомовної комунікації на основі теоретичного і практичного досвіду. У контексті підготовки фахівців автотранспортного профілю виокремлюємо фахівців-автомеханіків, використавши кваліфікаційні характеристики, що подані у довіднику (Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 69). До професійних завдань та обов'язків автомеханіків належать такі: забезпечувати контроль технічного стану автотранспортних засобів і випуск їх на лінію; виконувати огляд та визначати несправності під час повернення автотранспортних засобів з лінії після закінчення роботи; брати участь у наданні технічної допомоги автомобілям на лінії; здійснювати контроль за дотриманням водіями правил технічної експлуатації, проводити інструктаж водіїв перед виїздом їх на лінію; контролювати ефективність витрат водіями пально-мастильних матеріалів, шин; брати участь у розробці графіків проведення технічного обслуговування автотранспортних засобів і здійснювати контроль за якістю і своєчасністю виконання цих робіт; вивчати умови роботи автотранспортних засобів з метою виявлення причин їх передчасного зносу; аналізувати причини і тривалість простоїв, пов'язаних з технічним станом автотранспортних засобів, розробляти і впроваджувати заходи щодо збільшення термінів їх служби, скорочення простоїв через технічні несправності; забезпечувати дотримання водіями виробничої дисципліни, правил і норм охорони праці і безпечного ведення робіт (Довідник

кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 69).

Фахівець автотранспортного профілю мусить знати: постанови, розпорядження, накази, методичні, нормативні та інші керівні матеріали з організації ремонту автотранспортних засобів; призначення, конструктивні особливості та основні техніко-експлуатаційні характеристики автотранспортних засобів; правила експлуатації автотранспортних засобів; організацію і технологію технічного обслуговування і ремонту автотранспортних засобів; методи діагностики технічного стану автотранспортних засобів; основи організації ремонтного виробництва, праці і управління; основи екологічного законодавства; основи законодавства про працю (Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 69).

З огляду на постановку проблеми, наше дослідження спрямоване на виявлення специфіки формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців автотранспортного профілю. Насамперед визначимо основні актуальні причини інтенсифікації застосування англійської мови в автотранспортній індустрії. До них відносимо використання технічної документації, в якій використовується англійська мова як мова міжнародного спілкування; комунікацію із заводами, що виготовляють автотранспортні засоби різних модифікацій, та їхніми представництвами, що ведеться переважно англійською мовою; застосування програмного забезпечення засобів діагностування та технічного обслуговування автомобілів англійською мовою; прогнозування перспективи закордонних стажувань працівників вітчизняних підприємств як міжкультурної, професійної, академічної мобільності, що вимагає володіння англійською мовою на рівні незалежного користувача; ведення номенклатури запасних частин англійською мовою; наявність інформаційних джерел (відео, аудіо, текстових документів) на дилерських сайтах, що подається англійською мовою тощо.

Професійна підготовка фахівців автотранспортного профілю здійснюється в Україні в умовах професійної освіти. Зокрема, фахівці-автомеханіки здобувають освіту у коледжах, що належать до закладів передфахової вищої освіти. За результатами опитування студентів

І року навчання (49 респондентів), які навчаються за програмою освітнього рівня молодший спеціаліст за спеціальністю «Обслуговування та ремонт автомобілів та двигунів» у Львівському автомобільно-дорожньому коледжі Національного університету «Львівська політехніка», отримано дані, що дають змогу з'ясувати специфіку організації навчання англійської мови, а також труднощів, з якими стикаються майбутні фахівці автотранспортного профілю:

- відсутність практичного застосування мовних умінь і навичок;
- низький рівень мотивації;
- проблеми зі сприйняттям на слух;
- труднощі у запам'ятовуванні нових слів і термінів;
- низький рівень шкільної підготовки (48% опитаних вважають цей рівень недостатнім, 39% – достатнім).

Згідно з робочою програмою навчальної дисципліни «Іноземна мова», її метою є формування у майбутніх фахівців знань з матеріалу в межах тематики: знання граматики, лексики, фонетики виучуваної іноземної мови та володіння граматичними, лексичними та фонетичними вміннями і навичками у різних видах мовленнєвої діяльності на рівні B2 (незалежний користувач, вище середнього) відповідно до Європейських рекомендацій з мовної освіти.

Основні складники практичного опанування англомовної комунікативної компетентності становлять рецептивні та продуктивні вміння і навички (рис. 1).

Для визначення об'єктивного стану сформованості англомовної комунікативної компетентності у студентів вищезгаданої спеціальності нами проведено аналіз їхньої успішності за допомогою засобів тестування, результати якого подано у таблиці 1.

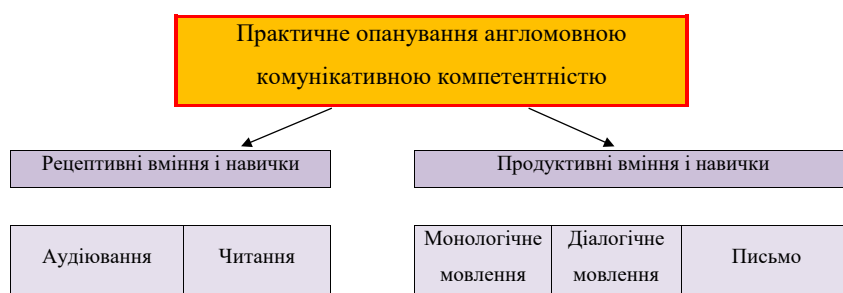


Рис. 1. Складники практичного опанування англомовної комунікативної компетентності

Очевидним є те, що кількість незадовільних оцінок перевищує кількість задовільних. Середній бал вивчення іноземної мови є незадовільним. З метою підвищення якості знань з навчальної дисципліни «Іноземна мова для майбутніх фахівців автомобільного транспорту» та забезпечення оптимальних рецептивних і продуктивних умінь і навичок пропонуємо використання інформаційних технологій.

Відповідно до визначення ЮНЕСКО інформаційні технології – це комплекс взаємозалежних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальна техніка і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні і культурні проблеми (Інформаційні технології – значення терміна).

Одним з ефективних засобів у сучасному освітньому просторі є дистанційні курси, у нашому випадку – курс «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю». Дистанційне навчання – це добре організована й контрольована самоосвіта з використанням комп'ютерної техніки й комунікаційних мереж (Дистанційне навчання як сучасна освітня тех-

нологія, 2017: 50). Тому одним із методів підвищення англомовної комунікативної компетентності є використання інструментів платформи Moodle (рис. 2). Ця платформа використовується як модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також віртуальним навчальним середовищем або просто платформою для навчання, що дає викладачам, студентам та адміністраторам широкий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного.

Для навчання на цій платформі зазвичай використовується мережа Інтернет. Платформа надає засоби для оцінювання (зокрема, автоматичного оцінювання), комунікації, заочування матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, збирання та організації оцінок студентів, опитування тощо.

Викладач завантажує на платформу навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни, яке буде на сторінці студента (рис. 3): підручники, навчальні посібники, теми курсових і дипломних робіт, проекти, монографії, наукові публікації, тези конференцій і семінарів, конспекти лекцій, онлайн-курси і матеріали вебсемінарів, методичні вказівки, програмне забезпечення тощо.

Навчальна платформа – це мережевий сервіс для щоденного користування, що містить усі

Таблиця 1

Показники успішності студентів з навчальної дисципліни «Іноземна мова» за 2 семестр 2017–2018 навчального року

Загальна кількість студентів	Одержані оцінки за тестовий контроль				Середній бал
	5	4	3	2	
49	3	12	28	6	3,24
Відсоткове значення	6,13%	24,5%	57,15%	12,3%	

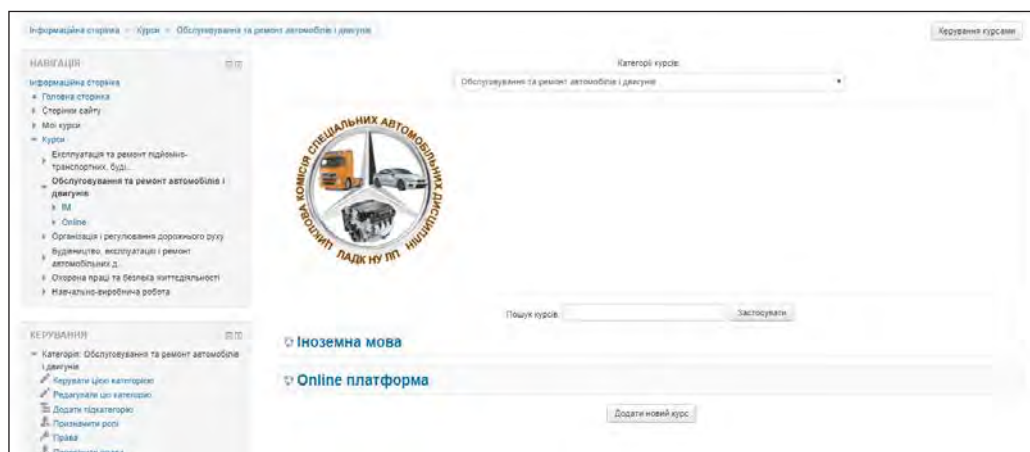


Рис. 2. Розміщення навчальної дисципліни на навчальній платформі

необхідні елементи теоретичних і практичних знань, контролю і самооцінки навчальної діяльності, форми організації, адаптації, мотивації і творчої спрямованості.

Під час дистанційного навчання велике значення має самодіагностика, що може здійснюватися здобувачами освіти. Тому пропонується проходження тестів з використанням комп'ютера під час виконання практичних робіт і самостійної роботи, де є чітко встановлений час і кількість запитань, які не повторюються. Після проходження тесту студент бачить кількість правильних відповідей, а також відповіді, де він схибив. Це стимулює до опрацювання матеріалу, а також виключає контактано-особистісні відносини викладача і здобувача освіти.

Запропонований засіб навчання відповідає принципам навчання, виокремленим ще Я.-А. Коменським (Кравець, 1996): принципу наочності: полегшення свідомого, осмисленого засвоєння знань студентами, а також і розвиток у них різних здібностей, а в зв'язку з цим – органів чуття; принципу свідомості й активності

навчання: успішне навчання залежить від розуміння сутності предметів і явищ. Свідомість у навчанні нерозривно пов'язана з активністю студента; принципом послідовності і систематичності: встановлення точного порядку в часі; відповідність навчання рівню знань учнів; вивчення всього послідовно від початку і до завершення; принципу вправ і міцності засвоєння знань: показником повноцінності знань і навичок є не лише ступінь їх усвідомлення, але й те, наскільки глибоко, ґрунтовно і міцно засвоїли студенти ці знання і навички; принципу науковості: полягає в доборі матеріалу, який відповідав би структурі певної галузі знань і навчального предмета.

З метою з'ясування доцільності та ефективності впровадження в освітній процес дистанційного курсу «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» нами проведено експеримент.

Оскільки участь в експерименті була добровільною, то всі здобувачі освіти, які виявили бажання брати участь в експерименті, були поділені на дві групи: контрольну (КГ) та експериментальну

Таблиця 2

Показники успішності студентів з навчальної дисципліни «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» за 1 семестр 2018–2019 навчального року для контрольної групи

Загальна кількість студентів	Одержані оцінки за семестр				Середній бал
	5	4	3	2	
36	4	14	16	2	3,6
Відсоткове значення	11,1%	38,9%	44,4%	5,6%	

Таблиця 3

Показники успішності студентів з навчальної дисципліни «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю» за 1 семестр 2018–2019 навчального року для експериментальної групи

Загальна кількість студентів	Одержані оцінки за семестр				Середній бал
	5	4	3	2	
40	12	19	8	1	4,0
Відсоткове значення	30%	47,5%	20%	2,5%	



Рис. 3. Розроблення дистанційного курсу

Таблиця 4

Результати опитування студентів щодо використання засобів дистанційного навчання у процесі формування англомовної комунікативної компетентності

Загальна кількість опитаних	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей	Кількість несформованих відповідей
76	59	11	6

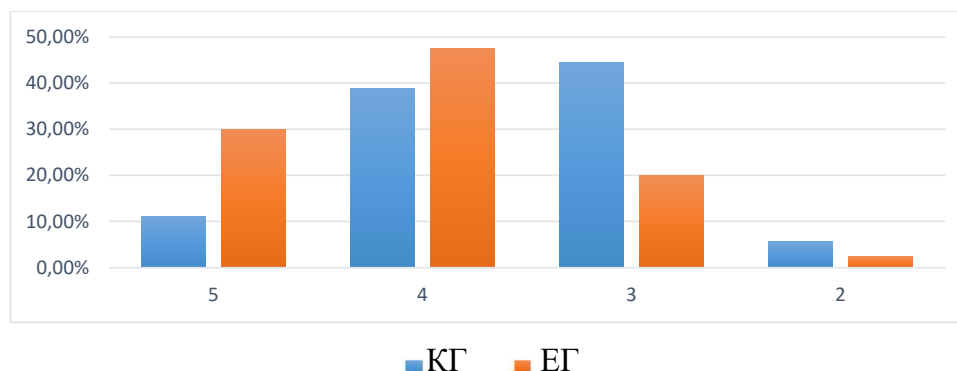


Рис. 4. Показники успішності студентів автотранспортного профілю за результатами вивчення дисципліни «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю»

(ЕГ). Відповідно, контрольна група навчалася за традиційними методами, а експериментальна – за допомогою використання потенціалу дистанційної навчальної платформи. Отримані дані результатів успішності за 1 семестр 2018–2019 навчального року подані у таблицях 2 і 3.

Зобразимо результати оцінювання графічно у вигляді діаграми (рис. 4).

Показники свідчать, що кількість здобувачів освіти, що одержали оцінку «відмінно», зростає на 8,86%, а середній бал збільшився на 0,4%. Слід вважати, що ефективність використання дистанційного навчання майбутніх фахівців автотранспортного профілю підвищилася.

Для з'ясування ставлення здобувачів освіти до використання засобів дистанційного навчання у процесі формування англомовної комунікатив-

ної компетентності нами проведено опитування, результати якого подано у таблиці 4.

Очевидним є те, що студенти, які зорієнтовані на отримання професії, виявили позитивну думку щодо готовності використання дистанційного курсу під час вивчення іноземної мови.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що формування англомовної комунікативної компетентності є актуальним для підготовки фахівців автотранспортного профілю, здатних працювати в умовах міжнародного ринку праці. Підвищення якості формування англомовної комунікативної компетентності можливе в умовах дистанційного навчання під час освоєння навчальної дисципліни «Іноземна мова для майбутніх фахівців автотранспортного профілю».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Управління персоналом : навчальний посібник. Донецьк : ДонДУЕТ, 2006, 471 с.
2. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник : навчальний посібник / ред. Н. Г. Ничкало, Київ : Вища школа, 2000, 149 с.
3. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017, 102 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 69: сайт. URL: <https://jobs.ua/dkhphttps://jobs.ua/dkhp>.
5. Інформаційні технології – значення терміна. Погляд з точки зору наукових і державних стандартів: сайт. URL: <http://www.setlab.net/?view=what-is-IT>.
6. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Тернопіль, 1996. С. 122–178.
7. Красильникова В. Г. Професійна педагогіка. Тема 1. Професійна педагогіка – наука і навчальний предмет: сайт. URL: http://lubbook.org/book_303_glava_3_Tema_1.

REFERENCES

1. Balabanova, L. V., Sardak, O. V. Upravlinnia personalom: navchalnyi posibnyk [Personnel management: handbook]. Donetsk : DonDUET, 2006, 471 p. [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. Profesiina osvita: slovnyk: navchalnyi posibnyk [Professional education: dictionary: handbook] / red. N. H. Nychkalo, Kyiv : Vyscha shkola, 2000, 149 p. [in Ukrainian].
3. Dystantsiine navchannia yak suchasna osvitnia tekhnolohiia: materialy mizhvuzivskoho vebinaru [Distance learning as a modern educational technology: proceedings of the International webinar] (m. Vinnytsia, 31 bereznia 2017 r.) / vidp. red. L. B. Lischynska. Vinnytsia : VTEI KNTEU, 2017, 102 p. [in Ukrainian].
4. Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. Vyp. 69 [Reference book of specialists professions' qualification characteristics. Issue 69]. Retrieved from: <https://jobs.ua/dkhp><https://jobs.ua/dkhp> [in Ukrainian].
5. Informatsiini tekhnolohii – znachennia terminu. Pohliad z tochky zoru naukovykh i derzhavnykh standartiv [Information technologies – the term's meaning. From the perspective of scientific and state standards]. Retrieved from: <http://www.setlab.net/?view=what-is-IT> [in Ukrainian].
6. Kravets, V. P. Istoriia klasychnoi zarubizhnoi pedahohiky ta shkilnytstva : navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [The history of classical foreign pedagogy and schooling: the handbook for students of pedagogical educational establishments]. Ternopil, 1996. pp. 122–178 [in Ukrainian].
7. Krasyl'nykova, V. H. Profesiina pedahohika. Tema 1. Profesiina pedahohika – nauka i navchalnyi predmet [Professional pedagogy. Topic 1. Professional pedagogy – a science and a subject]. Retrieved from: http://lubbook.org/book_303_glava_3_Tema_1 [in Ukrainian].

УДК 37.091.214:348(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203966>

Ярослав НАГРИБЕЛЬНИЙ,
orcid.org/0000-0003-3266-5798
кандидат історичних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Херсонської державної морської академії
(Херсон, Україна) yar1507@ukr.net

ЕТНОПЕДАГОГІКА ЯК ЗМІСТОВИЙ СКЛАДНИК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ» У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті на основі аналізу історико-педагогічної літератури встановлено, що осмислення й узагальнення надбань народного виховання розпочалося ще за часів Київської Русі. Зазначено, що у видатних пам'ятках давньоруської літератури («Повчання» Володимира Мономаха дітям (1096 р.), «Слово о полку Ігоревім»), «Руській Правді», українських літописах наголошено на необхідності дотримання народних чеснот і норм християнської моралі. Злет української народної педагогіки спостерігався в козацьку добу, коли сформувалася козацька педагогіка як виразник найвищого піднесення українського національного духу. З'ясовано, що самобутність процесів формування й утвердження народних виховних ідеалів та практик полягає в гармонійній інтеграції християнських чеснот з образом сповненої власної людської гідності людини-трудівника та мужнього захисника Вітчизни. Дослідники проблеми висловлюють думку про необхідність творчого застосування етнопедагогічної практики в сучасному освітньому процесі, оскільки таке поєднання кращих традицій і результатів сучасних досліджень сприятиме забезпеченню цілісності й ефективності освітнього процесу. Розкрито значення етнопедагогіки як методологічного орієнтиру у навчанні історії педагогіки, яким передбачено етнокультурний компонент у змісті важливої педагогічної дисципліни з опорою на: народну педагогіку як сукупність поглядів, ідей, норм, звичаїв, цінностей, ідеалів окремого етносу; народну дидактику, тобто систему принципів, методів, засобів навчання, що є прийнятною в етнічному середовищі; народну психологію, яка знаходить утілення в етнічній навчально-виховній системі, остання відповідає психології представника етнічної спільноти, найактивніше ним сприймається і є найефективнішим шляхом формування особистості загалом та її професійної підготовки зокрема.

Доведено, що навчання історії педагогіки на етнопедагогічних засадах сприяє усвідомленню студентами причин тих чи тих подій і явищ, що мали вплив на розвиток освіти, умінь критично аналізувати педагогічний досвід та інноваційні розроблення, обґрунтовувати доцільність їх запровадження в освітній процес.

Ключові слова: етнопедагогіка як змістовий складник історії педагогіки, етнопедагогічні засади, становлення й розвиток народної педагогіки, основні ідеї етнопедагогіки.

Yaroslav NAHRYBELNIY,
orcid.org/0000-0003-3266-5798
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of Humanitarian Disciplines
of Kherson State Maritime Academy
(Kherson, Ukraine) yar1507@ukr.net

ETHNOPEDAGOGY AS CONTENT COMPONENT OF THE SUBJECT “HISTORY OF PEDAGOGY” AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

On the grounds of analysis of historical and pedagogical literature it was found out that comprehension and generalization of heritage of national education begin at the times of Kievan Rus'. It is stated that outstanding books of Old East Slavic literature (“Homily” of Volodymyr Monomah to his children (1096), “The tale of Igor’s campaign”), “Russkaya Pravda”, “Ukrainian Chronicles” highlight the necessity of adhering to people’s virtues and Christian decency. Soaring of Ukrainian people’s pedagogy took place in the age of Kossaks, when kossaks’ pedagogy took shape as a manifest of the highest rise of Ukrainian national spirit. It was established that authenticity of the processes of formation and statement of people’s educational ideals and practices lays in harmonies integration of Christian virtues and the image of hard worker full of dignity and courageous defender of Motherland.

Researchers of this problem express an opinion about necessity of creative implementation of ethnopedagogic practice in the modern educational process as such combination of the best traditions and results of modern researches will contribute to ensuring of integrity and efficiency of educational process. The value of ethnopedagogy as methodological bang mark in teaching history of pedagogy is revealed. It presupposes ethno-cultural component in the content of important pedagogical subject based on: people’s pedagogy as aggregation of views, ideas, norms, customs, values, ideals of a definite ethnicity; people’s didactics – system of principles, methods, means of education excepted in ethnic environment;

people's psychology, which is embodied in ethnic educational system. It corresponds to psychology of representative of ethnic community and is perceived by him, being the most effective way for formation of personality and professional training in particular.

It is proved that teaching history of pedagogy based on ethnopedagogy contributes to students' better understanding of reasons of different events and phenomenon influencing the development of education, their ability to analyze pedagogical experience and innovative developments and their skills to substantiate relevance of their implementation into educational process.

Key words: *ethnopedagogy as content component of history of pedagogy, ethnopedagogical basics, establishment and development of people's pedagogy, main ideas of ethnopedagogy.*

Постановка проблеми. Розвиток національної освіти є пріоритетним напрямом та інструментом становлення сучасного освітнього простору в умовах полікультурності. Ідеї застосування національного досвіду в розвитку освіти широко представлені в наукових студіях сучасних дослідників. Важливість застосування народних педагогічних знань в освіті та вихованні відзначали ще Я. А. Коменський, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Д. Дістервег, Дж. Дьюї та інші відомі педагоги. В українській педагогічній думці ідеї народної педагогіки чітко простежуються у творах Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, О. Духновича, К. Ушинського, Х. Алчевської, П. Юркевича, Б. Грінченка, С. Русової, Г. Ващенко, Я. Чепіги, І. Огієнка та інших дослідників, які й стали підґрунтям для становлення української педагогіки.

Розроблення проблеми створення національної школи на етнопедагогічних засадах активізувалися після проголошення незалежності України. Дослідники акцентували на етнопедагогічному підґрунті побудови національної української школи через засвоєння духовного багатства національної культури, традицій, звичаїв. У цьому контексті особливу роль відіграють дослідження української етнопедагогіки, вивчення традицій родинного виховання, народної дидактики.

Аналіз досліджень. Аналіз джерельної бази доводить, що наукове обґрунтування етнопедагогічних засад сучасного освітнього процесу здійснюється різновекторно: значну кількість праць присвячено проблемі виховання учнів на загальнонародських та національних цінностях (В. Вугрич, З. Сергійчук, В. Струманський, М. Струнка, О. Ярмаченко та ін.); у полі зору дослідників перебувають питання розроблення змістового складника родинного виховання (Т. Алексеєнко, А. Марушкевич, Г. Супріна, Л. Теслюк, В. Федяєва, П. Щербань та ін.); набуває парадигмального статусу ідея підготовки вчителів нової генерації засобами української етнопедагогіки (О. Березюк, О. Кочерга, О. Отич, О. Семенов, О. Ткаченко та ін.).

Значну роль у розвитку української педагогічної думки відіграли наукові здобутки М. Стельмаховича, у яких започатковано впровадження автентичної української педагогіки на засадах культури й традицій українського народу.

У 1997 році виходить його навчально-методичний посібник «Українська народна педагогіка». Як слушно зазначає автор, «Особливо нагальною стала проблема створення й застосування виховної системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих і морально стійких особистостей, гідних громадян демократичної європейської держави. Є також потреба усунення штучно продукованих у період суспільних деформацій і національного нігілізму суперечностей між досягненнями багатовікового морально-педагогічного досвіду народу й недостатнім його використанням у науковій теорії та практиці сімейно-шкільного виховання. Найдужче ці суперечності виявилися в тому, що фактично були приречені на забуття прогресивні народно-побутові традиції і національні звичаї духовно-морального, гуманного, трудового, культурно-естетичного характеру. Внаслідок цього педагогічна наука, зміст освіти багато в чому стали абстрактними, вихолощеними й заформалізованими» (Стельмахович, 1997: 4). Науковець потлумачує сутність таких понять, як «народна педагогіка», «етнопедагогіка», подає відомості про історію української народної педагогіки. Особливе місце посідає висвітлення провідних напрямів родинного виховання, а також народної дидактики.

Окремим аспектам застосування етнопедагогіки присвячено наукові розвідки педагогів А. Богуш, Н. Дем'яненко, В. Євтуха, В. Кузя, Н. Лисенко, О. Матвієнко, Н. Рогальської, Ю. Руденка, О. Сухомлинської та інших дослідників, а також учених-літераторів, письменників, народознавців: Г. Булашева, Г. Клочека, П. Кононенко, Г. Лозко, В. Скуратівського, М. Сумцова, В. Супруненко, П. Чубинського та ін., що свідчить про міждисциплінарний характер етнопедагогіки.

Однак аналіз науково-методичного забезпечення дисципліни «Історія педагогіки» довів фрагментарне відображення в його змісті етнопедагогічних засад. З огляду на це потребує розв'язання проблема застосування етнопедагогічних знань у контексті сучасних євроінтеграційних процесів.

Мета статті – визначити вплив етнопедагогіки на формування змісту історії педагогіки як навчальної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство стоїть перед низкою викликів, зумовлених проблемами соціально-економічного, політичного й культурного розвитку, зокрема послабленням зв'язків між поколіннями українців; необхідністю підготовки молодих людей до життя в умовах глобальних проблем; потребою вибору правильних поведінково-комунікативних стратегій у поліетнічному суспільстві; подоланні протиріч між людиною та екосистемою тощо. Науковці пояснюють наявність зазначених проблем розмиванням традиційних цінностей і норм, водночас відзначають позитивні тенденції, що окреслилися в українській педагогічній науці, зокрема, відродження національної культури, звернення до традицій, пошук моральних орієнтирів для молодого покоління.

Нині особливої актуальності набуває проблема формування особистості, орієнтованої на соціально значущі цінності й норми, як-от: патріотизм, чітка громадянська позиція, демократичність, толерантність до представників різноманітних культур і конфесій тощо, тобто особистості, здатної акумулювати соціокультурні знання й етнокультурний досвід, що уможливорює орієнтування й самовизначення в полікультурному глобалізованому середовищі.

Зростання інтересу науковців і педагогів-практиків до національних традицій зумовлене тим, що в них закладено потужний педагогічний потенціал, який може бути застосований у сучасному освітньому процесі як дієвий чинник освіти й виховання молоді. Прикметною ознакою українського освітнього простору є поліетнічність середовища й багатонаціональність його суб'єктів. У цьому контексті важливим є звернення до духовних і моральних засад різних культур, що, попри істотні відмінності, мають спільну морально-духовну основу.

Зараз для розвитку педагогічної науки важливим є звернення до етнопедагогічного досвіду, накопиченого українським народом упродовж багатьох століть, до його культурно-історичної пам'яті задля того, щоб зрозуміти причини негативних явищ і знайти продуктивні шляхи розв'язання актуальних педагогічних проблем, однак, як засвідчує аналіз змісту робочих програм навчальної дисципліни «Історія педагогіки», вивченню народної мудрості, цінностей народної культури, народної педагогіки приділено не досить уваги. Нам імпонує думка Г. Філіпчука, що

основний вектор зусиль у межах нової парадигми освіти має реалізуватися в річищі міждисциплінарного зв'язку з необхідністю посилення в змісті освіти місця, ролі етнодидактики, етнокультури в умовах полікультурного та поліетнічного суспільства (Лисенко, 2005).

Ми вбачаємо перспективною реалізацію міждисциплінарних зв'язків у вимірі історія педагогіки – етнопедагогіка. Нині особливо гострою є потреба в докладному вивченні і впровадженні в освітній процес народних, етнічних традицій навчання й виховання в тісному зв'язку із сучасними педагогічними розробленнями, що сприятиме залученню майбутніх педагогів до національної культури, традицій і водночас опануванню новітніх технологій навчання й виховання.

У процесі аналізу історико-педагогічної літератури М. Єпіхіна встановила, що осмислення й узагальнення надбань народного виховання розпочалося за часів Київської Русі. У видатних пам'ятках давньоруської літератури («Повчання» Володимира Мономаха дітям (1096 р.), «Слово о полку Ігоревім»), «Руській Правді», українських літописах наголошено на необхідності дотримання народних чеснот і норм християнської моралі. Злет української народної педагогіки спостерігався в козацьку добу, коли сформувалася козацька педагогіка як виразник найвищого піднесення українського національного духу. Дослідниця встановила, що самотність процесів формування й утвердження народних виховних ідеалів та практик полягає в гармонійній інтеграції християнських чеснот з образом сповненої власної людської гідності людини-трудівника та мужнього захисника Вітчизни (Єпіхіна, 2016: 7).

Вивчення генези етнопедагогічної теорії та практики в Україні дало змогу встановити, що вагомим внеском у розвиток етнопедагогіки стали студії Г. Сковороди, О. Духновича, П. Юркевича, К. Ушинського, С. Русової та інших відомих педагогів і громадських діячів.

Обстоюючи народно-педагогічні засади розвитку особистості, видатний український філософ Г. Сковорода наголошував, що справжнє виховання не треба вигадувати, воно криється в самому народі, «як вогонь і світло невидимо таяться в кремені» (Русова, 1996: 154). Літературознавець Л. Ушкалов назвав відомого філософа втіленням глибини і безміру української душі (Сковорода, 2016: 6). Педагогічним постулатом філософа є твердження про зв'язок навчання й виховання з народною основою. У процесі вивчення студентами педагогічної спадщини Г. Сковороди потребують особливої уваги шляхи

виховання ціннісних орієнтирів, етичних та естетичних поглядів, національних почуттів, особистісних рис характеру. Для обов'язкового опрацювання майбутніми педагогами необхідно включити книжку Г. Сковороди «Буквар миру», адже це, за влучним висловом Л. Ушкалова, «не що інше, як вхідні двері до доброго життя» (Сковорода, 2016: 7). У книжці зібрано вибрані твори видатного українського філософа, письменника й богослова Г. Сковороди: байки, притчі, поезії, листи, переклади, що допоможуть краще усвідомити моральні цінності й норми. Ці твори мають значний потенціал для формування громадянської свідомості, патріотизму, морально-етичних якостей. У творах Г. Сковороди знайшли відображення народно-педагогічні ідеї мовленнєвого розвитку особистості. Мислитель наголошував на тому, що мовлення має відрізнятися доброприсойністю і чесністю. «Яка користь із ангельської мови, коли в неї немає доброї думки?» – запитує він (Сковорода, 2016: 43). Філософ стверджує, що від мовлення людини, уміння дотепно й доречно, правдиво висловитися залежатиме загальна цінність її як особистості.

Відомий культурно-освітній діяч Закарпаття О. Духнович уперше вжив термін «народна педагогіка», подавши сучасникам і наступникам приклад пошуку шляхів передачі молоді тих найцінніших здобутків національної культури, що визначають народ. Основними засобами, що є найбільш ефективними у справі виховання особистості, він називає рідну мову, фольклор, художні тексти, культуру (Духнович, 1988).

Усвідомлюючи ефективність виховання молоді за умови глибокого втілення національної ідеї, К. Ушинський зазначав: «Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби здійснення цієї мети...» (Ушинський, 1954: 54). На думку науковця, першими і найбільш надійними вихователями є рідна природа, історія, рідне слово, сім'я, суспільство, народ. Перевага рідної мови як засобу народної педагогіки полягає ще й у тому, що вона вбирає всі тонкощі психології, способу думання, світосприймання народу, а тому й навчав «за якимсь недосяжно полегшеним методом» (Ушинський, 1954: 271).

П. Юркевич вбачав головну мету народної освіти в удосконаленні духу людини. Він стверджував, що основами духу є розвиток почуття прекрасного, доброго, істинного. Мова як засіб освіти є першим духовним наставником, а тому, на думку філософа, духовне становлення й удо-

сконалення особистості пов'язане з виробленням особливого чуття мови (Муравицька, 1994). Водночас зауважимо, що, попри значну кількість наукових студій, постать П. Юркевича ще належним чином не репрезентовано в підручниках і навчальних посібниках з історії педагогіки.

Положення, які не втратили своєї актуальності в нинішніх умовах модернізації змісту освіти, закладено у творах І. Огієнка, ідеї якого можуть стати теоретичними засадами професійної підготовки майбутніх учителів у вишах. У працях науковця відображено роздуми про забезпечення єдності та наступності родинного й соціального виховання, організації управління вишем, керівництва освітнім процесом та формування особистості тощо. У праці «Наука про рідномовні обов'язки» І. Огієнко радить «охороняти честь своєї мови», «розмовляти в родині рідною мовою», бо хто говорить чужою, «той стоїть на дорозі до мовного винародовлення», «берегти своє родове ім'я і прізвище», «дітей навчати мовою рідного народу», а також вимагати шанобливого ставлення до неї від представників інших національностей (Огієнко, 1995). Як бачимо, зазначені положення акумулюють традиції народної педагогіки.

Удосконаленню шляхів підготовки сучасного педагога сприяє усвідомлення значущості наукового доробку І. Огієнка, який працював і вчителем гімназії, і викладачем вищої школи. Спогади відомого українського літературознавця В. Домонтовича про Огієнка як блискучого лектора університету св. Володимира стануть емоційною ілюстрацією дидактичної теорії про правила проведення лекції або уроку: «Ще й досі в моїх вухах бринить відгук оплесків, що заповнили своїм гуркотом вузький простір шостої аудиторії, вікно якої виходило на луговину ботанічного саду, і я бачу за кафедрою худорляву постать промовця, з продовгастою борідкою, в уніформному сюртуку гімназійного вчителя. З несамовитим ентузіазмом ми, студенти, аплодували тоді новому доцентіві університету на ознаку щирого свого подиву й визнання. Поза сумнівом, з усіх доцентських лекцій, виголошених у ті часи в університеті, це була найблискучіша. Вона стала для мене наочним доказом того, як ретельний учений дотиком чарівної палички з дрібної теми здатний створити казковий палац, шліфуючи, обернути камінець у блискучий діамант бездоганної ерудиції. Дослідник сховався з кафедри, як переможець. Декан тиснув йому руку. Студенти продовжили аплодувати» (Домонтович, 1994: 389).

Нині ще належним чином не оцінено внесок І. Огієнка в розвиток історії педагогіки. Розглядаючи

праці автора, доходимо висновку про наукову різнобічність та глибину його педагогічних досліджень. Студіювання праць І. Огієнка, урахування провідних актуальних положень дослідника має велике значення для розроблення концепції формування української національної еліти в школі і виші.

Етнопедагогіка стала засадничою у формуванні педагогічного світогляду В. Сухомлинського. Як свідчить аналіз змісту його праць «Батьківська педагогіка», «Педагогіка серця», «Духовний світ школяра», «Слово до батьків», «Духовний світ школяра», «Слово про слово» та інших, усі вони пропагують ідеї етнопедагогіки. Педагог відзначав особливу роль традицій, звичаїв народу у громадянському вихованні, формуванні моральних якостей, ідейних переконань.

О. Ткаченко з-поміж основних напрямів вирішення В. Сухомлинським проблем етнопедагогічного характеру виокремила такі як:

- відповідність виховних ідей народним традиціям;
- подібність головної мети виховання народним ідеалам;
- активне застосування в освітньому процесі різноманітних традиційних для українців засобів виховання;
- природність запропонованих форм виховання і навчання школярів;
- єдність у практиці різних напрямів виховання і навчання дітей;
- організація педагогічного процесу з урахуванням звичаїв українського народу;
- урахування етнічних стереотипів у поведінці дітей та їхньому родинному вихованні (Ткаченко).

Аналіз і синтез наукових студій дає змогу стверджувати, що завдання сучасної етнопедагогіки полягають у виявленні етнічної самобутності педагогіки в різних етносах, дослідженні закономірностей розвитку традиційної педагогічної культури народу під впливом соціальних чинників; пошуку можливостей застосування здобутків етнопедагогіки в сучасному освітньому процесі тощо.

Значна кількість науковців (Н. Богданець-Білокаленко, А. Богуш, Р. Дружененко, М. Єпіхіна, Л. Паламар, О. Семенов, О. Ткаченко, Л. Штефан та ін.) висловлюють думку про необхідність творчого застосування етнопедагогічної практики в сучасному освітньому процесі, оскільки таке поєднання кращих традицій і результатів сучасних досліджень сприятиме забезпеченню цілісності й ефективності освітнього процесу. Етнопедагогічні засади навчання історії педагогіки передбачають етнокультурний компонент освітнього процесу

з опорою на: народну педагогіку як сукупність поглядів, ідей, норм, звичаїв, цінностей, ідеалів окремого етносу; народну дидактику, тобто систему принципів, методів, засобів навчання, що є прийнятою в етнічному середовищі; народну психологію, яка знаходить утілення в етнічній навчально-виховній системі, остання відповідає психології представника етнічної спільноти, найактивніше ним сприймається і є найефективнішим шляхом формування особистості загалом та її професійної підготовки зокрема.

Зазначимо, що в окремих вишах запроваджено вивчення такої навчальної дисципліни, як «Етнопедагогіка». О. Березюк, обґрунтовуючи необхідність опанування зазначеної навчальної дисципліни у педагогічних закладах вищої освіти, зазначає, що «структура і зміст дисципліни «Етнопедагогіка» передбачають ознайомлення молоді з основними напрямами та проблемами української народної педагогіки. Велика увага приділяється особливостям трансформації української народної педагогіки в сучасних умовах, а також формуванню у молоді знань, практичних умінь та навичок з виявлення етнопедагогічних пам'яток та ефективному їх використанню» (Березюк, 2014: 283). З огляду на це вважаємо, що опанування такого курсу сприяло би посиленню професійної підготовки майбутніх педагогів, розробленню концепції виховання між-етнічної толерантності в сучасному українському освітньому просторі. Важко переоцінити значення впливу етнопедагогіки на формування змісту історії педагогіки як навчальної дисципліни. Для підтвердження цієї думки скористаємося цитатою: «Народно-педагогічні знання мають велику практичну цінність, оскільки пройшли апробацію часом і претендують на поважне ставлення до свого змісту насамперед викладачів вищих навчальних закладів, студентів як майбутніх кваліфікованих спеціалістів, яким доведеться працювати з людьми і доносити до них етноідеї виховного та освітнього характеру, доводячи при цьому їх актуальність. Вони спрямовані на розвиток і удосконалення духовних, моральних, фізичних, інтелектуальних сил особистості» (Євтух, 2003: 17–18).

Висновки. Отже, навчання історії педагогіки на етнопедагогічних засадах сприяє усвідомленню студентами причин тих чи тих подій і явищ, що мали вплив на розвиток освіти, умінь критично аналізувати педагогічний досвід та інноваційні розроблення, обґрунтовувати доцільність їх запровадження в освітній процес.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні етнопсихологічного аспекту досліджуваної проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк О. С. До проблеми формування етнодидактичних знань у сучасному педагогічному процесі. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 280–293.
2. Домонтович В. Університетські роки. З іменем святого Володимира. У 2-х т. Київ, 1994, Т. 2. С. 389.
3. Духнович А. В. Народная педагогика. Антология педагогической мысли на Украине. Москва : Педагогика, 1988. С. 203–208.
4. Євтух В. Б., Марушкевич А. А., Дем'яненко Н. М., Чепак В. В., Етнопедагогіка : навчальний посібник. Ч. І. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 149 с.
5. Єпіхіна М. А. Етнопедагогічні основи навчально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону (60–90-ті роки ХХ століття) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 20 с.
6. Муравицька М. П. Лінгводидактика Памфіла Юркевича. *Мовознавство*. 1994. № 6. С. 78–80.
7. Науменко Ф. І. Основи педагогіки О. В. Духновича. Львів, 1964.
8. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів : Українська Академія друкарства ; вид-во «Фенікс» за сприяння фонду «Відродження», 1995. 46 с.
9. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика. Київ : Логос, 1997. 103 с.
10. Русова С. Виховні ідеї Г. С. Сковороди. *Дивослово*. 1996. № 8. С. 42–45.
11. Сковорода Г. Буквар миру. Книга для сімейного читання / упорядкування, переклад, передмова та примітки Л. Ушкалова. 2-е вид. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 320 с.
12. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
13. Ткаченко О. Етнопедагогічний контекст виховних ідей В. О. Сухомлинського. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 93. С. 183–186.
14. Українська етнопедагогіка: історичний контекст : навчальний посібник. / за ред. К. Лисенко. Івано-Франківськ, 2005.
15. Ушинський К. Д. Твори в 6 томах. Київ : Рад. школа, 1954. Т.1. 449 с.

REFERENCES

1. Bereziuk, O. S. (2014). Do problemy formuvannya etnodydaktychnykh znan u suchasnomu pedahohichnomu protsesi [To the problem of the formation of ethno-didactic knowledge in the modern pedagogical process]. *Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znnannia: monohrafiia / za red. prof. O. A. Dubaseniuk*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. P. 280–293 [in Ukrainian].
2. Domontovych, V. (1994). *Univrsytetski roky [University years]. Z imenem sviatoho Volodymyra. U 2-kh t. K. T. 2. P. 389 [in Ukrainian]*.
3. Dukhnovich, A. V. (1988). *Narodnaya pedagogika [Folk pedagogy]. Antologiya pedagogicheskoy mysli na Ukraine. Moskva : Pedagogika. P. 203–208 [in Russian]*.
4. Yevtukh, V. B., Marushkevych, A. A., Demianenko, N. M., Chepak, V. V. (2003). *Etnopedahohika [Ethnopedagogy] Ch. I: Navch. posibnyk. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr “Kyivskiy universytet”. 149 p. [in Ukrainian]*.
5. Yepikhina, M. A. (2016). *Etnopedahohichni osnovy navchalno-vykhovnoi roboty zahalnoosvitnikh shkil skhidnoukrainskoho rehionu (60–90-ti roky XX stolittia) [Ethno-pedagogical foundations of educational work of secondary schools in the East Ukrainian region (60–90th of XX century)]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. DZ “Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka”. Starobilsk. 20 p. [in Ukrainian]*.
6. Muravytska, M. P. (1994). *Linhvodydaktyka Pamfila Yurkevycha [Linguistics of Pamphil Yurkevich]. Movoznavstvo. Issue No 6. P. 78–80 [in Ukrainian]*.
7. Naumenko, F. I. (1964). *Osnovy pedahohiky O. V. Dukhnovycha [Fundamentals of Pedagogy of O. V. Duchnovich]. Lviv [in Ukrainian]*.
8. Ohiienko, I. I. (1995). *Nauka pro ridnomovni oboviazky [Science on common language duties]. Lviv: Ukrainska Akademiia drukarstva: vyd-vo “Feniks” pry sprianni fondu “Vidrodzhennia”. 46 p. [in Ukrainian]*.
9. Onkovych, H.V. (1997). *Ukrainoznavstvo i linhvodydaktyka [Ukrainian Studies and Linguistics]. Kyiv : Lohos. 103 p. [in Ukrainian]*.
10. Rusova, S. (1996). *Vykhovni idei H. S. Skovorody [Educational ideas of H. S. Skovorody]. Dyvoslovo. Issue No 8. P. 42–45.*
11. Skovoroda, H. (2016). *Bukvar myru. Knyha dlia simeinoho chytannia [Primer of piece. Family reading book] / uporiadkuvannia, pereklad, peredmova ta prymitky L. Ushkalova. 2-e vyd. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia”. 320 p. [in Ukrainian]*.
12. Stelmakhovych, M. H. (1997). *Ukrainska narodna pedahohika [Ukrainian folk pedagogy]. Kyiv : IZMN. 232 p. [in Ukrainian]*.
13. Tkachenko, O. *Etnopedahohichni kontekst vykhovnykh idei V. O. Sukhomlynskoho [Ethnopedagogical context of educational ideas of Sukhomlinsky]. Naukovi zapysky. Seriiia “Pedahohichni nauky”. Issue 93. P. 183–186. [in Ukrainian]*.
14. *Ukrainska etnopedahohika: istorychnyi kontekst [Ukrainian Ethnopedagogy: Historical Context] : navch. posib. / za red. K. Lysenko. Ivano-Frankivsk, 2005 [in Ukrainian]*.
15. Ushynskiy, K. D. (1954). *Tvory v 6 tomakh [Works in 6 volumes]. Kyiv: Rad. shkola. V. 1. 449 p. [in Ukrainian]*.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203969>**Наталя НЕСТОРУК,***orcid.org/0000-0001-9769-4552**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри педагогіки та методики викладання**Горлівського інституту іноземних мов**ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**(Бахмут, Донецька область, Україна) natasha.nestoruk@yandex.ua***Анна ЛАНДИК,***orcid.org/0000-0002-6017-7225**студентка IV курсу факультету соціальної та мовної комунікації**Горлівського інституту іноземних мов**ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**(Бахмут, Донецька область, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОСЛАБЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ФЕНОМЕНА ПРОКРАСТИНАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У роботі встановлено, що прокрастинація – схильність до постійного відкладання важливих і неприємних справ на потім, негативні наслідки якої виражаються в зниженні успішності та продуктивності особистості, в реаліях сьогодення стала актуальною проблемою студентства. Отже, виникає необхідність у пошуку нових технологій подолання прокрастинації для підвищення академічної успішності та якості знань здобувачів вищої освіти, а звідси й рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти. Спроектвавши теоретичну модель педагогічної технології послаблення й подолання феномена прокрастинації, було припущено, що залучення здобувачів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності для зниження зволікань має відбуватися на ґрунті низки педагогічних умов, серед яких першочерговими є належне матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні освітньої діяльності; створення єдиного навчально-методичного середовища; наявність комплексу відповідних навчальних дисциплін; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження, що має на меті перетворення зовнішніх стимулів на внутрішні, використання фасилітації. Розроблену педагогічну технологію було впроваджено в навчально-виховний процес і перевірено її дієвість. За 3 навчальні роки (2017–2019) було опитано 67 студентів другого курсу однієї вікової категорії (17–18 років) денного відділення Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ». У результаті її застосування відбулося зростання успішності та якості знань здобувачів та позитивні зміни в результатах комплексних кваліфікаційних іспитів. Оптимізувавши освітній процес на засадах педагогіки, на ґрунті дидактичних принципів детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності, інтегративності та інтерактивності навчального процесу, а також сприятливого мотиваційного та емоційного супроводження, було знижено прокрастинацію, активізовано навчально-пізнавальну діяльність, чим досягнуто зростання академічної успішності та якості знань здобувачів вищої освіти, а звідси й рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

Ключові слова: прокрастинація, здобувачі вищої освіти, педагогічна технологія, навчально-пізнавальна діяльність, академічна успішність, фахова компетентність.

Natalia NESTORUK,*orcid.org/0000-0001-9769-4552**Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods**Horlivka Institute of Foreign Languages**of the Donbas State Pedagogical University**(Bakhmut, Donetsk region, Ukraine) natasha.nestoruk@yandex.ua***Anna LANDIK,***orcid.org/0000-0002-6017-7225**4th year student Faculty of Social and Language Communication**Horlivka Institute of Foreign Languages**of the Donbas State Pedagogical University**(Bakhmut, Donetsk region, Ukraine)*

PEDAGOGICAL TECHNIQUES OF WEAKENING AND OVERCOMING THE PROCRASTINATION PHENOMENON AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The following research states that procrastination has become the students' problem of the day. It is the inclination to constant postponing of important and unpleasant tasks and its negative results lead to the decrease of individual success and productiveness. Thus there outcomes the necessity to search new techniques for overcoming the procrastination in order to rise the students' academic success and knowledge quality, as well as the level of graduates' professional competence. The project of theoretical model of weakening and overcoming procrastination technique has enabled our supposition that students' professional inclusion must meet a series of pedagogical demands. Firstly, it is the appropriate technical supply and methodology; secondly, it's the coherence of planning educational activities; thirdly, it is working out sole educational surroundings; fourthly, the availability of the necessary academic subjects; and finally, the maintenance of positive psychological climate, which helps motivate and facilitate.

The experimental pedagogical technique was worked out and implemented in the educational process of Horlivka Institute for Foreign Languages of SHEI "Donbas State Pedagogical University". The technique showed its effectiveness. Since 2017 to 2019 67 second-year students of the same age category (17–18 years old) were surveyed. The research has stated the increase of students' academic success and knowledge quality together with positive changes in the results of complex qualification examinations as the outcome of the overcoming procrastination technique. The improvement of educational process based on pedagogical principles of determination, system approach, differentiation, variation, integration and interaction, as well as emotional support and motivation, which resulted in overcoming procrastination, the increase of students' cognitive activity.

Key words: procrastination, higher education students, pedagogical technique, cognitive activity, academic success, professional competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Глобальні технічні, економічні і соціальні зміни в суспільстві, що відбуваються останнім часом, висувають підвищені вимоги до людини, стимулюють до максимального розкриття особистісного потенціалу та творчих здібностей, підвищенню результативності дій, рішучості, швидкості прийняття рішень, здатності вирішувати складні проблеми і постійно робити вибір. Відповідати вимогам часу неможливо без уміння людини вчасно виконувати невідкладні завдання. За таких умов відмова від активних дій стає досить поширеним явищем. Прокрастинація – це термін, який означає схильність до постійного відкладання важливих і неприємних справ на потім, що, на думку багатьох дослідників, стала гострою проблемою XXI століття. Науковий і практичний інтерес до цієї теми постійно зростає, що призводить до більш детальних досліджень зв'язку прокрастинації з різними аспектами життя людини, психологічними, ситуативними і фізіологічними факторами. Негативні наслідки виражаються не тільки в зниженні успішності та продуктивності особистості, але й у виникненні перешкод її розвитку як у навчальному, так і в професійному середовищі, у гострих емоційних переживаннях власного неуспіху, почуття провини, незадоволення результатами своєї діяльності (Рудь, 2019: 191).

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, на які спираються автори. Це явище

має міждисциплінарне значення та є предметом досліджень багатьох науковців у сфері педагогіки, психології, соціології і філософії. Найбільший внесок у дослідження прокрастинації внесли такі зарубіжні та вітчизняні науковці, як Н. Фьоре, А. Менегетті, Н. Мілграм, Л. Палладино, Т. Рубін, С. Соболева, Т. Мотрук, Я. Варваричева, О. Фролова, Л. Карамушка, В. Лугова та інші. Але, незважаючи на наявність теоретичних, методологічних і психолого-педагогічних робіт, шляхи подолання прокрастинації, на нашу думку, не є вичерпними. Отже, виникає необхідність у пошуку нових технологій подолання прокрастинації для підвищення академічної успішності та якості знань здобувачів вищої освіти, а звідси й рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз дієвості педагогічної технології послаблення та подолання феномена прокрастинації на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів як технології підвищення якості підготовки та рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Презентуємо теоретичну модель педагогічної технології послаблення й подолання феномена прокрастинації у здобувачів вищої освіти на засадах педагогіки. Педагогічна технологія – це сукупність науково обґрунтованих способів організації і здійснення педагогічної діяльності, які спрямовані на оптимізацію навчання (Коваленко, 2008: 297; Мойсеюк, 1999: 318).

Для подолання прокрастинації нами пропонуються такі рішення:

1) Доцільне та своєчасне використання принципів педагогічного процесу.

Систематичне застосування цих принципів є одним з основних чинників запобігання прокрастинації у здобувачів вищої освіти. Наприклад, принцип систематичності та послідовності: якщо викладач його використовує, то матеріал засвоюється студентами повністю, зберігається логічна послідовність між його частинами, практичні вправи та поточний контроль сприймаються як логічне завершення навчання. Ризик виникнення ускладнень мінімальний. Постійне звернення до принципу зв'язку науки з життям, використання принципів науковості й доступності у викладанні професійно орієнтованих дисциплін, принципів детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності, інтегративності та інтерактивності навчального процесу дасть можливість кожному випускнику закладу вищої освіти педагогічних спеціальностей бути успішним у своїй майбутній професійній діяльності.

2) Впровадження сучасних приладів для обробки даних у процесі навчання.

Науково-технічний прогрес не стоїть на місці і пропонує нам нові прилади та обладнання. Їх використання значно прискорює швидкість обробки даних, вони зручні для процесу навчання. Наприклад, програми для створення електронного простору в межах ЗВО, програми для дистанційного навчання, електронні класи, відеолісти, соціальні мережі.

Прокрастинація піддається попередженню, зокрема техніками принципів педагогічного процесу, які є ефективними засобами для набуття вмінь та навичок навчання, самоорганізації, професійної та особистісної самореалізації тощо (Черненко, 2019: 206; Черненко, 2019: 37). На наш погляд, треба звернути увагу викладачів на динамічність та цілісність процесу навчання та виховання, ретельно готувати матеріал для здобувачів

освіти, насичуючи його цікавими сучасними засобами, проводити тренінги з формування у здобувачів вищої освіти вмінь та навичок ефективного навчання. Отже, хронічну прокрастинацію, яка найчастіше спостерігається саме у студентському віці, можна попередити.

Навчально-виховний процес майбутніх педагогів може бути керованим завдяки впливу педагогічним менеджером на зміну педагогічних умов або ж корегування характеристик і параметрів навчально-професійної діяльності (рис. 1).

Зазначене вище дає підстави говорити про те, що залучення здобувачів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності має відбуватися на ґрунті низки педагогічних умов, серед яких ми першочерговими вважаємо належне матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні освітньої діяльності; створення єдиного навчально-методичного середовища; наявність комплексу відповідних навчальних дисциплін; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження, що має на меті перетворення зовнішніх стимулів на внутрішні, використання фасилітації (Dignen, 2008: 50), яка передбачає не просто допомогу здобувачу вищої освіти досягти його цілей, а й створення необхідного емоційного фону діяльності. Але основною педагогічною умовою є застосування таких дидактичних принципів, як: детермінованість, систематичність, диференційованість, варіативність, інтегративність та інтерактивність навчання. За таких умов досягається оптимально-ефективне освітнє середовище сучасних вищих навчальних закладів, а звідси – підвищується рівень професійної компетентності педагогічних фахівців і якість їх підготовки до професійної діяльності, що дає змогу випускникам закладів вищої освіти бути затребуваними на сучасному ринку праці, задовольняючи різноманітні запити споживачів освітніх послуг.

Для вирішення завдання роботи нами був здійснений моніторинг ефективності шляхів та засобів зниження прокрастинації та активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. За 3 навчальні роки (2017–2019) було опитано 67 студентів другого курсу однієї вікової категорії (17–18 років) денного відділення Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ». Для спрощення обробки даних анкетування відповіді на всі питання були простими: «так», «ні», «не знаю». Анкета (додаток Б) містила десять запитань, наприклад:



Рис. 1. Реалізація цілепокладання в підготовці майбутніх педагогів

2) «Чи докладаєте ви значних зусиль, щоб опанувати необхідні знання?»,

3) «Бажаєте ви поліпшити свої знання?»,

5) «Чи завжди ви виконуєте додаткові домашні завдання, що не перевіряються і не оцінюються викладачем?» тощо.

Результати опитування дали можливість зробити такі висновки (щодо пунктів 2, 3, 5):

2. Більшість здобувачів вищої освіти вважає, що ретельно ставиться до навчання (58%), що практично співпадає з даними звітів викладачів про якість навчання, що, на нашу думку, свідчить про їх реальну самооцінку.

3. 42% здобувачів вважають необхідним підвищити якість своїх знань, але 22% – не поділяють цю думку, 36% – не можуть дати однозначну відповідь, що свідчить про те, що деякі здобувачі вищої освіти не знають, як будуть використовувати отримані під час навчання знання і навички у майбутній професійній діяльності.

5. 50% респондентів несумлінно ставляться до виконання домашнього завдання, що свідчить про необхідність розробки нових форм організації самостійної роботи й змісту завдань, що максимально наблизять здобувачів вищої освіти до реальних умов освітнього процесу.

В узагальненому вигляді завдання можуть мати такий вигляд:

1) Охарактеризувати принципи педагогічного процесу та надати приклади їх реалізації у взаємодії на уроках з ... (кожен здобувач обирає за фахом).

2) Виконайте проєкт-презентацію з теми: «Принципи й правила педагогічного процесу та приклади їх реалізації на уроках з української мови і літератури» (10–13 слайдів)... (приклад реалізації здобувачі вищої освіти обирають за фахом).

3) Скласти термінологічний словник за змістовим модулем за темою...

4) Скласти тези за темою «Оптимізація навчально-виховного процесу сучасного навчального закладу: інструментарій» або «Концепція форм і методів сучасних технологій навчання»; «Чинники мобінгу й булінгу та шляхи запобігання в закладах освіти» або «Психологічні особливості професійних деформацій у педагогічній діяльності: шляхи подолання» тощо.

5) Скласти кросворд за темою...

У процесі наукових пошуків та доробок на основі охарактеризованої технології з урахуванням результатів, зазначених вище, та спираючись на низку виділених чинників і досвід організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти,

нами розроблені (і апробовані в умовах реального навчального процесу) комплекс практичних рекомендацій й навчально-методичні матеріали «Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти з дисципліни «Педагогіка»» та «Словник педагогічних та психологічних термінів» для здобувачів педагогічних спеціальностей, що використовувались здобувачами вищої освіти у підготовці до практичних й семінарських занять, заліків та іспитів, для виконання домашніх завдань, у процесі самоосвіти, написання рефератів, курсових робіт, тез доповідей, статей, а також викладачами під час укладання завдань для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, для проведення поточних контрольних заходів, під час підготовки матеріалів лекцій, методичних розробок тощо (Несторук, Кокоріна, 2019: 78, 131). Специфікою практичних рекомендацій і навчально-методичних матеріалів є те, що їх завдання враховували студентоцентроване навчання за індивідуальною освітньою траєкторією.

З метою аналізу впровадженої педагогічної технології послаблення й подолання феномена прокрастинації і групової динаміки було порівняно успішність та якість навчання за три останні навчальні роки 2017–2019 рр. Виявлення факту зниження прокрастинації проводилося на основі порівняння даних результатів успішності та якості знань здобувачів вищої освіти поточного та попереднього зрізів до впровадження розробленої педагогічної технології та в період її застосування. Результативність розробки й впровадження в навчальний процес технології послаблення й подолання феномена прокрастинації говорить про зниження прокрастинації здобувачів вищої освіти, про що свідчать підвищення успішності та якості знань здобувачів вищої освіти та позитивні зміни в результатах комплексних кваліфікаційних іспитів.

Отже, у ході опрацювання завдань дослідження отримано такі основні результати:

1. Проаналізовано основні дослідження феномена прокрастинації та стан проблеми підготовки майбутніх педагогів, що вможливило формування сучасних уявлень про комплекс питань, пов'язаних з навчанням. Встановлено, що прокрастинація – зволікання, відкладання важливих справ на потім, стала актуальною проблемою сьогодення. Також виявлено причини її виникнення, виділивши тривожність, стрес, страхи невдачі, успіху, втрати контролю над ситуацією, надмірного відособлення тощо. З'ясовано фактори, що впливають на появу цього феномена, серед яких –

відтермінування винагород; недостатня мотивація; необхідність взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції; перфекціонізм; умови навчального процесу, які провокують прокрастинацію, а саме: нудні, рутинні, неприємні завдання, тривалий термін їх виконання, нав'язаність завдань ззовні, і єдиним шляхом зниження рівня цього феномена є формування внутрішньої мотивації за наявності сприятливих умов.

2. На основі студіювання практики підготовки майбутніх педагогів обґрунтовано, що цілком логічно вважати прокрастинацію одним із проявів захисних реакцій організму на зовнішні подразники, які покликані для збереження психічної та емоційної рівноваги. Спроектували теоретичну модель педагогічної технології послаблення й подолання феномена прокрастинації, ми припустили, що залучення здобувачів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності для зниження зволікань має відбуватися на ґрунті низки педагогічних умов, серед яких ми першочерговими вважаємо належне матеріально-технічне та методичне забезпечення; поетапність у плануванні освітньої діяльності; створення єдиного навчально-методичного середовища; наявність комплексу відповідних навчальних дисциплін; забезпечення сприятливого мотиваційного супроводження, що має на меті перетворення зовнішніх стимулів на внутрішні, використання фасилітації, яка передбачає не просто допомогу здобувачу вищої освіти досягти його цілей, а й створення необхідного емоційного фону діяльності.

3. Розроблену педагогічну технологію послаблення та подолання феномена прокрастинація було впроваджено в навчально-виховний процес і перевірено її дієвість. У результаті її застосування відбулося зростання успішності та якості знань здобувачів та позитивні зміни в результатах комплексних кваліфікаційних іспитів. Оптимізувавши освітній процес на засадах педагогіки, на ґрунті дидактичних принципів детермінованості, систематичності, диференційованості, варіативності,

інтегративності та інтерактивності навчального процесу, а також сприятливого мотиваційного та емоційного супроводження, ми понизили прокрастинацію, досягли активізації навчально-пізнавальної діяльності, чим підвищили академічну успішність та якість знань здобувачів вищої освіти, а звідси й рівень фахової компетентності випускників закладів вищої освіти.

Практична значущість дослідження вмотивовується тим фактом, що внаслідок наукового пошуку на основі розробленої педагогічної технології створено й упроваджено в систему професійної підготовки майбутніх педагогів словник й інші навчально-методичні матеріали, які підвищили рівень підготовки здобувачів вищої освіти в майбутній професійній діяльності. Словник і навчально-методичні матеріали, розроблені під час дослідження, можуть бути використані в процесі підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей у вищих закладах освіти і педагогічних коледжах.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отримані результати аналізу дієвості педагогічної технології послаблення та подолання феномена прокрастинації на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів як технології підвищення якості підготовки та рівня фахової компетентності випускників закладів вищої освіти засвідчили позитивну динаміку в підготовці здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей у підготовці до практичних й семінарських занять, заліків та іспитів, для виконання домашніх завдань, у процесі самоосвіти, написання рефератів, курсових робіт, тез доповідей, статей, а також викладачами під час укладання завдань для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, для проведення поточних контрольних заходів, під час підготовки матеріалів лекцій, методичних розробок тощо, що дало змогу зробити висновок про ефективність розробленої педагогічної технології та рекомендувати її до широкого застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко О. Е. та ін. Методика професійного навчання : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків : ВВП «Контраст», 2008. 488 с.
2. Методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти з дисципліни «Педагогіка»: для здобувачів денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / укладачі: Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 78 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Гранма, 1999. 350 с.
4. Рудь Г. В. Дослідження феномена прокрастинації в юнацькому віці. *Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Випуск 12. С. 190–196.
5. Словник педагогічних та психологічних термінів : для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / укладачі : Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 131 с.

6. Черненко В. В. Профілактика прокрастинації у студентів ВНЗ на засадах педагогіки. *Нариси досліджень молодих науковців у галузі гуманітарних наук* : зб. наук. праць : У 2 т. Бахмут : ГПМ, 2019. Т. 2. С. 206–208. URL: <http://forlan.org.ua/> (дата звернення: 15.01.2020).

7. Черненко В. В. Феномен прокрастинації поглядом педагогіки. *Програма II Всеукраїнського скайп-семінару студентів та молодих учених «Складні питання гуманітарних дисциплін», 23 травня 2019 року*. С. 37. URL: <http://forlan.org.ua/> (дата звернення: 16.01.2020).

8. Dignen B. Facilitation: Bringing out the best. *Business Spotlight*. 2008. No 1. P. 50–56.

REFERENCES

1. Kovalenko, O. E. et al. *Metodyka profesiinoho navchannia* [Methods of professional training]. Kharkiv : VVP “Kontrast”, 2008. 488 p. [in Ukraine].

2. Nestoruk, N. A. & Kokorina, L. V. *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii samostiinoi roboty здобувачів вищої освіти з дисципліни “Педагогіка”* [Methodological recommendations for the organization of independent work of applicants for higher education in the discipline “Pedagogy”]. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2019. 78 p. [in Ukraine].

3. Moiseiuk, N. Ye. *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv : Hranmna, 1999. 350 p. [in Ukraine].

4. Rud, H. V. *Doslidzhennia fenomenu prokrastynatsii v yunatskomu vitsi* [Study of the phenomenon of procrastination in youth]. *Zbirnyk naukovykh prats RDHU. Psykholohiia: realnist i perspektyvy*. 2019. Vyp. 12. Pp. 190–196.

5. Nestoruk, N. A. & Kokorina, L. V. *Slovyk pedahohichnykh ta psykholohichnykh terminiv* [Dictionary of pedagogical and psychological terms]. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2019. 131 p. [in Ukraine]

6. Chernenko, V. V. *Profilaktyka prokrastynatsii u studentiv VNZ na zasadakh pedahohiky* [Prevention of procrastination in University students on the principles of pedagogy]. *Narysy doslidzhen molodykh naukovtsiv u haluzi humanitarnykh nauk*. Bahmut : HIIM, 2019. Т. 2. Pp. 206–208. Retrieved from: <http://forlan.org.ua/> (data zvernennia: 15.01.2020) [in Ukraine].

7. Chernenko, V. V. *Fenomen prokrastynatsii pohliadom pedahohiky* [The phenomenon of procrastination by the view of pedagogy]. *Prohrama II Vseukrainskoho skaip-seminaru studentiv ta molodykh uchenykh “Skladni pytannia humanitarnykh dystsyplin”*, 23 travnia 2019 roku. P. 37. Retrieved from: <http://forlan.org.ua/> (data zvernennia: 16.01.2020) [in Ukraine].

8. Dignen, B. Facilitation: Bringing out the best. *Business Spotlight*, 2008. Vyp. 1. Pp. 50–56.

УДК 377/378.09:74/75(477)''18/193''
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203971>

Андрій НИКИФОРОВ,
orsid.org/0000-0002-0576-980X
кандидат педагогічних наук,
скульптор, незалежна професійна діяльність
(Суми, Україна) novatatara@gmail.com

ДЕКОРАТИВНЕ МИСТЕЦТВО В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено історіографічний аналіз дослідження сучасними науковцями проблеми впровадження навчання декоративного мистецтва в систему художньої освіти України, територія якої у ХІХ – на початку ХХ століття входила до складу Російської імперії.

Охарактеризовано літературні джерела з обраної проблематики, виявлено основні напрями досліджень сучасного історіографічного періоду (1991–2020) та виконано їх систематизацію за проблемно-тематичним принципом: освітній, педагогічний (навчально-виховний), мистецтвознавчий, культурологічний, краснзнавчий, етнографічний.

Зроблено висновок, що за останні десятиліття розвитку наукової думки в різних сферах наукового пошуку (історії мистецької освіти, історії образотворчого мистецтва, історії культури, історії педагогіки) посилилася увага до теми феномена декоративного мистецтва в історії розвитку художньої освіти України. Зазначено, що аналогічні тенденції помітно посилюються на початку ХХІ століття у розвідках, автори яких дотично чи опосередковано розглядають зазначену проблему.

З'ясовано, що історіографія сучасного періоду стосовно дослідження особливостей впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в систему художньої освіти підросійської України характеризується тим, що:

– комплекс розглянутих джерел відображає складність і багатогранність проблематики, характерної для становлення і розвитку декоративного мистецтва і впровадження його навчання у ХІХ – на початку ХХ століття на підлеглий території;

– у більшості праць лише фрагментарно представлено окремі аспекти досліджуваної тематики.

Констатовано, що протягом сучасного історіографічного періоду (1991–2020) проблема навчання декоративного мистецтва в закладах художньої освіти підросійської України ХІХ – початку ХХ століття дотепер не стала предметом цілісного наукового історико-педагогічного пошуку.

Ключові слова: підросійська Україна, історіографія сучасного періоду, історія художньої освіти, навчання декоративного мистецтва.

Andrii NYKYFOROV,
orsid.org/0000-0002-0576-980X
Candidate of Pedagogical Sciences, Sculptor,
Self-employed
(Sumy, Ukraine) novatatara@gmail.com

DECORATIVE ART IN THE HISTORY OF ART EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE AS PART OF THE RUSSIAN EMPIRE OF THE XIX – EARLY XX CENTURY IN CONTEMPORARY RESEARCH: HISTORIOGRAPHICAL ASPECT

The article deals with historiographical analysis of modern scientists' research on the issue of introduction of decorative art teaching into the system of art education of Ukraine, which territory in the XIX – early XX century was part of the Russian Empire.

Literary sources on the selected problems are characterized, the main directions of studies of the modern historiographical period (1991–2020) are revealed and their systematization is performed according to the problematic-thematic principle: educational, pedagogical (teaching-upbringing), art studies, culturological, ethnographic.

It is concluded that over the last decades of scientific thought development in various fields of scientific search (history of art education, history of fine arts, history of culture, history of pedagogy) attention to the topic of decorative art phenomenon in the history of art education development in Ukraine has increased. It is noted that similar trends have significantly intensified at the beginning of the XXI century in the studies, whose authors either directly or indirectly consider the identified problem.

It is found out that historiography of the modern period, in relation to the study of the peculiarities of introduction of teaching arts and crafts in the system of art education of Ukraine as part of the Russian Empire, is characterized by such facts:

– the complex of considered sources reflects complexity and versatility of the problems, characteristic of the formation and development of decorative art and introduction of its teaching in the XIX – early XX centuries in the subordinate territory;

– in the vast majority of works only some fragmented aspects of the studied subject are revealed.

It is stated that during the modern historiographical period (1991–2020) the problem of teaching decorative art in the institutions of art education in Ukraine as part of the Russian Empire of the XIX – early XX centuries has not become the subject of a comprehensive scientific historical and pedagogical search.

Key words: *Ukraine as part of the Russian Empire, historiography of the modern period, history of art education, teaching of decorative art.*

Постановка проблеми. Сучасний історіографічний період (1991–2020) дослідження проблеми навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX століття характеризується спробами вітчизняних та зарубіжних дослідників вивчати місце народних художніх промислів в історії України з позицій культури й освіти. Особливу увагу сучасні науковці стали приділяти вивченню народного виробничого досвіду, ідентичності українських народних майстрів, творчого бачення світу.

Одним із перших необхідних етапів ретельного вивчення позитивного досвіду навчання декоративного мистецтва на українських землях, які у досліджуваній історичній період перебували під владою Російської імперії, є проведення наукового аналізу відповідних літературних джерел та їх систематизації.

Аналіз досліджень. Важливими джерелами для проведення наукового історіографічного аналізу літератури сучасного періоду дослідження зазначеної проблеми, для розуміння методологічних підходів у здійсненні історико-педагогічних досліджень були праці Н. Гупана, Н. Дічека, В. Курила, О. Сухомлинської.

Щодо вирішення загальних проблем філософії освіти, розуміння специфіки мистецької освіти важливими для нашого дослідження є праці-монографії, в яких розглянуто питання узагальнення й систематизації проблем вітчизняної освіти загалом і мистецької освіти зокрема. Праці О. Єременко, І. Зязюна, О. Лобової, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Михайліченка, С. Ничкало, Г. Ніколаї, Р. Позінкевича, О. Огієнко, О. Рудницької, О. Шевнюк мають міждисциплінарний характер, оскільки охоплюють проблеми філософії освіти, дидактичні та методичні проблеми розвитку мистецької освіти. До вказаних вище праць необхідно додати також розвідки щодо розуміння виховного потенціалу народної творчості: І. Беха, Л. Бокотей, І. Богуславської, Г. Ващенко, Л. Виготського, Н. Калашник, Б. Ліхачова, Н. Мамчур, О. Отич, Л. Фірсової.

Аналіз проблематики вищевказаних наукових робіт засвідчив, що авторами задіяно широке коло актуальних наукових і методичних проблем як на загальнодержавному, так і на регіональному рівнях. Сучасні науковці наголошують на необхідності зберегти, примножити та творчо використовувати досвід і напрацювання кращих національних традицій мистецької освіти в теорії і практиці навчання й виховання засобами народного декоративного мистецтва. Вагомим складником у цьому контексті є вивчення впровадження навчання декоративного мистецтва в систему мистецької освіти підросійської України XIX – початку XX століття.

Мета статті – здійснити історіографічний аналіз дослідження сучасними науковцями проблеми становлення навчання декоративного мистецтва в історії розвитку художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття та виявити основні напрями досліджень.

Виклад основного матеріалу. Важливим джерелом у контексті нашого дослідження була колективна монографія з історії та методики навчання першої приватної художньої школи в підросійській Україні «Харьковская школа дизайна» (Бойчук, Даниленко, Устинов, 1992). У цьому контексті варте окремого розгляду фундаментальне дослідження мистецтвознавчого аспекту історичного розвитку художньої освіти, котре здійснив науковець Р. Шмагало. У монографії «Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції» (Шмагало, 2005) автором зроблено комплексний аналіз художньої освіти в Україні, вагому частку відведено декоративно-прикладному мистецтву поза її межами, висвітлено зв'язок українського мистецько-освітнього процесу з європейським.

Для виокремлення ролі традиційних ремесел у педагогічних ідеях вітчизняних і зарубіжних класиків великого значення в нашому дослідженні мали праці з історії педагогіки й історії освіти як самих педагогів-класиків, так і сучасних науковців, дослідників класичної спадщини: «Історія

класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва» (Кравець, 1996), «Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах» (Сбруєва, Рисіна, 2000), «Історія освіти в Україні» (Сірополко, 2001), «Історія педагогіки» (Завгородня, Прокопів, Стражнікова, 2014), «Концепт «Роста-розвиття» у Дьюї як метод и результат» (Кожевникова, 2013), «Этнопедагогическая пансофия» (Волков, 2009), а також розвідки в галузі мистецької освіти й мистецької педагогіки: «Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти» (Орлов (Ред. Зязюн), 2003), «Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту» (Отич, 2008), «Педагогіка мистецтва» (Падалка, 2008), «Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу: методичні рекомендації до спецкурсу» (Плотницька, 2003), «Педагогіка: загальна та мистецька» (Рудницька, 2005).

У наведених публікаціях, наукових статтях, матеріалах конференцій, навчальних посібниках, підручниках, методичних рекомендаціях з досліджуваної проблеми простежується думка щодо необхідності вдосконалення мистецької освіти в галузі декоративного мистецтва. Погоджуємось із думкою Р. Шмагала стосовно того, що класифікація досліджень мистецької освіти наразі не є досить розробленою (Шмагало, 2005).

Поряд з освітянами, культурологами й істориками мистецтва в площині розвитку народних художніх промислів XIX – початку XX століття діяльність народних майстрів та їхніх учнів, становлення осередків навчання художніх ремесел у підросійській Україні вивчали чи дотично розглядали мистецтвознавці, археологи, етнографи, технологи, філологи, архітектори, дизайнери та інші фахівці. Їхні праці допомогли виявити роль народного декоративного мистецтва (яке створювалося протягом XIX – початку XX століття на теренах підросійської України) в навчанні й вихованні молоді як досліджуваного періоду, так і наступних поколінь.

Приклади вдалого використання культурологічних підходів у справі наукового вивчення розвитку навчання декоративного мистецтва у пореформеній Україні, зокрема на підросійських територіях, знаходимо в працях В. Донченко-Хмари, А. Заїки, А. Карася, Л. Федевич та багатьох інших авторів. Цінність цих праць полягає у тому, що їх збиральницька та наукова значущість забезпечила активну практичну навчально-виховну роботу викладачів закладів художньої освіти та вчителів загальноосвітніх шкіл у співпраці з майстрами художніх промислів. Зокрема, значний внесок у історико-мистецтвознавчий напрям дослідження українського декоративного мистецтва зробили С. Антонович,

Р. Захарчук-Чугай та М. Станкевич, котрим у роки становлення української незалежності належав пріоритет у порушенні питання про нагальну необхідність подальшої розробки наукової методології культурологічного дослідження народних промислів. У праці «Декоративно-прикладне мистецтво» вони, зокрема, зауважували, що тільки вдосконалюючи методику вивчення, українські культурологи й історики зможуть подолати дефіцит матеріалів, яким вони змушені користуватися в науковій роботі.

На загальному тлі наукових історико-етнографічних досліджень з українського декоративного мистецтва останніми роками істотно вирізнялися статті та монографії О. Боряк, присвячені етнографічним аспектам вивчення українських народних обрядів та вірувань, пов'язаних з ткацтвом, зокрема й на теренах підросійської України досліджуваного періоду. Розвідки сучасного історіографічного періоду суттєво поповнилися також дослідженням використання теорії орнаментів у змісті навчальних фахових дисциплін підготовки майбутніх фахівців галузі декоративного мистецтва І. Рязанцевої.

Отже, у період сучасної історіографії значно розширено вектор дослідження декоративного мистецтва в історії розвитку художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття.

Вважаємо, що доцільно згрупувати наукову літературу кінця XX – початку XXI століття за проблемно-тематичним принципом, що безпосередньо, дотично чи опосередковано торкається питання навчання декоративного мистецтва в підросійській Україні XIX – початку XX століття за напрямками: освітній, педагогічний (навчально-виховний), мистецтвознавчий, культурологічний, краєзнавчий, етнографічний.

Освітній напрям джерел містить праці освітян у руслі зазначеної проблематики: персоналістичними дослідженнями життєдіяльності діячів, педагогів, митців, майстрів краю займалися науковці О. Бугайченко, Л. Соколюк, В. Тітінок, Б. Яницький; мистецькі школи краю в системі становлення національної освіти розглядали: О. Бугайченко, М. Гринюк, І. Добрянський, Ю. Звенігородська, Є. Кочерженко, Н. Фомічова, В. Ханко, Д. Хрисанфова; роль земств у розвитку кустарних промислів та в становленні навчання декоративного мистецтва висвітлювали: Л. Корж-Усенко, О. Пошивайло, А. Карась; виховні аспекти засобами традиційних ремесел вивчали: І. Білевич, В. Гриньова, О. Красовська, Б. Тимків.

Педагогічний (навчально-виховний) напрям групи джерел виявляє педагогічний потенціал

декоративного мистецтва (зокрема, й досліджуваного регіону XIX – початку XX століття) у сучасній національній системі навчання й виховання: зміст декоративно-прикладного мистецтва в позашкільній освіті розглядали М. Курач, К. Черемних; педагогіку мистецтва і значення декоративно-прикладного мистецтва у формуванні духовності майбутнього митця зазначали О. Крицалюк, Л. Масол; взаємовплив традиційного декоративного мистецтва і професійної освіти досліджували І. Андрощук, О. Ковальов, О. Кушніренко, Л. Плазовська; педагогічний потенціал народного прикладного мистецтва виявляли Г. Ахметшина, С. Ошурко, Б. Прокопович.

У працях *групи мистецтвознавчого напрямку* розглянуто здобутки вітчизняного мистецтвознавства в контексті розвитку навчання декоративного мистецтва підросійської України XIX – початку XX століття за аспектами: навчання декоративного мистецтва в мистецтвознавчій літературі: Н. Авер'янова, М. Станкевич, І. Удріс; роль музеїв та виставкової роботи у навчання декоративного мистецтва: М. Академік, С. Кілієвич, Л. Федевич, С. Побожій; декоративно-прикладне мистецтво пов'язували з дизайном освітою: О. Боднар, В. Даниленко, А. Півненко, А. Руденченко; орнамент як предмет наукового дослідження вивчали: Ю. Герчук, А. Гурська, М. Рудинський, І. Рязанцева, М. Селівачов.

Культурологічний напрям охоплює праці з цієї проблематики за аспектами дослідження: теорія та практика української культурології, які стали предметом дослідження Г. Вервес, П. Ганжи, М. Гончаренко, Є. Маланюк, В. Наулко, О. Огієнко, В. Русановського; концепцією художньо-естетичного виховання переймалися В. Маслов, С. Уланова, О. Устименко-Косоріч; розвиток гендерних підходів до вивчення розвитку художніх промислів і ремесел та їх навчання окреслювали І. Вановська, О. Кісь, Н. Слюсаренко.

Красознавчий напрям містить історико-красознавчі дослідження в контексті зазначеної проблеми за аспектами: декоративно-прикладне мистецтво в педагогічному красознавстві: О. Найден, Г. Лозко, Н. Побірченко; суспільно-соціальна роль видів декоративного мистецтва: О. Боряк, В. Зайченко, І. Пацалюк; історичні матеріали щодо започаткування навчання декоративного мистецтва

в зазначеному регіоні: В. Немцова, О. Пересада, В. Танцюра, Л. Утка.

Етнографічний напрям об'єднує праці етнографів у руслі цієї проблематики: етнографія розвитку видів традиційної творчості досліджуваного регіону: Г. Намдамаров, О. Пошивайло, О. Скиба, В. Сушко.

Таким чином, сучасний період історіографії навчання декоративного мистецтва за змістовим принципом на теренах підросійської України XIX – початку XX століття класифіковано нами за напрямками досліджень. Разом із тим у ході наукового пошуку встановлено, що проблеми навчання декоративного мистецтва досліджуваного регіону фрагментарно висвітлювалися у наукових працях з дотичних проблем в історичних, історико-мистецтвознавчих наукових публікаціях спорідненої тематики, у науково-публіцистичній періодиці від дореволюційного періоду до сьогодення у працях педагогів-практиків, діячів культури, освіти і мистецтва, в персоналістичних розвідках, нарисах, в альбомах про творчість митців, каталогах художніх виставок виробів декоративно-прикладного мистецтва.

Висновки. Отже, проведене історіографічне дослідження декоративного мистецтва в історії розвитку художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття дало змогу встановити, що:

– на початку XXI століття значно розширилося коло дослідників українських народних художніх промислів та їх ролі в освітньо-виховному процесі;

– констатовано поживлення процесу запровадження навчання декоративного мистецтва в закладах освіти різних рівнів і типів;

– серед питань, що порушуються сучасними науковцями в мистецько-освітній галузі, вирізняються напрями: освітні, педагогічні, мистецтвознавчі, культурологічні, конкретно-історичні, краєзнавчі, етнографічні;

– в умовах української незалежності вітчизняні дослідники стали по-новому оцінювати роль народних майстрів як учителів традиційного мистецтва, осмислювати історію розвитку мистецької освіти в сфері народних ремесел, аспекти вітчизняної історії становлення декоративного мистецтва в системі художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Г. Н. Этнопедагогическая пансофия : монография. Элиста : Джангар, 2009. 575 с.
2. Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Історія педагогіки : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Плай, 2014. 160 с.
3. Кожевникова М. Н. Концепт «Роста-развития» у Дж. Дьюи як метод и результат. *Философия образования*. 2013. № 5. С. 127–136.

4. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навчальний посібник. Тернопіль : Тернопіль, 1996. 436 с.
5. Орлов В. Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти. *Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент* : збірник наукових праць. 2007. Вип. 10. С. 33–37.
6. Отич О. М. Педагогіка мистецтва : сутність та місце в системі наук про освіту. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 2. С. 13–17.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика мистецьких дисциплін : монографія. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
8. Плотницька О. В. Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу : методичні рекомендації до спецкурсу. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2003. 75 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
10. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю., Осмук Н. Г. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Вид. 2-ге доп., випр. 240 с.
11. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні. Київ : Наукова думка, 2001. 912 с.
12. Харьковская школа дизайна / составители : А. В. Бойчук, В. Я. Даниленко, А. Г. Устинов. Москва : ВНИИТЭ, 1992. 116 с.
13. Шмагалю Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття : структурування, методологія, художні позиції. Львів : Українські технології. 2005. 528 с.

REFERENCES

1. Volkov, G. N. Etnopedagogicheskaya pansofiya : monografiya [Ethnopedagogical Pansophia]. Elista : Dzhangar, 2009. 575 p. [in Russian].
2. Zavorodnia, T. K., Prokopiv, L. M., Strazhnikova, I. V. Istoriiia pedahohiky : navchalno-metodychnyi posibnyk [History of pedagogy]. Ivano-Frankivsk : Plai, 2014. 160 p. [in Ukrainian].
3. Kozhevnikova, M. N. Kontsept “Rosta-razvitiya” u Dzh. Dyui kak metod i rezultat [The concept of “Growth and Development” by J. Dewey as a method and result]. *Filosofiya obrazovaniya*, 2013, Nr 5, pp. 127–136 [in Russian].
4. Kravets, V. P. Istoriiia klasychnoi zarubizhnoi pedahohiky ta shkilnystva : navchalnyi posibnyk [History of classical foreign pedagogy and schooling]. Ternopil : Ternopil, 1996. 436 p. [in Ukrainian].
5. Orlov, V. F. Pedahohichni innovatsii v haluzi mystetskoii osvity [Pedagogical innovations in the field of art education]. *Mystetska osvita : zmist, tekhnolohii, menezhment : zbirnyk naukovykh prats*, 2007. Vyp. 10, pp. 33–37 [in Ukrainian].
6. Otych, O. M. Pedahohika mystetstva : sutnist ta mistse v systemi nauk pro osvitu [Art pedagogy : the essence and place in the system of educational sciences]. *Mystetstvo ta osvita*, 2008. Nr 2, pp. 13–17 [in Ukrainian].
7. Padalka, H. M. Pedahohika mystetstva : Teoriia i metodyka mystetskykh dystsyplin : monohrafiia [Art Pedagogy : Theory and Methods of the Art Disciplines]. Kyiv : Osvita Ukrainy, 2008. 274 p. [in Ukrainian].
8. Plotnytska, O. V. Intehratsiia dystsyplin khudozhno-estetychnoho tsykladu : metodychni rekomendatsii do spetskursu [Integration of disciplines of the artistic-aesthetic cycle : methodological recommendations for the special course]. Zhytomyr : Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, 2003. 75 p. [in Ukrainian].
9. Rudnytska, O. P. Pedahohika : zahalna ta mystetska : navchalnyi posibnyk [Pedagogy : General and Artistic]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2005. 360 p. [in Ukrainian].
10. Sbruieva, A. A., Rysina, M. Yu., Osmuk, N. H. Istoriiia pedahohiky u skhemakh, kartakh, diahramakh : navchalnyi posibnyk [History of pedagogy in diagrams, maps, diagrams]. Sumy : SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2015. Vyd. 2-he dop., vypr. 240 p. [in Ukrainian].
11. Siropolko, S. O. Istoriiia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]. Kyiv : Naukova dumka, 2001. 912 p. [in Ukrainian].
12. Harkovskaya shkola dizayna [Kharkov School of Design] / sostaviteli : A. V. Boychuk, V. Ya. Danilenko, A. G. Ustinov. Moskva : VNIITE, 1992. 116 p. [in Russian].
13. Shmahalo, R. T. Mystetska osvita v Ukraini sereyny XIX – sereyny XX stolittia : strukturuvannia, metodolohiia, khudozhni pozytsii [Art education in Ukraine in the middle of the 19th – the middle of the 20th century : structuring, methodology, artistic positions]. Lviv : Ukrainski Tekhnolohii, 2005. 528 p. [in Ukrainian].

Оксана НОЗДРОВА,

orcid.org/0000-0003-2988-7912

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики

ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

(Одесса, Украина) *katenozdrova654@gmail.com*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОМСКИХ ДЕТЕЙ

В статье рассмотрена одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования – специфика работы с ромскими детьми в контексте инклюзивного обучения. Проанализировано, что в условиях реформирования системы общего среднего образования в Украине учителям необходимо знать методы и технологии работы с ромскими учениками, а также психологические трудности их эмоционального восприятия для педагогов в условиях инновационной деятельности. В условиях глобализации, открытости границ в образовании возникает необходимость научно-методического обоснования и разработки специальных образовательных программ, которые, во-первых, помогли бы ученикам, которые представляют национальные меньшинства, овладеть в полном объёме языком обучения; во-вторых, формировали бы межэтническое и межкультурное доверие в школе, что является важным условием интеграции этих учащихся в школьные коллективы и общество в целом. Необходима также разработка программ повышения квалификации учителей в этом направлении, методических рекомендаций по психологичному сопровождению всех участников инклюзивного процесса. Получив образование, выпускник должен быть конкурентоспособным, иметь критическое мышление, уметь вносить изменения в окружающую среду, учиться на протяжении всей жизни, занимать активную жизненную позицию, быть инноватором. В этом контексте является актуальным использование инновационных методов и форм организации обучения в образовательно-воспитательном процессе школы, потому что только эти технологии смогут обеспечить полную реализацию принципа личностно-ориентированного обучения и формирования ключевых компетенций, значительно расширяя при этом возможности выбора учеником личностной индивидуальной образовательной траектории. Целью статьи является презентация специфики работы с ромскими детьми в контексте инклюзивного образования с использованием программных модулей, которые основываются на педагогике сотрудничества на базе Нерубайского учебно-воспитательного комплекса «школа-гимназия» Беляевского района Одесской области. Необходимо подготовить специалиста, способного адаптировать учебно-воспитательный процесс с учётом потенциала, способностей, интересов и социокультурной личности учащихся; стимулировать ромских детей на результат путём презентации понятной для них учебной задачи и применению различных методик. При подготовке статьи использовались методы наблюдения за образовательно-воспитательным процессом в школе; проводились беседы с учителями, учениками, родителями; анализировались индивидуальные планы учащихся, методические материалы учителей, результаты психологического тестирования. Представлены результаты экспериментального исследования в Нерубайском учебно-воспитательном комплексе «школа-гимназия» Беляевского района Одесской области, которое продолжалось в течение 2015–2019 гг.

Указано, что целью эксперимента было создание комфортных условий для выявления и реализации индивидуальных особенностей, интересов и образовательных запросов ромских учеников. После первого, второго, третьего этапов эксперимента выявлено, что у детей ромской национальности произошло снижение психологического напряжения за счёт включения в учебный процесс программных модулей, которые были построены на межпредметных связях по различным дисциплинам; проектной групповой работе; личностно-ориентированной технологии в преподавании предметов (обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий для развития личности, реализации её природного потенциала); использование новейших информационных технологий. У учеников появилась возможность получить качественные образовательные компетентности на основе понимания своих способностей, склонностей, интересов и уровня мотивации учения. Повысилась заинтересованность родителей в организации учебно-воспитательной деятельности. Контрольный этап эксперимента доказал эффективность использования межпредметных связей в процессе изучения этнокультурных понятий в школе. Включение их в школьную программу обогатило и дополнило знания учащихся; позволило им овладеть новыми умениями, навыками и успешно применять их в речевой практике. Использование инновационных методов и форм организации обучения, новых информационных технологий способствовало повышению умений и навыков использования этнокультурных традиций в быту на основе глубокого понимания их характера, значений, происхождения. Доказана необходимость организации и проведения дальнейших исследований проблемы ромских детей в общеобразовательных учебных заведениях и внедрения педагогических инноваций в инклюзивное образование. Перспективным считается дальнейшее изучение результатов внедрения в учебный процесс программных модулей на базе Нерубайского учебно-воспитательного комплекса «школа-гимназия» Беляевского района Одесской области и распространение этого опыта в опорных школах региона.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная инклюзия, ученики-ромы, программные модули, индивидуальная образовательная траектория ученика, этнокультурные особенности ромов, девиантное поведение, языковой барьер.

Оксана НОЗДРОВА,
orcid.org/0000-0003-2988-7912
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна) katenozdrova654@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ РОМСЬКИХ ДІТЕЙ

У статті розглянута одна з актуальних і дискусійних проблем сучасної освіти – специфіка роботи з ромськими дітьми в контексті інклюзивного навчання. Проаналізовано, що в умовах реформування системи загальної середньої освіти в Україні вчителям необхідно знати методи й технології роботи з ромськими учнями, а також психологічні труднощі їх емоційного сприйняття для педагогів в умовах інноваційної діяльності. В умовах глобалізації, відкритості меж в освіті виникає необхідність науково-методичного обґрунтування й розробки спеціальних освітніх програм, які, по-перше, допомогли б учням, які представляють національні меншинства, оволодіти у повному обсязі мовою навчання; по-друге, формували б міжетнічне й міжкультурне довір'я в школі, що є важливою умовою інтеграції цих учнів у шкільні колективи й суспільство загалом. Необхідна також розробка програм підвищення кваліфікації вчителів у цьому напрямі, методичних рекомендацій з психологічного супроводу всіх учасників інклюзивного процесу. Отримавши освіту, випускник має бути конкурентоспроможним, мати критичне мислення, вміння вносити зміни у навколишнє середовище, вчитися протягом усього життя, займати активну життєву позицію, бути інноватором. У цьому контексті є актуальним використання інноваційних методів і форм організації навчання в освітньо-виховному процесі школи, тому що тільки ці технології зможуть забезпечити повну реалізацію принципу особистісно орієнтованого навчання й формування ключових компетенцій, значно розширюючи при цьому можливості вибору учнем особистісної індивідуальної освітньої траєкторії. Метою статті є презентація специфіки роботи з ромськими дітьми в контексті інклюзивної освіти з використанням програмних модулів, які ґрунтуються на педагогіці співробітництва на базі Нерубайського навчально-виховного комплексу «школа-гімназія» Біляївського району Одеської області. Необхідно підготувати спеціаліста, здатного адаптувати навчально-виховний процес з урахуванням потенціалу, здібностей, інтересів і соціокультурної особистості учнів; стимулювати ромських дітей на результат шляхом презентації зрозумілої для них навчальної задачі й застосування різних методик. Під час підготовки статті використовувалися методи спостереження за освітньо-виховним процесом у школі; проводились бесіди з вчителями, учнями, батьками; аналізувалися індивідуальні плани учнів, методичні матеріали вчителів, результати психологічного тестування. Представлено результати експериментального дослідження у Нерубайському навчально-виховному комплексі «школа-гімназія» Біляївського району Одеської області, що тривало протягом 2015–2019 рр.

Вказано, що метою експерименту було створення комфортних умов для виявлення й реалізації індивідуальних особливостей, інтересів й освітніх запитів ромських учнів. Після першого, другого, третього етапів експерименту виявлено, що у дітей ромської національності відбулося зниження психологічної напруги за рахунок включення в навчальний процес програмних модулів, які були побудовані на міжпредметних зв'язках з різних дисциплін; проєктній груповій роботі; особистісно орієнтованій технології у викладанні предметів (забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов для розвитку особистості, реалізації її природного потенціалу); використання новітніх інформаційних технологій. В учнів з'явилась можливість отримати якісні освітні компетентності на основі розуміння своїх здібностей, нахилів, інтересів і рівня мотивації навчання. Підвищилась зацікавленість батьків у організації освітньо-виховної діяльності. Контрольний етап експерименту довів ефективність використання міжпредметних зв'язків у процесі вивчення етнокультурних понять у школі. Включення їх у шкільну програму збагатило й доповнило знання учнів; дало змогу їм оволодіти новими вміннями, навичками й успішно застосовувати їх у мовній практиці. Використання інноваційних методів і форм організації навчання, нових інформаційних технологій сприяло підвищенню м'яких і навичок використання етнокультурних традицій у побуті на основі глибокого розуміння їх характеру, значень, походження. Доведена необхідність організації й проведення подальших досліджень проблеми освіти ромських дітей у загальноосвітніх навчальних закладах і впровадження педагогічних інновацій у інклюзивну освіту. Перспективним вважається подальше вивчення результатів впровадження в навчальний процес програмних модулів на базі Нерубайського навчально-виховного комплексу «школа-гімназія» Біляївського району Одеської області й поширення цього досвіду в опорних школах регіону.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціальна інклюзія, учні-ромі, програмні модулі, індивідуальна освітня траєкторія учня, етнокультурні особливості ромів, девіантна поведінка, мовний бар'єр.

Oksana NOZDROVA,
orcid.org/0000-0003-2988-7912
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
State Institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"
(Odesa, Ukraine) katenozdrova654@gmail.com

PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF ROMA CHILDREN

The article considers one of the relevant and debatable problem of modern education – the specifics of working with Roma children in the context of inclusive education.

The article analyzes that in the context of reforming the secondary education system in Ukraine, teachers need to know the methods and technologies of working with Roma students, as well as the psychological difficulties of their emotional adoption for teachers in the context of innovation. In the conditions of globalization, open borders in education there is a necessity for scientific and methodological substantiation and development of special educational programs that, firstly, would help students representing national minorities to fully master the language of instruction; secondly, they formed interethnic and intercultural trust in the school, which is an important condition for the integration of these students into school groups and society as a whole. It is also necessary to develop training programs for teachers in this direction, guidelines for psychological support for all participants in the inclusive process. Having received education, a graduate must be competitive, have critical thinking, be able to make changes in the world around him, learn throughout life, take an active life position, and be an innovator. In this context, the introduction of innovative methods and forms of educational organization into the educational process of the school is relevant, since only these technologies will be able to fully realize the principle of personality-oriented learning and the formation of key competencies, while significantly expanding the student's ability to choose his own individual educational path.

The aim of the article is to present the specifics of working with Roma children in the context of inclusive education using program modules that are based on pedagogy of cooperation, on the basis of the Nerubaysky "school-gymnasium" complex of the Odessa region of the Belyaevsky district. It is necessary to prepare a specialist who is able to adapt the educational process taking into account the potential, abilities, interests and socio-cultural affiliation of students; to stimulate Roma children to a result by setting an educational task that they understand and using various teaching methods. In preparing the article, the following were used: methods for monitoring the educational process at school; conversations were held with teachers, students and their parents; analyzed the individual plans of students, teaching materials of teachers, the results of psychological testing. The results of an experimental study in the Nerubaysky educational complex "school-gymnasium" of the Odessa region of the Belyaevsky district, which lasted for 2015–2019, are described. It is indicated that the purpose of the experiment was to create favorable conditions for the identification and implementation of individual characteristics, interests and educational needs of Roma children. After the first, second, third stages of the experiment, it was revealed that children of Roma nationality experienced a decrease in psychological stress due to the introduction of program modules into the educational process, which were based on intersubject communications in different disciplines; project teamwork; personality-oriented technology in teaching subjects (providing comfortable, conflict-free and safe conditions for the development of the individual, the realization of its natural potentials); use of the latest information technology. Students have the opportunity to get high-quality educational competencies based on an understanding of their abilities, inclinations, interests and the level of motivation for learning. The interest of parents in the organization of educational activities has increased. The final stage of the experiment proved the feasibility of using inter-subject communications in the process of studying ethno-cultural concepts in school. Their inclusion in the school curriculum enriched and supplemented the knowledge of students; allowed them to master new skills and habits and successfully apply them in speech practice. The use of innovative methods and forms of organization of training, new information technologies contributed to the improvement of the skills and habits of using ethno-cultural traditions in everyday speech based on a deep understanding of their nature, meanings, origin. The necessity of organizing and conducting further research on the problem of teaching Roma children in secondary schools and the introduction of pedagogical innovations in inclusive education is proved. The further study of the results of introducing program modules into the educational process on the basis of the Nerubaysky educational complex "school-gymnasium" of the Odessa region of the Belyaevsky district and the dissemination of this experience in the supporting schools of the region is considered promising.

Key words: *inclusive education, social inclusion, Roma children, program modules, individual educational trajectory of children, ethno-cultural characteristics of Roma, deviant behavior, language barrier.*

Постановка проблемы. Идеи инклюзивного образования интенсивно обсуждаются как в Украине, так и на более широком европейском пространстве начиная уже с конца 90-х годов XX в. Инклюзивное образование представляет концеп-

цию, которая непосредственно связана с потребностью реагировать на продолжающуюся и всё углубляющуюся поляризацию общества. Определение ЮНЕСКО 1994 года устанавливает основной принцип, характерный для инклюзивного

образования: «Принцип инклюзии предполагает, что общеобразовательные школы должны обучать всех детей без исключения, несмотря на их физические, интеллектуальные, эмоциональные, социальные, языковые или иные условия. Общеобразовательные школы с ориентацией на инклюзивное обучение являются наиболее эффективным средством для подавления дискриминационных отношений, для возникновения толерантного сообщества, сплочения общества» (Заявление ЮНЕСКО в Саламанке, 1994: 12).

Анализируя последние события в мире и присоединившись к основным международным договорам в сфере прав человека (Декларация ООН о правах человека, Конвенция ООН про права инвалида, про права ребёнка), подчёркнуто значение европейского диалога и необходимость соблюдения Украиной общечеловеческих прав, в том числе прав на образование детей с особыми потребностями.

Анализ исследования. По мнению учёных (С. Алехиной, Д. Ахметовой, Н. Василенко, В. Кантор, В. Никулиной, З. Хуснутдиновой), инклюзивное образование направлено не только на исключение любой дискриминации, но и на создание вариативных условий для получения образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Василенко, 2014: 8). На протяжении последнего десятилетия отечественные учёные (В. Бондар, Н. Капышева, А. Колупаева, Т. Евтухова, В. Ляшенко, И. Иванова, О. Столяренко, А. Шевчук, А. Савченко) посвятили свои работы исследованию проблемы приобщения детей с особыми потребностями к обучению в общеобразовательных учебных заведениях, их реабилитации и социализации к общественным нормам (Капышева, 2016: 175).

По теме инклюзивного образования, особенно социальной инклюзии, в Украине подготовлено очень мало исследований. Термин «социальная инклюзия» в образовании направлен на категории учащихся, которые могут потерять возможность обучения. Это описание процессов преодоления дискриминации и факторов, неблагоприятных для жизни групп людей, подвергаемых риску маргинализации и эксклюзии – экономической, социальной, культурной или связанной с какой-либо иной стороной жизни общества (М. Лучек, С. Лукачова, 2017: 21). В понятие «инклюзивное образование» входит обучение детей из достаточно замкнутых этнических групп, которые пытаются сохранить режим искусственной изоляции от остального общества, объясняя его необходимостью следовать традициям, сложившимся в

этносе на протяжении многих столетий. Именно этим обусловлено повышенное внимание к усовершенствованию работы с ромскими детьми, специфики работы с ними.

В Афинской декларации «Межкультурное образование» (2003) обращено внимание на необходимость развития проекта «Образование ромских детей» (Вульфсон, 1998: 100). Много внимания уделено в документе профессиональным качествам учителя, который должен исполнять разные роли – дипломата, советника, партнёра; который должен уметь работать с группами людей разных рас, национальностей, вероисповеданий и убеждений. В документе описаны необходимые подходы к процессу обучения и рекомендованы конкретные методы. Обучение должно происходить путём работы в группе (social learning) и обучения, основанного на сотрудничестве (cooperative learning) (Ильина, 2008: 4).

Цель исследования – презентация специфики работы с ромскими детьми в рамках международного проекта «INOVEST» по теме «**Поширення досвіду центрів для батьків у ромських громадах**» с использованием программных модулей. Они были основаны на педагогике сотрудничества. Базой исследования был Нерубайский учебно-воспитательный комплекс «школа-гимназия» Беляевского района Одесской области.

В соответствии с заданной целью были определены **задания**: 1) теоретически обосновать и апробировать программные модули «Психодиагностика», «Введение в психологию человеческой уникальности», «Творчество и инновации в школе», «Педагогические инновации в инклюзивном образовании в школе» при работе с ромскими детьми, которые подтвердят эффективность предложенной методики с использованием межпредметных связей; сформируют жизненно важные качества личности как гражданина, работника, семьянина; 2) создать методический комплекс интерактивных упражнений, которые помогут выявить уровень использования этнокультурных понятий, суждений на уроках с детьми-ромами, включить их в учебный процесс.

Изложение основного материала. Общение с детьми ромской общины выявило ряд специфических проблем. Одна из важнейших проблем – языковой барьер. Впрочем, сегодня уже сами ромы приходят к тому, что без знания государственного языка они обречены на прозябание. Как отмечают специалисты, ромские дети, как правило, не оканчивают больше шести классов, даже если проявляют отличные способности, потому что мешают традиции (ранние браки). Однако при правильной

государственной политике и поддержке ромских семей это положение можно изменить. Принимая во внимание культурные особенности цыган, первоочередной задачей для общества и организаций, ведущих работу с цыганским населением, является тесная работа с родителями, имеющими колоссальное влияние на своих детей. Прежде всего нужно изменить отношение народа, в частности родителей, к образованию, убедить их в ценности образования для обеспечения благополучного существования ромского народа. В последние годы намечается положительная тенденция к получению образования у представителей ромской национальности, среднее и высшее образование для них сегодня является приоритетом.

Серьёзно затрудняет учёбу и крайняя бедность многодетных ромских семей.

Сегодня ромы, проживающие практически на всей территории Украины, будучи гражданами этой страны, являются порой тем слоем населения, который остаётся наиболее уязвимым в правовом и материальном отношении в силу нехватки образования и связанных с этим проблемами. На отсутствие у ромов образования или его низкий уровень влияют несколько факторов.

Одним из важнейших факторов можно назвать менталитет и культуру ромского народа – традиции, которые соблюдаются веками, иерархическую структуру ромского общества. Стремление общества интегрировать проживание ромов, с одной стороны, и стремление ромов сохранить культурную самобытность и традиции – с другой, делают интеграцию трудновыполнимой.

Одной из сложных проблем для общества сегодня является отсутствие методики преподавательской работы с ромскими детьми. Школы, расположенные вблизи от компактных ромских посёлков, часто не получают никакой методической поддержки от государственных структур, отвечающих за образование. В такие школы приходят сотни детей, практически не знающие языка, не подготовленные к тому школьному стандарту, который им предлагает обычная начальная школа.

С 2015 года в Нерубайском УВК «школа-гимназия» Беляевского района Одесской области была начата экспериментальная работа в рамках международного проекта «**ІNOVEST**» по теме «**Поширення досвіду центрів для батьків у ромських громадах**» вместе с Всеукраинским фондом «Крок за кроком» при поддержке Одесского областного института усовершенствования учителей, Нерубайского сельского совета, Беляевской ромской организации «Бахтало дром», Правозащитного ромского центра, БФ «Планета

добрых людей» Общественной организации «Социальная правовая помощь».

Эксперимент был рассчитан на 2015–2019 гг. и состоял из следующих этапов: организационно-подготовительного (сентябрь 2015 г. – декабрь 2015 г.), формирующего (январь 2016 г. – август 2017 г.), программно-моделирующего (сентябрь 2017 г. – август 2018 г.), итогового (сентябрь 2018 г. – август 2019 г.). Цель эксперимента – создание благоприятных условий для выявления и реализации индивидуальных особенностей, интересов и образовательных запросов учащихся ромской национальности.

Для координации деятельности была создана рабочая группа (директор, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, психолог, классные руководители, учителя), их функция – подготовка учебно-методических материалов и внедрение инновационных методов работы.

Организационно-подготовительный этап экспериментальной работы в Нерубайском УВК «школа-гимназия» продолжался с сентября 2015 г. по декабрь 2015 г. На этом этапе была разработана и утверждена программа экспериментальной работы «Создание комфортных условий для профессионального самоопределения, самореализации всех участников учебно-воспитательного процесса», которая предполагала введение педагогических инноваций в учебный процесс при работе с учениками-ромами; рост педагогического мастерства учителей; раскрытие творческого потенциала всех участников учебно-воспитательного процесса в условиях инновационной деятельности. Было проведено анкетирование учеников ромской национальности (определение их индивидуальных возможностей и потенциала в учёбе); комплексный мониторинг готовности учеников к самореализации и самоопределению; проведены родительские собрания и беседы, на которых были раскрыты проблемы ромских детей. В рамках первого этапа экспериментальной работы проведены заседание педагогического совета «Организация экспериментальной работы в Нерубайском УВК «школа-гимназия»; классные родительские собрания; организовано психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения ромских детей; круглый стол «Индивидуальная траектория развития ребёнка»; совещание «Состояние экспериментальной работы в Нерубайском УВК «школа-гимназия», индивидуальные консультации с родителями учеников.

Организация первого этапа в Нерубайском УВК «школа-гимназия» доказала следующие

результаты: создана комфортная образовательная среда и условия для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей субъектов учебно-воспитательного процесса (учеников, учителей, родителей); повысилась мотивация к обучению; сформировано умение планировать свою деятельность учениками, умение осуществлять самоконтроль и самооценивание.

Второй и третий этапы экспериментальной работы (формирующий и программно-моделирующий) начался в январе 2016 г. и продолжался до августа 2018 г. На этих этапах продолжалось анкетирование учеников ромской национальности 1–9 классов с целью выявления уровня усвоения учениками этнокультурного компонента, повышения умений и навыков использования его в повседневной речи; в процессе проведения родительских собраний закреплялись сведения о культурных традициях ромского народа; детально изучались возможности педагогов и учеников при реализации методики работы с использованием программных модулей, которые были основаны на педагогике сотрудничества. Был проведён семинар «Трудности в организации инновационного обучения ромских детей», заседание педагогической мастерской «Формы и методы работы с учениками ромской национальности», педагогический совет «Позитивные и негативные стороны инклюзивного обучения ромских детей», родительские собрания («круглые столы» с участием директоров, учителей школ, в которых учились ромские дети из Одесской области, руководителей местных органов управления образованием, представителей ромских общественных организаций, правозащитников, посвящённые проблемам образования ромских детей).

За этот период проводились наблюдения, психодиагностика периода адаптации учеников-ромов с использованием следующих психодиагностических методик: методики «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса и Р. Даймонда, «Определение уровня тревожности» по Кондашу, «Изучение мотивов учебной деятельности учеников» по Б. Пашневу, «Тест творческого мышления» Торенса (Капышева, 2016: 175).

Проект INOVEST реализовывался в Нерубайском УВК «школа-гимназия» путём внедрения в учебно-воспитательный процесс таких модулей: «Психодиагностика», «Введение в психологию человеческой уникальности», «Творчество и инновации в школе», «Педагогические инновации в инклюзивном образовании в школе».

Работа с учениками требовала прежде всего адекватного уровня учебной нагрузки, определе-

нию которого способствовало внедрение модуля «Психодиагностика». Поскольку первоначальной целью диагностирующего блока определено выявление уровня психологических способностей школьников, уровня развития их интеллекта, познавательной активности, эмоциональной устойчивости, работа по выявлению интеллектуального и психологического потенциала учеников началась с подбора арсенала специальных диагностирующих средств.

Были проанализированы разнообразные методики, позволяющие достоверно определить уровень интеллектуальных возможностей учеников, а именно: тест Векслера (Wechsler Intelligence Scale for Children), Прогрессивные матрицы Равена (ПМР/Raven Progressiv Matrices/Методики для диагностики интеллекта подростков и взрослых) (Капышева, 2016: 176). Методики были модифицированы в соответствии с поставленными задачами, а полученные результаты позволили спрогнозировать возможный результат обучающей программы, скорректировать методику её реализации.

Следующий модуль («Введение в психологию человеческой уникальности») предназначен для разработки индивидуальной программы личностного роста каждого ребёнка. Этот модуль помог нам глубже изучить психофизиологические особенности личности, роль культурных различий в формировании человеческой уникальности. Всесторонний анализ особенностей интеграции этнокультурного контекста в систему обучения современных школьников позволил с уверенностью констатировать, что на данном этапе было сформировано представление о важнейших личностных особенностях, которые непосредственно зависели от социально-экономического статуса семьи, в нашем случае – ромской семьи. Было раскрыто содержание понятия «ритуал», исследована проблематика этнокультурных особенностей ромов – обычаи, культура, норма и их влияние на формирование детей-ромов. Ведь люди этой национальности глубоко соблюдают свои традиции и обычаи, которые накладывают большой, не всегда положительный, отпечаток на процесс обучения детей.

Стратегическими направлениями реализации модуля «Творчество и инновации в школе» были определены: воспитание личности, обладающей коммуникативными навыками и высокими адаптивными возможностями на фоне высоко нравственных убеждений, расширение единого образовательного пространства школы-гимназии для социально значимой реализации индивиду-

альной образовательной стратегии ромских детей. Широко использовались интернет-технологии, с каждым ребёнком проводилась индивидуальная работа, во время которой выстраивалась образовательная траектория ученика.

В учебно-воспитательном процессе мы использовали активные методы психологической подготовки: дискуссионные, игровые методы, проектные технологии, метод «портфолио», тренинги, которые были направлены не только на решение существующих проблем участников, но и на профилактику их возникновения в будущем.

Методология инклюзивного образования – обеспечение полной реализации прав детей с особыми потребностями на качественное образование. Именно этим было обусловлено внедрение системообразующего модуля **«Педагогические инновации в инклюзивном образовании в школе»**. Инклюзивное образование состоит в том, чтобы уменьшить число препятствий на пути получения образовательных услуг всеми детьми. Это общество, в котором все смогут воспользоваться правом на равные возможности.

Благодаря этому модулю нам удалось уточнить критерии эмоциональных и поведенческих расстройств учеников-ромов, а также определить компоненты этих расстройств, мы научились сравнивать поведенческие и эмоциональные расстройства, агрессивные и тревожные поведенческие расстройства, а также определять специфику работы с такими детьми. Особое внимание в этом модуле мы посвятили разделу **«Ученики с поведенческими и эмоциональными расстройствами»**. Ведь для детей-ромов часто характерно «девиантное поведение» – отклонение от морально-этических и правовых норм данного общества, оказывающее негативное влияние на успеваемость в школе.

Итоговый период эксперимента (сентябрь 2018 г. – август 2019 г.), в котором приняло участие 130 учеников 1–9 классов, доказал эффективность предложенной методики работы с учениками-ромами с использованием программных модулей, которые основаны на педагогике сотрудничества.

Мы доказали, что апробированная методика гарантировала повышение умений и навыков использования этнокультурных традиций в повседневной речи на основе глубокого понимания их характера, значений, происхождения.

В конце экспериментально-опытного обучения были проведены итоговые контрольные срезы в экспериментальных классах. Уровень сформированности знаний и умений оценивался системой

баллов, которые мы получили в ходе исследования. Основными контрольными показателями в ответах учеников считались: наличие толерантности к представителям разных культур (этническая толерантность); знания об особенностях разных культур; чувство собственного достоинства и уважения к менталитету разного народа.

С целью проверки эффективности предложенной методики с использованием программных модулей была проведена контрольная работа. Она предполагала необходимость выявления уровня усвоения учениками этнокультурного компонента, повышения умений и навыков использования его в повседневной речи. Сравнение итогов констатирующего и формирующего этапов эксперимента свидетельствовало о преимуществе экспериментальной методики с использованием программных модулей, которая обеспечивала усвоение на практике необходимых понятий, суждений; использования их в процессе обучения основам наук; расширению и пополнению знаний с помощью межпредметных связей со всеми школьными дисциплинами.

Итоговые срезы показали, что общий уровень знаний, умений, навыков учеников экспериментальных классов поднялся на 40–60%.

Анализ результатов выполнения всех предложенных видов работ в ходе экспериментального обучения подтвердил достоверность выдвинутого предположения: эффективность усвоения учениками 1–9 классов этнокультурных аспектов у представителей ромской национальности значительно повысится за счёт использования межпредметных связей на всех учебных предметах, использования интерактивных методов обучения, разнообразных форм организации обучения.

Выводы. Причин, почему инклюзия в образовании вводится так осторожно, существует множество. Важную роль здесь может играть многолетняя традиция отдельного обучения детей с особыми образовательными потребностями, недостаточная компетентность педагогической работы школы, нежелание принять новые вызовы и философию инклюзии руководством школы, также как опасения, что школы лишатся нецыганских учеников, если открыто поддержат инклюзивную педагогику.

Проект “INOVEST” направлен был на создание взаимовыгодных отношений между школой и обществом – отношений, основанных на уважении к «разнообразию» принципа инклюзивного образования, а именно: 1) изменение практики работы школы, в результате которой ученики с особыми потребностями и ученики, таковых

не имеющие, обучаются и участвуют в школьной жизни на равных условиях; 2) от ликвидации ограниченного доступа отдельных учеников к обучению и участию в школьной жизни выигрывают все дети; 3) отношение ко всем учащимся и персоналу как одинаково ценным личностям; 4) учебное заведение должно создать среду для благоприятного развития взаимоотношений, развития ценностей и раскрытия потенциала учащихся. Только путём привлечения и участия в этом процессе всего общества мы сможем решить множество проблем, с которыми ежедневно сталкиваются дети ромской национальности. Именно этим обусловлено повышенное внимание к усовершенствованию работы с ромскими детьми.

Учебно-воспитательный процесс в Нерубайском учебно-воспитательном комплексе «школа-гимназия» с учащимися-ромами был основан на педагогике сотрудничества (обучение без принуждения; идея трудной цели; идея крупных

блоков с межпредметными связями (объединение нескольких тем учебного материала, уроков в отдельные блоки); самоанализ; свободный выбор; личностный подход к воспитанию, сотрудничество учителей, сотрудничество с родителями)). Были созданы благоприятные условия для выявления и реализации индивидуальных особенностей, интересов и образовательных запросов учащихся ромской национальности благодаря введению педагогических инноваций в учебный процесс; был раскрыт творческий потенциал всех участников учебно-воспитательного процесса в условиях инновационной деятельности.

Перспективами дальнейшей работы будут методические рекомендации педагогам о специфике развития и обучения ромских детей, методах и технологиях работы с ними в контексте инклюзивного образования; экспериментальная апробация действенности предложенных программных модулей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Василенко Н. В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 4. С. 3–9.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. Москва : УРАО, 1998. 181 с.
3. Интегративные тенденции современного специального образования. Москва : Полиграфсервис, 2003. 284 с.
4. Ильина О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в правовую систему. *Дефектология*. 2008. № 5. С. 67–72.
5. Инклюзивное образование. Политика, содержание и сравнительные перспективы. / Под ред. Ф. Армстронга, Д. Армстронга, Л. Бартона. Лондон, 2000. 100 с.
6. Капышева Н. Д. Методы инклюзивного обучения. *Старт в науке*. 2016. № 4. С. 174–175.
7. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Москва : Издательство «Экзамен», 2003. 256 с.
8. Марек Лукач, Сильвия Лукачова. Индивидуализация и инклюзия в образовании цыган из маргинализованных общин. *Молодий вчений*. № 10(50), жовтень 2017, С.45–48.
9. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика*. 2010. № 1. С. 77–87.
10. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
11. Эсси Кесялахти, Сай Вьюрюнен. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. Издат. центр Лапландского Университета, Рованиemi, 2013. 300 с.
12. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris : YUNESKO, 1994. Pp. 12–13.
13. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. Москва : Интерпракс, 1995. 230 с.

REFERENCES

1. Vasilenko, N. V. (2014). Suchasni pidkhody kontseptsiiy inklyuzyvnoyi osvity v Ukrayini: normatyvno-pravove zabezpechennya [Current approaches to the concept of inclusive education in Ukraine: regulatory support] *Naukovi zapysky. Seriya "Pedagogika" – Proceedings. Series "Pedagogy"*, 4, 3–9 [in Ukrainian].
2. Wulfson, B. L. (1998). *Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade na poroge XXI veka [Education Development Strategy in the West on the Threshold of the 21st Century]*. Moscow: URAO [in Ukrainian].
3. Malifeeva, N. N. (Eds.). (2003). *Integrativnyye tendentsii sovremennogo spetsial'nogo obrazovaniya [Integrative trends of modern special education]*. Moscow: Polygraph service [in Ukrainian].
4. Ilyina, O. M. (2008). *Mezhdunarodnyye normy ob inklyuzivnom obrazovanii i implementatsii ikh v pravovuyu sistemu [International norms on inclusive education and their implementation in the legal system]*. *Defektologiya – Defectology*, 5, 67–72 [in Ukrainian].
5. Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *Inklyuzivnoye obrazovaniye. Politika, sodержaniye i sravnitel'nyye perspektivy. [Inclusive education. Politics, content and comparative perspectives]*. London [in Ukrainian].
6. Kapysheva, N. D. (2016). *Metody inklyuzivnogo obucheniya [Inclusive learning methods]*. *Start v nauke – Start in science*, 4, 174–175 [in Ukrainian].

7. Malofeev, N. N. (2003). *Zapadnaya Yevropa: evolyutsiya otnosheniya obshchestva i gosudarstva k litsam s otkloneniyami v razvitii* [Western Europe: the evolution of the relationship of society and the state to individuals with developmental disabilities]. Moscow: Examination Publishing House [in Ukrainian].

8. Lukac, M., & Lukacova, S. (2017). Individualizatsiya i inklyuziya v obrazovanii tsygan iz marginalizovannykh obshchin [Individualization and inclusion in the education of Roma from marginalized communities]. *Molodiy vcheniy – Young introductory*, 10, 45–48 [in Ukrainian].

9. Nazarova, N. (2010). Integrirovannoye (inklyuzivnoye) obrazovaniye: genezis i problemy vnedreniya [Integrated (inclusive) education: genesis and implementation problems]. *Sotsial'naya pedagogika – Social pedagogy*, 1, 77–87 [in Ukrainian].

10. Pro osvitu. Zakon Ukrayiny [About education. Law of Ukraine]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny (VVR) – Verkhovna Rada of Ukraine (BBR) Announcements*, 38–39, Art. 380 [in Ukrainian].

11. Kesalahti, Essy & Vyayurunen Sai (2013). *Pretvoryaya v zhizn' idei inklyuzivnogo obrazovaniya: opyt sosednikh stran* [Realizing the ideas of inclusive education: the experience of neighboring countries]. Rovaniemi: Publ. Center of Lapland University [in Ukrainian].

12. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). Pp. 12–13, Paris: YUNESKO.

13. Tsukerman, G. A. (1995). *Psikhologiya samorazvitiya* [The psychology of self-development]. Moscow: Interprax.

UDC 378.146

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203977>**Olha OSOVA,***orcid.org/0000-0001-7316-1196**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Philology Department**Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) osova.olga@gmail.com***Violetta PANCHENKO,***orcid.org/0000-0002-2958-5802**Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Foreign Philology Department**Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) violazmyov@gmail.com*

TESTING AS A TYPE OF COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article is aimed at analyzing the specificity of testing assessment technique as a peculiar type of communicative interaction, which takes place in the process of professional training of future foreign language teachers. It is stressed that aspect selection of the educational content and appropriate technologies for its realization in the educational process greatly contribute to the formation of knowledge and skills required for future specialists' further effective professional activity. There have been defined the main kinds of tests that are used in the process of future foreign language teacher training in the modern Ukrainian institutions of higher education. The authors have singled out the requirements, which have to be met when compiling tests aimed at evaluation of language and speech skills. Special attention has been paid to linguo-didactic testing in the framework of the communicative approach to education, in the context of which testing is treated as a social interaction and a test task is a real situation that can happen to students in their everyday life or in the process of their professional pedagogical activity. There have been described the parameters that educational situations have to correspond to, in order to meet the communicative criterion: the place and the environment in which the interaction occurs, social background of its participants, appropriate type of speech activity and the nature of the expected behaviour. On the grounds of the scientific and pedagogical literature analysis as well as their own experience, the authors have determined the specific character of the interaction between the tester and the testees, its dependence on the conditions in which the testing is being conducted and speech activity of its participants. It is determined that the effectiveness of the interpersonal communication during the testing is influenced by the certain communicative barriers, in particular: phonetic, semantic, stylistic, logical and interlingual. The appropriate ways to overcome these barriers have been suggested so that to ensure the effectiveness of the testing as a method to check and evaluate learning outcomes of future foreign language teachers and as a particular type of communicative interaction.

Key words: *testing, interaction, communication, future teachers, foreign language.*

Ольга ОСОВА,*orcid.org/0000-0001-7316-1196**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології**КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) osova.olga@gmail.com***Віолетта ПАНЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-2958-5802**кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземної філології**КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) violazmyov@gmail.com*

ТЕСТУВАННЯ ЯК ВИД КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена аналізу специфіки тестової технології оцінювання як особливого виду комунікативної інтеракції, яка має місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Підкреслено необхідність добору аспектного змісту навчання і відповідних технологій його реалізації в освітньому процесі за для досягнення формування знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої ефективної професійної діяльності

майбутніх фахівців. Виділено основні типи тестів, що застосовуються у практиці підготовки майбутніх учителів іноземних мов сучасних ЗВО України. Виокремлено вимоги, яких необхідно дотримуватися під час укладання тестів, спрямованих на перевірку мовних навичок і мовленнєвих умінь. Автори приділили особливу увагу лінгводидактичному тестуванню у рамках комунікативного підходу до освіти, в контексті якого тестування розглядається як соціальна взаємодія, а тестове завдання являє собою реальну ситуацію, у яку студент може потратити у повсякденному житті або в процесі здійснення професійної педагогічної діяльності. Охарактеризовано параметри, яким мають відповідати навчальні ситуації для задоволення критерію комунікативності: місце та обставини взаємодії, соціальний склад її учасників, відповідний вид мовленнєвої діяльності та характер очікуваних дій. На основі вивчення науково-педагогічних джерел та власного досвіду визначено специфіку взаємодії тестора та учасників тестування та її залежність від регламенту проведення тестування та мовленнєвої поведінки його учасників. Встановлено, що на ефективність міжособистісної комунікації в процесі тестування впливають певні комунікативні бар'єри, а саме: фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний та міжмовний. Запропоновано можливі шляхи їх подолання задля забезпечення високої результативності тестування як способу перевірки навчальних досягнень майбутніх учителів іноземних мов та як окремого виду комунікативної взаємодії.

Ключові слова: тестування, взаємодія, комунікація, майбутні вчителі, іноземна мова.

Introduction. In modern society the level of education is not determined solely by the amount of knowledge and their encyclopaedic character. In the framework of the competency-based approach the level of education depends on the ability to solve problems of different levels of complexity based on the acquired knowledge. The competency approach does not deny the value of knowledge, but emphasizes the ability to use it. Within this approach the goals of education are described in terms that reflect the new abilities of future professionals, taking into account the development of their personal potential. In this regard, modern educational goals call for the formation of the knowledge, skills and competences necessary for the productive and effective professional activity of future specialists.

These goals are possible to achieve if selection of the aspect content of learning is combined with appropriate technologies of its realization in the educational process. In the process of its development and operation the structure of the learning technology involves systematic coverage of the following components: goals, content, didactic principles of learning that determine the nature of the learning process; forms, methods, means of its organization; the interaction of subjects and assessment of the learning outcomes (Bulakh, 1995).

In recent decades, with the advent of psycholinguistic and sociolinguistic approaches to learning foreign languages, the methods and means of teaching have changed, including the attitude to control, its goals and content. Language has come to be seen as a dynamic, creative, functional system (Valgina, 1998). Today, the highest criterion for language proficiency is the effectiveness of communication in accordance with the situation and environment. Thus, according to the researcher V. Avanesov, the basic principles of pedagogical measurements are as follows: the relationship between pedagogical measurements and the goals of education

and learning; objectivity of measurements; justice; scientific character and efficiency; systematicity; humanity and ethics (Avanesov, 2002: 32–46).

New views are reflected in the evaluation of the test validity. In accordance with the new approach testologists, measuring the level of language proficiency, pay attention primarily to the testee's ability to apply language and speech skills in an effective and variable way while taking part in social interaction (Avanesov, 2002: 32–46). Consequently, the problem of testing as a type of communicative interaction is urgent and topical at the modern stage of science development.

Analysis of the recent researches. The analysis of the pedagogical literature and scientific researches by S. Bondar, O. Horbatiuk, L. Kalinina, M. Krylovets, V. Meleshko, N. Muranova, O. Nadтока, N. Nazarenko, T. Polianska, O. Pometun, T. Remekh, L. Rybalko, V. Skulska, O. Topuzov, N. Ushakova, H. Shelekhova and others allows for stating, that scholars focus their attention on the problems of pedagogical testing, monitoring, diagnostics of the learning process and its outcomes, management of education quality, determining the role and place of testing in the educational process, in particular – tests and testing tasks in the content of modern educational books (Barna, 2008; Maiorov, 2000; Fedorenko, Kovalenko, 2007; Chelyshkova 2002). However, despite the relevance of testing, practical experience proves that developing and applying tests in the educational process is mostly of spontaneous character and depends on the subjective vision of educational goals, the level of teachers' competence in testology, pedagogy, psychology, as well as on their proficiency in applying appropriate teaching techniques. Moreover, the problem of testing as a type of communicative interaction in the process of training future foreign language teachers has not been the object of a special research so far.

The **purpose** of the article is to identify the specifics of the testing procedure as a type of

communicative interaction, to single out the main difficulties of testing in the process of training future foreign language teachers and the ways to overcome them.

Presenting the main material. In the context of the modern educational system, the role of control has increased significantly, with subsequent correction of knowledge and skills, the quality of mastering each specific module and course in general. A wide application of tests has become an effective and rational complement to the traditional control methods of foreign language knowledge and skills that existed in the practice of training future foreign language teachers. Testing greatly facilitates the process of knowledge control, makes it more operational. The research has revealed the following types of tests used in the training of future foreign language teachers in modern higher educational institutions: a text comprehension test, which is effective for checking the correctness of structures or graphs making, etc. For example, the task “Build a diagram or graph” is followed by the text consisting of a set of definite concepts that the student should put in a logical sequence; a completion test assignment supplement (the test text is presented in the form of a sentence in which a word or a number is missing, they must be inserted or added); a situational test. This type of tests gives an opportunity to thoroughly evaluate the students’ work on the topics of the course, to check the independence of their thinking when making decisions; peer testing that allows students to evaluate their own work and the work of their classmates to ensure the development of a range of skills and abilities (critical thinking, ability to analyze and synthesize information, solve problems, evaluate and give feedback, make value judgments and reflections) required by a foreign language teacher in future professional activity (Panchenko, 2019: 158). It is found out that tests are actively used at all control stages: as a method of preliminary control to determine the degree of attention, the level of knowledge mastery; as a method of current and final control in order to check to which extent students have acquired the presented material, as a method of evaluating students’ self-work with the reference literature. The selection of appropriate tasks for the practical classes and seminars facilitates the individualization of the educational process in future foreign language teachers training. It is established that test application in the process of training future foreign language teachers requires meeting certain standards: the content of the test should be consistent with the content and volume of the material; simplicity, unambiguity of the test; test compliance

with the level of acquired knowledge that is tested; systematic and consistent character of tests; variety of tests (Vasiuk, Kustov, 2009: 24–25).

The study of the experience of Ukrainian higher pedagogical educational institutions gives grounds to claim that open or closed (alternative) tests are widely used in the process of training future foreign language teachers. Open tests provide only the beginning of the utterance, the rest is to be completed by students. Closed tests include several answers, among which students chose the correct one. These test methods are used by teachers to control the foreign language listening comprehension. The tests may consist of such tasks as finding the correct answer among the four given options, schematically displaying the information perceived, filling in the gaps in the text, establishing a link between the audiotrack and suggested alternatives, etc. (Panchenko, 2019: 160).

In the course of the scientific research it is determined that a communicative approach to teaching directly influences the linguo-didactic testing of future foreign language teachers, since within its framework testing is treated as a communicative, social interaction. Tasks in communicative tests are real-world tasks in which students find themselves in life situations or situations that reflect their future professional and pedagogical activity, and correspond to the natural use of language when complex communication skills are required.

In this regard, the view of American testologists (L. Bachman, A. Palmer) on the test within the communicative paradigm is worth mentioning. They write that the test should be interactive in nature with tasks reflecting real discourse; texts and tasks should be correlated with situations that are real for this group of testees; skills should be presented in communicatively meaningful contexts (Bachman, Palmer, 1998).

The special emphasis is put on the starting point in the test creation within the communicative approach, which is the specification of parameters of real situations. Situations should be described in the context of the place where these situations occur; social groups (family, company staff, etc.); the main characters and the situation; actions performed (professional duties, training activities, etc.); types of texts typical for the situation (a personal letter, a newspaper article, etc.). Thus, at the stage of collecting empirical information, it is necessary to identify the tasks that testees should be able to solve when being engaged in communication; conditions of communication – the physical and socio-psychological context of events; the set of roles and social relations of communicators; skills required for discourse.

Researching testing in the context of educational communication calls for critical discourse analysis. Having studied and generalized the scientific and pedagogical literature on the topic of the research (Mayorov, Chelyshkova, Bachman, Palmer, etc.) we defined the specific nature of testing as an interaction within the educational discourse. The conducted micro-research helped to determine the specificity of the relationship between the tester and the testee in the testing environment. Thus, on the basis of our own experience of training future foreign language teachers (Osova, 2017; Panchenko, 2019) and the experience described by foreign and domestic scholars (Avanesov, Mayorov, Chelyshkova, Bachman, Palmer), we identified the special role of the tester (recipient) and the testee (communicator) in the testing process as compared to other communicative situations. Communication features directly depend on both the “external” rules, that is the rules of the testing process, and the “internal” rules concerning the speech behaviour of the communication participants, as well as the communication barriers that arise in the analyzed process and that must also be studied to represent the full scientifically substantiated characteristics of testing as a special kind of communicative interaction.

A comparative analysis of the English and German test tasks confirms the national-specific nature of the subtests and helps the testers understand that testing is communication, despite the form and purpose of the test. Moreover, this is a special interaction, which reflects the whole range of cultural specific features of the language. The effectiveness of the testing process is directly related to its effectiveness, since the peculiarities of communicative interaction in a foreign language consist in the ability to fulfill the goals and objectives of educational communication in the regulated conditions of the midterm knowledge control.

While studying testing as a specific type of communicative interaction particular attention should be paid to communicative barriers and measures to overcome them, since they act as a kind of obstacle to the information transfer from the communicant to the recipient and negatively influence the quality of future foreign language teachers training. In the process of studying pedagogical literature (Mayorov, 2000; Chelyshkova, 2002; Fedorenko, 2007) and also analyzing the practice of training future teachers of foreign languages in Ukraine (Vasyuk, 2009; Osova, 2017; Panchenko, 2019), it was determined that the information recipient and sender, being in the process of interpersonal communication, face such types of communicative barriers:

- phonetic misunderstanding (expressionless speech, fluent speech, fillers, speech defects). To ensure the appropriate perception of the physical characteristics of speech (timbre, articulation quality, pronunciation), communication participants and, above all, the tester have to choose the necessary communication speed and take into account the individual characteristics of the communicant (age, education, nationality);

- semantic barriers in intercultural communication involve not only differences in meaning systems (thesauri), dependent on age, profession, education of communicative act participants, but also variation in the reflection of the national worldviews in the minds of communication participants. In the process of testing students language teachers should take into account and realize the entire character of possible semantic barriers and avoid distorting the information received by simplifying the lexical or grammatical parts of their statements at the initial levels of testing or by using vocabulary corresponding to subsequent levels of language proficiency testing;

- stylistic barriers also occur in the testing process due to the above-mentioned reasons of intercultural nature. They can be eliminated by well-formed and structured speech according to the testing level of language proficiency and it is the task of the tester;

- logical barriers in testing arise due to differences in existing logics (female, male, childish, national). Additional comments that could eliminate such barriers are impossible due to the strict regulations of this type of educational communication. The only possible way to remove the barrier is studying the written version of the communication, where the rules of the forthcoming communication are stated;

- interlingual barriers are the key ones in the framework of the interpersonal communication interaction under research. This type of educational communication does not provide for overcoming this barrier. Moreover, even those linguistic differences that are known beforehand are not taken into account by the communication participants due to the requirement to use one language of communication – the language of the tester.

Testing, as a type of educational communication, is characterized by a significantly different attitude to communication barriers as compared to other types of educational communication or communication in general. The communicatively dominating role of the tester (teacher) due to the peculiarities of the monitoring process of the educational activities of future foreign language teachers allows him/her to manage the communication process, taking into

account the inevitable character of the communicative barriers and the regulated activity limitedness in the way of the communicative process realization.

Conclusions. Thus, it is obvious that testing, as one of the types of communicative interaction, requires establishing the validity of test tasks at the test development stage, as well as the subsequent validity of test results. Content validity is of particular interest. The organization of the test and its format have a significant impact on the measurement of the testees' traits, therefore, modern linguo-didactic tests include various test methods for assessing competences in various types of speech activity. Communicative tests

should reflect the real discourse as much as possible, and test tasks should cover a wide range of speech activities that testees should be able to carry out and which they will need in their future professional and pedagogical activities. We should strive to create communicative tests consisting of a great number of tasks, which recreate a communicative context, including relevant and authentic texts. The specificity of communicative interaction during testing directly depends on communication barriers (phonetic, semantic, stylistic, logical, interlingual) that arise in the process under research. Their prevention is possibly by applying an appropriate set of measures.

BIBLIOGRAPHY

1. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики. *Педагогическая диагностика*. 2002. № 1. С. 32–46.
2. Bachman L., Palmer A. *Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, 1998. 384 p.
3. Барна М. М., Бушчак Г. А., Волощенко О. В., Калька Н. М. Ключі до подолання педагогічних стереотипів : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 148 с.
4. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 1995. 430 с.
5. Валгина Н. С. *Теория текста : учебное пособие*. Москва : Мир книги, 1998. 210 с.
6. Васюк О., Кустов В. Організація кредитно-модульної системи навчання у вищій школі. *Вісник Книжкової палати*. 2009. № 9. С. 24–25.
7. Майоров А. Н. *Теория и практика создания тестов для системы образования*. Москва : Народное образование, 2000. 352 с.
8. Осова О. О. Інтерактивна взаємодія як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Кропивницький : Видавець Лисенко В. Ф., 2017. Вип. 153. С. 681–684.
9. Панченко В. В. Організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук. Старобільськ, 2019. 360 с.
10. Федоренко В. Л., Коваленко Л. Т. Методичні рекомендації щодо використання тестових технологій у процесі вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дивослово*. 2007. № 2. С. 22–26.
11. Чельшкова М. Б. *Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие*. Москва : Логос, 2002. 432 с.

REFERENCES

1. Avanesov, V. (2002). Opredelenie, predmet i osnovnye funktsii pedagogicheskoi diagnostiki [Definition, subject and the main functions of pedagogical diagnostics]. *Pedahohichna diahnostyka – Pedagogical diagnostics*, 1, 32–46 [in Russian].
2. Bachman, L., Palmer, A. (1998). *Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests*. Oxford [in English].
3. Barna, M., Bushchak, H., Voloshchenko, O., Kalka, N. (2008). *Kliuchi do podolannia pedahohichnykh stereotypiv : navch.-metod. posibnyk* [Keys to overcome pedagogical stereotypes : educational and methodological tutorial]. Ternopil : Aston [in Ukrainian].
4. Bulakh, I. (1995). *Teoriia i metodyka kompiuternoho testuvannia uspishnosti navchannia (na materialakh medychnykh navchalnykh zakladiv)* [Theory and methodology of computer testing of academic outcomes (on the basis of medical educational institutions)]. *Doctoral Thesis*. Kyiv, Taras Shevchenko Kyiv National University [in Ukrainian].
5. Valgina, N. (1998). *Teoriia teksta : uchebnoe posobie* [Text theory : educational tutorial]. Moscow : Mir knigi [in Russian].
6. Vasiuk, O., Kustov, V. (2009). *Orhanizatsiia kredytno-modulnoi systemy navchannia u vyshchii shkoli* [Organization of credit-modular system of education in high school]. *Visnyk Knyzhkovoї Palaty – Book Chamber Herald*, 9, 24–25 [in Ukrainian].
7. Maiorov, A. (2000). *Teoriia i praktika sozdaniia testov dlia systemy obrazovaniia* [Theory and practice of test making for educational system]. Moscow : Narodnoe obrazovanie [in Russian].
8. Osova, O. (2017). *Interaktyvna vzaiemodiia yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov* [Interactive cooperation as an important constituent of future foreign language teachers professional training]. *Naukovi Zapysky Kirovohradskiy Derzhavnyi Pedahohichnyi Universytet Imeni Volodymyra Vynnychenka – Scientific Bulletin: Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University*, 153, 681–684 [in Ukrainian].

9. Panchenko, V. (2019). Orhanizatsiia kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI st.) [Organizing control of future foreign language teachers' educational activity in Ukrainian higher pedagogical educational institutions (the end of the XX – the beginning of the XXI century)]. *Candidate's Thesis*. Starobilsk, Taras Shevchenko Luhansk National University [in Ukrainian].

10. Fedorenko, V., Kovalenko, L. (2007). Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia testovykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methodological recommendations on using testing technologies in the process of the Ukrainian language learning in secondary educational institutions]. *Dyvoslovo – Wonder Word*, 2, 22–26 [in Ukrainian].

11. Chelyshkova, M. (2002). *Teoriia i praktika konstruirovaniia pedagogicheskikh testov* : ucheb. posobie [Theory and practice of pedagogical test construction : educational tutorial]. Moscow : Logos.

УДК 37(477)(09)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203979>

Мирослав ПАГУТА,
orcid.org/0000-0003-2305-9390
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) miroslav06@rambler.ru

ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

У статті проаналізовано зміст виховання молоді у професійному шкільництві Східної Галичини міжвоєнного періоду. Встановлено, що у визначенні змісту виховання майбутніх фахівців польські педагоги враховували такі чинники: 1) політичне становище Другої Речі Посполитої як молодої держави, яка потребувала громадян, здатних її розбудувати та захищати; 2) розвиток доповнювального шкільництва, яким можна було охопити найбільшу кількість молоді, однак специфіка організації якого ускладнювала виховання учнів; 3) психологічні особливості підлітків, які потребували особливого ставлення та підходу. Українські педагоги насамперед відштовхувалися від потреби виховання національно свідомої особистості в умовах бездержавного становища України та намагання здобути власну державу.

Констатовано, що серед цінностей виховання, які насамперед намагалися прищеплювати майбутнім фахівцям, були морально-етичні (дієва любов до ближнього, добро інших людей, повага до батьків, справедливість, патріотизм, культ праці та ін.), національні та громадянські (пріоритет добра держави, любов до своєї країни, її мови, історії, звичаїв, традицій, мистецтва, цілісність характеру, ретельність у виконанні обов'язків, дотримання слова, повага до чужого і власного майна, дисциплінованість і самостійність під час виконання обов'язків, толерантність тощо), валеоекологічні (здоров'я, здоровий спосіб життя, гарт організму тощо). Українські педагоги наголошували на пробудженні національної свідомості, об'єднанні народу навколо національних ідеалів, розвитку генія народу у ділянці думки та дії, а також зміцненні і облагородненні позитивних рис національної вдачі й усуненні або послабленні негативних. Для цього молоді прищеплювалися моральні та духовні цінності, якими були національна самоповага, особиста гідність, гордість за приналежність до української нації.

Ключові слова: цінності, виховання, майбутній фахівець, професійне шкільництво, Східна Галичина, міжвоєнний період.

Myroslav PAHUTA,
orcid.org/0000-0003-2305-9390
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate of the Department of General Pedagogy and Preschool Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) miroslav06@rambler.ru

VALUES OF EDUCATION IN EASTERN GALICIA'S PROFESSIONAL SCHOOLS OF THE INTERWAR PERIOD

The article analyzes the content of upbringing of youth in professional schools of Eastern Galicia of the interwar period. It is defined that in determining the content of the education of future specialists, Polish teachers took into account the following factors: 1) the political situation of the Second Commonwealth as a young state that needed citizens capable of building and protecting it; 2) the development of supplementary schooling, which could reach the largest number of youth, but the specificity of its organization made it difficult to educate students; 3) psychological characteristics of adolescents who needed special treatment and approach. Ukrainian educators, first of all, have been motivated by the need to educate a nationally conscious person in the conditions of Ukraine's stateless condition and efforts to acquire their own state.

It is stated that among the values of education, which were primarily instilled in future specialists, were moral and ethical (love for one's neighbor, good of other people, respect for parents, justice, patriotism, cult of labor, etc.), national and civic (priority of good of the state, love for one's country, its language, history, customs, traditions, art, integrity of character, diligence in the performance of duties, keeping one's word, respect for others' and one's own property, discipline and independence in the performance of duties, tolerance, etc.), valeoecological (health, healthy lifestyle, body tempering, etc.). Ukrainian educators emphasized on awakening the national consciousness, uniting the people around national ideals, developing the genius of the nation in the area of thoughts and actions, as well as strengthening and enriching the positive features of the national attitude and eliminating or reducing the negative ones. In order to do this, the youth were imbued with moral and spiritual values, among which were national self-respect, personal dignity and pride in belonging to the Ukrainian nation.

Key words: values, education, future specialist, professional schooling, Eastern Galicia, interwar period.

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівця не може й не повинна обмежуватися лише наданням професійних знань та формуванням відповідних умінь та навичок. Надзвичайно вагомим завданням професійного шкільництва є виховання майбутніх фахівців, прищеплення їм цінностей, якими керуватимуться не лише в професійному, але й особистому житті, виконуючи обов'язки працівника, сім'янина, громадянина, представника нації й усього людства. Тому очевидною стає необхідність прищеплення майбутнім фахівцям моральних, національних, громадянських, сімейних, цінностей особистого життя, валеоекологічних цінностей. Фахівець, працюючи у колективі, має опанувати закони співжиття з іншими людьми, оволодіти навичками збереження власного здоров'я, здійснення екологічно доцільних дій, усвідомлюючи при цьому суспільну роль і цінність праці.

Зміни суспільно-політичних, економічних, соціальних, культурних умов впливають на процес виховання, модифікуючи його зміст та інструментарій. Однак при цьому актуальність принципу наступності та послідовності не втрачає своєї ваги. Отже, знаючи минуле виховного процесу, можна прогнозувати його майбутнє. З огляду на це важливо досліджувати історичний досвід виховання майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень. Професійна освіта як складний феномен стала предметом досліджень багатьох науковців. Зокрема, цю проблематику досліджували Г. Васянович, А. Вихрущ, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.

Питання розвитку професійного шкільництва Східної Галичини в історичній ретроспективі увійшли до орбіти зацікавлень З. Гіптерс, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, Г. Субтельної та ін. Дослідники вивчали організацію професійного шкільництва, зміст та основний інструментарій підготовки майбутніх фахівців у різних типах професійних шкіл тощо.

Мета статті полягає у виокремленні цінностей виховання учнів у професійних школах Східної Галичини міжвоєнного періоду.

Виклад основного матеріалу. Після завершення Першої світової війни Східна Галичина увійшла до складу Другої Речі Посполитої, опинившись у складному політичному та економічному становищі. Польська влада ліквідувала місцеве самоврядування і різними засобами намагалася здійснювати асиміляцію українського населення. Ситуація ускладнювалася ще й економічною відсталістю краю, який став ринком збуту не завжди якісних товарів і водночас джерелом дешевої сировини та робочої сили. Східна Галичина

й надалі залишалася аграрним краєм, однак і сільське господарство розвивалося надто повільно.

Безперечно, у таких умовах актуалізувалася проблема розвитку професійного шкільництва, яке мало послужити каталізатором розвитку економіки та сільського господарства. Однак одразу зауважимо, що професійне шкільництво здебільшого було польським і мало на меті формування фахівця-патріота Польської держави. Українці у цих умовах, намагаючись протидіяти національній асиміляції, силами приватної ініціативи також створювали професійні заклади освіти, однак очевидно, що їх було не досить, аби охопити українське населення краю. Тому багато молодих українців змушені були навчатися саме в державних польських професійних школах.

Польські педагоги міжвоєнного періоду намагалися визначити завдання професійних шкіл. При цьому особливу увагу вони звертали на кілька моментів: 1) політичне становище Другої Речі Посполитої як молодої держави, яка потребувала громадян, здатних її розбудувати та захищати; 2) розвиток доповнювального шкільництва, яким можна було охопити найбільшу кількість молоді, однак специфіка організації якого ускладнювала виховання учнів; 3) психологічні особливості підлітків, які потребували особливого ставлення та підходу.

Зокрема, Е. Сег вважав, що школа має надавати професійну освіту, розширювати коло загальних знань особистості, прищеплювати засади християнської етики, навчати дисциплінованості, прищеплювати любов до Батьківщини і водночас повагу до інших народів та їхньої культури (Sieg, 1930: 11). Натомість Р. Войцеховський мету доповнювальної професійної школи вбачав не лише у професійній підготовці, але й у вихованні учнів як діяльних громадян, свідомих своїх обов'язків, залучення їх у сферу впливів польської культури, а також пробудження любові до самоосвіти (Wojciechowski, 1934: 35). Л. Кучевський завдання професійної школи виводив із положення про те, що, окрім роботи, полем майбутньої діяльності фахівця буде сім'я, громада, суспільство, участь у професійних спілках, держава. Саме тому професійна школа має виховувати Людину, доброго громадянина, готового своє життя і працю присвятити добру народу і держави (Kuczewski, 1921: 3). Основними складниками культури особистості фахівця маршалок Сміглій-Ридз називав інтелектуальний розвиток, моральну і фізичну вихованість, що в сукупності творять гармонійну особистість (Podstawowe czynniki, 1938: 47).

Виховання молоді у професійних школах насамперед спрямовувалося на прищеплення засад глибокої моральності, що тісно пов'язувалося із плеканням релігійності. У цьому контексті наголос робився на вихованні у молоді таких цінностей, як дієва любов до ближнього, добро інших людей, повага до батьків, справедливість, патріотизм тощо (Przemówienie, 1938: 48). Учень професійної школи мав уміти диференціювати добро і зло у власних вчинках, суворо ставитися до власних вад, будувати взаємини між людьми у професійному та суспільному житті на засадах взаєморозуміння (Kuczewski, 1921: 3).

Наголошувалося на прищепленні культу праці, який вважався основою усього виховання, двигуном, який поведе людину дорогою поступу (Świetliczko, 1931: 176). Однак не всяка праця, а лише природовідповідна, самодіяльна, свідомо та творча може забезпечити економічну потужність держави. Тому у процесі професійної підготовки фахівців зверталася увага на прищеплення любові до праці та уміння працювати (Cywiński, 1935: 13–14), розвиток почуття обов'язку, самоповаги, бездоганної сумлінності та витривалості у праці (Kuczewski, 1921: 3).

Не менш важливим завданням професійного шкільництва стало виховання в учнів національних та громадянських цінностей. Варто зазначити, що головною виховною цінністю став пріоритет добра держави понад усе, що й стало гаслом державницько-національного виховання, результатом якого мав стати громадянин, фізично і морально готовий до служіння державі (P. Minister W. R. i O. P. o wychowaniu, 1931: 171).

Серед громадянських цінностей виокремлювалися цілісність характеру, ретельність у виконанні обов'язків, дотримання слова, повага до чужого і власного майна, дисциплінованість і самостійність під час виконання обов'язків. Школа, на переконання Е. Сега, має виховувати не егоїстичного індивідуаліста, який завжди на чільне місце ставитиме себе і свої інтереси, а дисциплінованого громадянина, що добре знає не лише свої права, але й обов'язки стосовно власної країни та співгромадян (Sieg, 1930: 10).

При цьому наголошувалося на необхідності формування толерантності до інших народів, що, однак, суперечило польській політиці стосовно національних меншин. Так, С. Светлічко писав: «Учень має зрозуміти, що поза власною державою є інші держави, громадяни яких мають право на життя. Тому силу власної держави необхідно розбудовувати у гармонії з іншими народами» (Świetliczko, 1931: 176).

Турбота про здоров'я молоді, систематичний розвиток організму засобами фізичних вправ, формування здорового громадянина, здатного до сумлінної праці, долання життєвих труднощів спонукали до прищеплення майбутнім фахівцям валеологічних цінностей (Przemówienie, 1938: 50). У міжвоєнний період значна вага надавалася прищепленню закладами освіти своїм вихованцям гігієнічних навичок. Крім цього, наголошувалося на поєднанні фізичного виховання та військового вишколу учнів (Dziennik Urzędowy, 1922).

Зміст виховання у польських професійних школах не задовольняв потреби української молоді. Чинником, який вплинув на визначення змісту виховання української молоді, стало насамперед бездержавне становище України та намагання українців здобути власну державу.

Намагаючись протистояти колонізації, українські діячі, педагоги наголошували на необхідності виховання національної самосвідомості молодих українців. Так, Я. Кузьмів стверджував, що правдиве і повне виховання може бути лише національним. Тому завданням виховання має бути пробудження національної свідомості, об'єднання народу навколо національних ідеалів, розвиток генія народу у ділянці думки та дії, а також зміцнення і облагороднення позитивних рис національної вдачі й усунення або послаблення негативних. Це дасть змогу витворити новий тип людини, яка, базуючись на досвіді попередніх поколінь, примножуватиме та поглиблюватиме національну культуру та вноситиме її цінності у всесвітню культурну скарбницю (Кузьмів, 1938: 192–193).

Українські заклади професійного шкільництва Східної Галичини творилися під егідою товариств «Просвіта», «Рідна Школа», «Сільський Господар» та ін. У цьому контексті В. Пачовський зазначав, що приватні школи мають надати молоді моральні та духовні цінності, якими є національна самоповага, особиста гідність, гордість за приналежність до української нації, що є рівною з іншими народами, які мають свою державність (Пачовський, 1938).

Поряд із прищепленням національних цінностей значна вага в приватному українському професійному шкільництві надавалася вихованню в учнів цінностей релігійно-морального, естетичного (мистецького), гігієнічного та фізичного виховання, а також виховання характеру. Отже, як і в державних професійних школах, в українському професійному шкільництві наголос робився на формування різнобічно та гармонійно розвиненої особистості, яка, однак, у складних

умовах колонізації зберігає власну мову, культуру, мистецтво, виявляє розвинену національну самосвідомість.

Висновки. Отже, професійне шкільництво Східної Галичини міжвоєнного періоду спрямовувало свої зусилля не лише на формування кваліфікованого фахівця, але й на його різнобічне виховання. У цьому контексті йшлося про прищеплення моральних, громадянських, національних,

естетичних, валеоекологічних цінностей, а також цінностей особистого життя. Однак, якщо у державних професійних закладах освіти насамперед увага зверталася на формування громадянина та патріота Польщі, реалізувалися завдання ополчення молоді, що належала до національних меншин, у приватних українських школах зусилля спрямовувалися на формування національної самосвідомості української молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьмів Я. Напрямні національного виховання. *Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові* (1935). Львів, 1938. С. 191–194.
2. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді. *Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові* (1935). Львів, 1938. С. 89–113.
3. Cywiński Wł. Organizacja warsztatu i pracy warsztatowej oraz organizacja handlowa przedsiębiorstwa. *Szkoła zawodowa*. Rok X. Zeszyt 1–2. Warszawa – Poznań, styczeń–luty 1935. S. 13–24.
4. Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Rocznik 1922. Lwów, 1922. 496 s.
5. Kuczewski L. Doksztalcająca Szkoła Handlowa. Cel, środki, organizacja. Wilno, 1921. 80 s.
6. P. Minister W. R. i O. P. o wychowaniu państwowem. *Szkoła zawodowa*. Rok V. Nr. 8. Poznań, 1 Kwietnia 1931. S. 169–172.
7. Podstawowe czynniki pełnej kultury człowieka. Przemówienie P. Marszałka Śmigłego-Rydza wygłoszone ne plenarnym posiedzeniu Rady Naukowej W. F. w dniu 12 lutego 1938 r. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*. Rok XLII. Nr 2. Lwów, dnia 28 lutego 1938 r. S. 47.
8. Przemówienie P. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Prof. W. Świątosławskiego wygłoszone na 72 posiedzeniu Sejmu dnia 18 lutego 1938 r. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*. Rok XLII. Nr 2. Lwów, dnia 28 lutego 1938 r. S. 48–53.
9. Świetliczko St. O ideał wychowawczy w szkole zawodowej. *Szkoła zawodowa*. Rok V. Nr. 8. Poznań, 1 Kwietnia 1931. S. 174–176.
10. Sieg E. Szkoła zawodowa, jako ośrodek wychowawczy młodzieży rzemieśniczej. *Szkoła zawodowa*. Rok V. Nr. 1. Poznań, 1 Września 1930. S. 9–11.
11. Wojciechowski R. Kilka uwag o nauczaniu języka polskiego w szkołach doksztalcających zawodowych. *Swkoła zawodowa*. Rok IX. Nr. 2–3. Poznań, 1 lutego 1934. S. 35–38.

REFERENCES

1. Kuz'miv Ya. Napryamni nacional'nogo vy'hovannya [Directions of national education]. *The first Ukrainian pedagogical congress in Lviv (1935)*. L'viv, 1938. Pp. 191–194 [in Ukrainian].
2. Pachovs'ky'j V. Ukrainoznavstvo u vy'hovanni molodi [Ukrainian Studies in Youth Education]. *The first Ukrainian pedagogical congress in Lviv (1935)*. L'viv, 1938. Pp. 89–113 [in Ukrainian].
3. Cywiński Wł. Organizacja warsztatu i pracy warsztatowej oraz organizacja handlowa przedsiębiorstwa. *Szkoła zawodowa*, rok X, zeszyt 1–2. Warszawa – Poznań, styczeń–luty 1935. S. 13–24 [in Polish].
4. Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Rocznik 1922. Lwów, 1922. 496 s. [in Polish].
5. Kuczewski L. Doksztalcająca Szkoła Handlowa. Cel, środki, organizacja. Wilno, 1921. 80 s. [in Polish].
6. P. Minister W. R. i O. P. o wychowaniu państwowem. *Szkoła zawodowa*, rok V, nr. 8. Poznań, 1 Kwietnia 1931. S. 169–172 [in Polish].
7. Podstawowe czynniki pełnej kultury człowieka. Przemówienie P. Marszałka Śmigłego-Rydza wygłoszone ne plenarnym posiedzeniu Rady Naukowej W. F. w dniu 12 lutego 1938 r. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*, rok XLII, nr 2. Lwów, dnia 28 lutego 1938 r. S. 47 [in Polish].
8. Przemówienie P. Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Prof. W. Świątosławskiego wygłoszone na 72 posiedzeniu Sejmu dnia 18 lutego 1938 r. *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*, rok XLII, nr 2. Lwów, dnia 28 lutego 1938 r. S. 48–53 [in Polish].
9. Świetliczko St. O ideał wychowawczy w szkole zawodowej. *Szkoła zawodowa*, rok V, nr. 8. Poznań, 1 Kwietnia 1931. S. 174–176 [in Polish].
10. Sieg E. Szkoła zawodowa, jako ośrodek wychowawczy młodzieży rzemieśniczej. *Szkoła zawodowa*, rok V, nr. 1. Poznań, 1 Września 1930. S. 9–11 [in Polish].
11. Wojciechowski R. Kilka uwag o nauczaniu języka polskiego w szkołach doksztalcających zawodowych. *Swkoła zawodowa*, rok IX, nr. 2–3. Poznań, 1 lutego 1934. S. 35–38 [in Polish].

УДК 378.016:376-056.264
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203995>

Вікторія ПАРТОЛА,
orcid.org/0000-0002-2575-9692
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній,
початковій та спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) partolav@gmail.com

Тетяна СОБЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-9213-5556
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) 311250112@rambler.ru

Наталія СМОЛЯНЮК,
orcid.org/0000-0003-3524-581X
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній,
початковій та спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) smolnat@bigmir.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРЧИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У цій статті розкрито проблему підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивного навчання, формування його готовності до роботи з дітьми з особливими потребами. Відзначені певні недоліки цього процесу, зокрема поспішність та стихійність упровадження інклюзивного навчання в країні загалом та недостатнє володіння спеціальними компетентностями студентами. Окреслено витoki ідей щодо особливостей навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Описано корекційний вплив мистецтва, а саме художнього мистецтва, казкотерапії, музикотерапії, пісочної терапії, глинотерапії на мовлення дитини, зокрема такі заняття сприяють зменшенню прояву вторинних та первинних порушень у дітей, що мають проблеми з мовленням.

Зазначено завдання педагогічного дослідження зі студентами факультету початкового навчання. Відображено результати анкетування респондентів у відсотковому відношенні та проведено їх аналіз. З'ясовано рівень достатньої, часткової та недостатньої обізнаності у сфері інклюзивної освіти (зокрема, під час роботи з дітьми, що мають порушення мовленнєвого розвитку). Висвітлено, проаналізовано та узагальнено результати відкритого питання щодо вдосконалення змісту дисципліни вільного вибору.

Окреслено мету навчальної дисципліни за вибором «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку» для студентів першого курсу другого (магістерського) рівня та охарактеризовано її зміст, який передбачає вивчення низки теоретичних питань та здобуття практичних умінь та навичок. Серед яких – уміння тренувати у дитини правильне дихання, працювати з мімікою, розвивати дрібну та загальну моторику, вдосконалювати фонематичний слух, формувати зв'язне мовлення, виконувати артикуляційні вправи.

З'ясовано, що така дисципліна за вибором сприятиме формуванню загальних та спеціальних компетентностей у майбутніх педагогів та може бути використана у змісті програм освітніх проєктів.

Ключові слова: майбутні педагоги, діти з порушенням мовленнєвого розвитку, творчі техніки.

Victoria PARTOLA,
orcid.org/0000-0002-2575-9692
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Departments of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical
Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) partolav@gmail.com

Tetyana SOBCHENKO,

orcid.org/0000-0002-9213-5556

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) 311250112@rambler.ru*

Natalya SMOLYANYUK,

orcid.org/0000-0003-3524-581X

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
Associate Professor of the Departments of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical
Disciplines in Preschool, Primary and Special Education
of the H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) smolnat@bigmir.net*

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE USE OF CREATIVE TECHNIQUES IN WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT IN INCLUSIVE LEARNING

In this article is revealed the problem of preparation of the future teacher to work in the conditions of inclusive education, formation of his readiness to work with children with special needs. Some shortcomings of this process were noted, in particular the haste and spontaneity of implementing inclusive learning in the country as a whole and the lack of special competence of students. The origins of ideas concerning the peculiarities of teaching children with impaired speech development are outlined. Corrective influence of art is described, namely art, fairytale therapy, music therapy, sand therapy, clay therapy on the speech of a child, in particular, such activities help to reduce the manifestation of secondary and primary disorders in children who have problems with speech.

The task of pedagogical research with the students of the Faculty of Primary Education is outlined. The results of the survey of the respondents in percentage are reflected and their analysis is conducted. The level of sufficient, partial and insufficient awareness in the field of inclusive education (in particular when working with children with speech impairment) has been clarified. The results of the open-ended question on improving the content of elective discipline are covered, analyzed and summarized.

The purpose of the course on the choice of "Creative teaching techniques for children with speech impairment" for students of the first year of the second (master's) level is outlined, and its content, which provides for the study of a number of theoretical issues, and the acquisition of practical skills and abilities. Among them the ability to train the child to breathe properly, to work with facial expressions, to develop fine and general motor skills, to improve phonemic hearing, to form coherent speech, to perform articulatory exercises.

It is found that this discipline of choice will help to develop general and special competences for future teachers and can be used in the content of educational projects.

Key words: *future teachers, children with impaired speech development, creative techniques.*

Постановка проблеми. Українська система освіти відчуває нині значні зміни, які зумовлені соціально-економічними, політичними, духовними, культурними змінами у нашому суспільстві. Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю закладів освіти та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей (Бойчук, Бородіна, Микитюк, 2015; Дубініна, Партола, Смолянчук, 2019; Казачінер, 2020), однак, на думку В. Бондаря, відбувається це не зовсім логічно та поступово. Автор відзначає певну поспішність та стихійність у процесі впровадження інклюзивного навчання, і ми цілком поділяємо його думку (Бондар).

Підготовка майбутніх педагогів має здійснюватися на основі прогресивних технологій,

які сприятимуть усвідомленню та ефективному засвоєнню змісту професійної діяльності. Як результат у майбутніх педагогів має бути в арсеналі ціла низка способів вирішення фахових проблем. Величезну роль у цьому відіграє готовність, мобільність, компетентність викладацького колективу педагогічних закладів вищої освіти у забезпеченні якісної досконалої підготовки здобувачів вищої освіти у сфері інклюзії.

Ефективність організації освітнього процесу, здійснення корекційної роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку можлива лише за умови спеціальної підготовки майбутніх педагогів у закладах педагогічної вищої освіти. Так, на нашу думку, одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є розробка та впровадження навчальних програм, навчально-методичного забезпечення з вибіркового дисциплін, а саме дисципліни «Творчі

техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку».

Аналіз досліджень. Проблема підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, формування готовності вчителя, вихователя до роботи з дітьми з особливими потребами нині актуальна, окремі її питання є колом наукових досліджень та розвідок багатьох учених.

У контексті зазначеної нами проблеми заслуговують на увагу дослідження щодо підготовки та готовності до роботи в інклюзивному середовищі вихователів (А. Аніщук, О. Богініч, А. Голюк, О. Кас'яненко, І. Кузава, О. Мартинчук, О. Смотров, Н. Суховієнко, Д. Тарадюк, С. Титаренко, М. Ярмолук); вчителів початкових класів (М. Бевзюк, І. Демченко, М. Ліхницька, І. Садова, Л. Хомич, В. Шищенко); вчителів-предметників (В. Альошко, О. Вознюк, Т. Гавлітіна, Н. Голуб, Л. Коврігіна, О. Казачинер, Н. Лалак, І. Малишевська, С. Семак, Т. Тарар); викладачів ЗВО (А. Ільченко, Г. Подлесна).

Мета статті – розкрити зміст та результати педагогічного дослідження щодо необхідності введення вибіркової дисципліни «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку».

Виклад основного матеріалу. Ще педагогами Західної Європи Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор XV–XVI ст. розглядалися порушення мовленнєвого розвитку дитини як незначні порівняно з іншими, тому осіб із мовленнєвими порушеннями не відділяли від дітей з нормальним розвитком. Ф. Рабле пропонував комплексну систему розвитку особистості дитини, в якій поєднувалися технології мовленнєвого, інтелектуального та фізичного удосконалення. Саме ця система пропонувалася батькам, які виховували дітей із тяжким порушенням мовлення, адже спеціальних освітніх установ ще не існувало (Синьов, 1994).

Й. Песталоцці та Ж. Руссо сформулювали правила та рекомендації для сімей, які виховують осіб із мовленнєвими порушеннями, що стосувалися попередження виникнення таких порушень. До них належала заборона на «сюсюкання», окреслювались вимоги до мовлення батьків, рекомендувалося вимагати лише те, на що здатна дитина в своєму віці, спостерігати за розвитком перших мовленнєвих реакцій: крику, лепету, гуління. Також Ж. Руссо говорив про можливість виправлення вад мовленнєвого розвитку лише в атмосфері поваги, довіри, гармонії (Зимня, 2003)

Аналізуючи погляди науковців З. Ленів, З. Матейнова, С. Машура, С. Миронова, О. Рау (Ленів, 2011), ми поділяємо думку, що на дітей,

які мають порушення мовлення позитивний вплив має мистецтво. Так, ефективними напрямами корекційних занять є:

- казкотерапія;
- музикотерапія;
- пісочна терапія;
- глинотерапія;
- художнє мистецтво.

Вітчизняними та зарубіжними науковцями досліджено, що такі корекційні заняття сприяють зменшенню прояву вторинних (неврозів, збудливості, логофобії, гіперкінезів, сінкenezії, зниження пізнавальної активності, обмеження у спілкуванні, порушення координації рухів, дрібного пальцевого гнозо-праксису тощо) і первинних порушень у дітей (просодики, фонетико-фонематичних процесів, звуковимови, лексико-граматичної будови мови, зв'язних висловлювань) (Виготський, 1987).

Руки руки тісно пов'язані з функціонуванням нервової системи, фактично кожна точка на руці «з'єднана» з корою великих півкуль, особливо пальці рук. Доведено, що рухи руками допомагають знімати загальну напругу, розслабити губи, що сприятиме кращій артикуляції, поліпшують пам'ять та розумові здібності (Виготський, 1987).

Так, з метою виявлення фахових знань та наявності компетентностей, необхідних для здійснення корекційної роботи з порушенням мовленнєвого розвитку, колективом кафедр («Загальної педагогіки і педагогіки вищої школи», «Теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій, та спеціальній освіті» та «Спеціальної педагогіки») ХНПУ імені Г. С. Сковороди було проведено педагогічне дослідження впродовж 2018–2020 навчальних років.

Основними завданнями дослідження були такі: виявити рівень обізнаності та прогалини знань студентів з питань організації корекційної роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку та встановити необхідність введення спеціальної вибіркової дисципліни «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку» на першому році навчання здобувачів освіти другого (магістерського) рівня факультету початкового навчання та наповнення курсу відповідним змістом.

Під час розробки програми педагогічного дослідження її автори врахували особливості контингенту опитаних (мається на увазі наявність чи відсутність досвіду роботи), характер професійних утруднень, фах і стаж роботи. Респондентами стали 55 осіб, яким було надано анкети. Проаналізувавши відповіді, ми отримали такі результати, висвітлені у таблиці 1.

Таблиця 1
Результати анкетування у %

Індекс (%)	Сфери обізнаності студентів
70%	Витоки інклюзивної освіти
65%	Нормативно-правова база
52%	Класифікація мовленнєвих порушень
33%	Напрями корекційної роботи з дітьми, що мають логопедичні порушення
35%	Різновиди творчої терапії
30%	Володіння методикою проведення вправ на розвиток загальної моторики
12%	Розвиток правильного мовленнєвого дихання Вдосконалення фонематичного слуху
50%	Розвиток дрібної моторики
11%	Уміння керувати мімікою
47%	Розвиток зв'язного мовлення
11%	Володіння методикою проведення артикуляційних вправ

Отримані результати свідчать про достатній рівень обізнаності студентів у питаннях загального характеру (70% – витоки інклюзивної освіти, 65% – нормативно-правова база). Це пояснюється тим, що у змісті вивчення навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Корекційна педагогіка» належна увага приділялась розкриттю цих понять.

Як результат оволодіння «Методикою трудового навчання», «Методикою навчання української мови» та іншими дисциплінами студенти частково (52% – класифікація мовленнєвих порушень, 50% – розвиток дрібної моторики, 47% – розвиток зв'язного мовлення) орієнтуються в окремих напрямках корекційної роботи.

Недостатні та поверхневі знання у студентів (11% – уміння керувати мімікою, 11% – володіння методикою проведення артикуляційних вправ, 12% – розвиток правильного мовленнєвого дихання та вдосконалення фонематичного слуху) виявлено саме щодо володіння методикою корекційної роботи у разі мовленнєвих порушень у основних напрямках.

Запропоноване питання відкритого характеру дало нам змогу врахувати та відобразити у змісті дисципліни вільного вибору такі пропозиції:

- розширити лекційний курс темами «Психологія мистецтва», «Арт-терапія та її результати», «Психоемоційні розлади у «особливих» дітей», «Особливості сенсомоторного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» тощо;

- збільшити кількість годин на практичні та семінарські заняття з теми: «Ігри та ігрові вправи у разі порушення читання та письма у молодших школярів»;

- можливість відпрацьовувати зазначені техніки під час активної практики;

- формувати в майбутніх педагогів психологічну стійкість, уміння аналізувати психолого-педагогічні ситуації в умовах інклюзії;

- готовність надавати консультації учням і батькам.

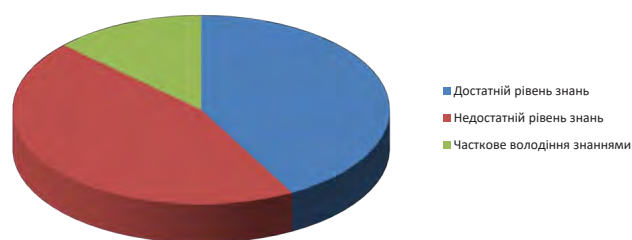
Так, ключовим завданням педагогічного дослідження було з'ясувати необхідність введення спеціальної дисципліни вільного вибору «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку» на першому році навчання здобувачів освіти другого рівня факультету початкового навчання, а також наповнення курсу відповідним змістом.

Назва та зміст курсу також зумовлений обґрунтуванням вітчизняних та зарубіжних лікарів (В. Бехтерев, В. Кащенко, М. Кольцова, О. Лурія, О. Мاستюкова), психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Лубовський), дослідників та науковців (В. Бондар, Б. Пінський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Шеремет, М. Хватцев) щодо взаємозв'язку між ручною працею та психічними процесами, мовленнєвими порушеннями у дітей (у тому числі і розумово відсталих).

Про необхідність введення такого курсу свідчать результати анкетування, представлені у діаграмі.

Отримані дані свідчать про те, що 42% опитаних переконують у достатності набутих знань, 45% вказують на їх недостатності і лише 13% частково володіють.

Результати анкетування



Такий курс включає 4 модулі, а саме: I. Теоретичні основи інклюзивної освіти. II. Основні напрями корекційної діяльності засобами творчих технік. III. Роль та місце занять дизайну та технології й мистецтва для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. IV. Розвиток дрібної моторики.

Мета – оволодіння майбутніми педагогами компетентностями щодо концептуальних засад інклюзивної освіти, особливостей психофізичного розвитку дитини з порушенням мовленнєвого розвитку, технології використання творчих

технік у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивної освіти.

Вивчення курсу сприяє формуванню загальних (загальнонавчальної, інформаційно-аналітичної, дослідницько-праксеологічної, комунікативної, етичної, соціокультурної, рефлексивної, здоров'язбережувальної) та спеціальних компетентностей (предметної, психологічної, педагогічної методичної, професійно-комунікативної).

Ми поділяємо думку М. Райчук (Райчук, 2010), що мовленнєві порушення можна корегувати, працюючи комплексно у таких напрямках:

- тренувати у дитини правильне дихання;
- працювати з мімікою;
- розвивати дрібну та загальну моторику;
- вдосконалювати фонематичний слух;
- формувати зв'язне мовлення;
- виконувати артикуляційні вправи.

Посилаючись на рекомендації згаданого автора, розроблено практичні заняття.

Майбутні педагоги оволодівають низкою творчих технік, які тренують правильні видих та вдих окремо через ніс, окремо через рот та чергування вдиху та видиху через ніс та рот (серед яких видування малюнків, перекачування кульок, задування свічки, ігри «Покажи погоду», «Запусти човник», «Незвичайний футбол та інші»).

Щодо роботи над мімікою, то вважаємо доцільним виготовлення різних масок та пошив м'яких іграшок, що виражають конкретні емоції; запровадження ігор «Вгадай емоцію», «Передай настрій» та інших.

Вчимо студентів розвивати загальну та дрібну моторику, пропонуємо руханки, ігри на влучність; виготовлення масажних килимків, підготовку смуги перешкод та її проходження; виготовлення іграшок для пальчикового театру, згинання, складання, скручування паперу, виконання аплікаційних робіт з паперу, волокнистих матеріалів, пластичних мас, природних матеріалів, малювання на манці, творчу інтерпретацію гри «Су-джоку» та інше.

Для удосконалення фонематичного слуху у дітей студенти виготовляють посібники у вигляді іграшкових коробочок та шиють мішечки, які мають різне наповнення, проводять ігри різного змісту на тренування фонематичного слуху («Вгадай чий голос», «Хто заспівав», «Де дзеленчить?» та інші).

Для формування зв'язного мовлення готують наочні посібники з паперу та картону, використовують коментоване малювання, складання казки за малюнком, грають у такі ігри, як «Придумай кінцівку», «Що було спочатку?», «Вгадай хто я» та інші.

Опановують найпростіші вправи з язиком, губами та зубами, необхідні для правильного звукоутворення. Роблять підбірку віршів для відпрацювання кожного звуку, тренуються складати короткі оповідання, кожне слово якого починається на однаковий звук.

Усі ці види творчих вправ сприяють не тільки покращенню мовленнєвої діяльності дітей, а й позитивно впливають на роботу всіх аналізаторів та на протікання психічних процесів, а саме розвивають мислення та уяву дітей, сприяють кращому розподіленню та стійкості уваги, покращують мовленнєво-слухову пам'ять, вдосконалюють точність, швидкість, координацію рухів, виховують посидючість і створюють умови для розкриття творчих здібностей дитини.

Ми вважаємо, що запропонована нами дисципліна може бути використана не тільки у рамках підготовки майбутнього вчителя, а й у різних проєктах, таких як «Професійне навчання вчителя для інклюзії», спрямованих на оволодіння спеціальними компетентностями педагогів, які вже працюють.

Висновки. Результатом педагогічного дослідження кафедр «Загальної педагогіки і педагогіки вищої школи», «Теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій, та спеціальній освіті» та «Спеціальної педагогіки» стало виявлення фахових знань та наявності компетентностей, необхідних для здійснення корекційної роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку. З'ясовано, що більшість респондентів мають недостатні та поверхневі знання методики корекційної роботи у разі мовленнєвих порушень у дітей.

Отже, ми дійшли висновку, що зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи не повністю забезпечує підготовку до роботи з інклюзивними дітьми, тому запропонована нами дисципліна вільного вибору «Творчі техніки навчання для дітей з порушенням мовленнєвого розвитку» допоможе у вирішенні цієї проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Дубініна О., Партола В., Смолянук Н. Нормативно-правова база забезпечення реалізації інклюзивного навчання у системі освіти України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 24. Т. 1. 2019. С. 144–148.

3. Казачінер О. С. Навчання мов і літератури дітей з особливостями психофізичного розвитку : навчально-методичний посібник. Харків, 2020.
4. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454.
5. Синьов В. М. Основи дефектології : навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : Логос, 2003. 384 с.
7. Ленів З. П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії : навчально-методичний посібник. Київ : Спадщина, 2011. 64 с.
8. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : «Педагогика» 1987. 344 с.
9. Райчук М. І., Посохова І. І. Домашній логопед: ефективний курс для занять з дітьми. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2010. 128 с.

REFERENCES

1. Bojchuk, Yu. D., Borodina, O. S., My'ky'tyuk O. M. Inklyuzy'vna kompetentnist' majbutn'ogo vchy'telya osnov zdorov'ya : monografiya. Kharkiv [The inclusive competence of a future health care teacher: a monograph]: KhNPU im. G. S. Skovorody', 2015. 117 s. [in Ukrainain].
2. Dubinina, O., Partola, V., Smolyanyuk, N. Normaty'vno-pravova baza zabezpechennya realizaciyi inklyuzy'vnogo navchannya u sy'stemi osvity' Ukrainy'. Aktual'ni py'tannya gumanitarny'h nauk [Normative and legal basis for promoting inclusive education in the educational system of Ukraine. Aktual issues in the humanities]. Vy'p. 24. Vol. 1. 2019. S. 144–148 [in Ukrainain].
3. Kazachiner, O. S. Navchannya mov i literatury' ditej z osobly'vostyamy' psy'hofizy'chnogo rozvy'tku. [Teaching languages and literature of children with features of psychophysical development]: Navchal'no-metody'chny'j posibny'k. Kharkiv, 2020 [in Ukrainain].
4. Bondar, V. Osvita ditej z osoblivimi potrebami: poshuki ta perspektivi [Education of children with special needs: search and prospects]. Retrieved from: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454 [in Ukrainain].
5. Sy'n'ov, V. M. Osnovy' defektologiyi [Fundamentals of defectology]: Navch. posibny'k / V. M. Sy'n'ov, G. M. Koberny'k. Kyiv: Vy'shha shkola, 1994. 143 s. [in Ukrainain]
6. Zimnyaya, I. A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2003. 384 s. [in Russian].
7. Leniv, Z. P. Diagnosty'ka usnogo movlennya starshy'h doshkil'ny'kiv zasobamy' art-terapiyi [Diagnosis of oral speech of senior preschoolers by means of art therapy]: Navchal'no-metody'chny'j posibny'k. Kyiv: Spadshhy'na, 2011. 64 s. [in Ukrainain].
8. Vygotskij, L. S. Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. Moskva: "Pedagogika" 1987. 344 s. [in Russian].
9. Rajchuk, M. I., Posohova, I. I. Domashnij logoped: Efekty'vny'j kurs dlya zanyat' z dit'my'. [Home Speech Therapist: An effective course for children]. Kharkiv: Kny'zhkovy'j klub "Klub Simejnogo Dozvillya", 2010. 128 s. [in Ukrainain].

УДК 378:004.738.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203996>**Дмитро ПРИХОДЬКО,***orcid.org/0000-0002-4926-4790**викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) almanaga@ukr.net***Ольга МЕДКОВА,***orcid.org/0000-0002-9426-6613**викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) olga_medkova@ukr.net*

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу сучасного стану та перспектив використання соціальних мереж як допоміжного засобу для навчання та взаємодії між учасниками навчального-виховного процесу.

З метою підвищення якості викладання широкого спектра навчальних дисциплін провідні фахівці в галузі психології та педагогіки постійно залучені в процес розробки, апробації та впровадження новітніх методик, намагаючись при цьому використовувати різноманітні педагогічні засоби та технології в освітньому процесі з метою його урізноманітнення, вдосконалення та оптимізації. Багатьма сучасними науковцями активно обговорюється питання щодо повноцінної інтеграції соціальних мереж в освітній процес, оскільки вони можуть суттєво сприяти розвитку не лише технологій та засобів електронного навчання, а й системи освіти загалом. Однак роль та цінність застосування соціальних мереж в освітньому процесі ще не досліджена повною мірою, тому нині в науковому середовищі немає єдиної чіткої позиції стосовно цього питання, що останнім часом стало все більш актуальним приводом для дискусій та досліджень.

У статті обґрунтовано необхідність оновлення вітчизняної системи освіти у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуто сутність поняття «соціальна мережа» в загальному та технічному значенні. Наведено приклади найбільш популярних соціальних мереж у світі. Визначено основні типи соціальних мереж залежно від їх спрямованості. Окреслено базові принципи роботи соціальних мереж. Висвітлено позитивні аспекти використання соціальних мереж для викладачів. Відокремлено низку потенційних переваг та недоліків використання соціальних мереж в освітньому процесі.

Ключові слова: *освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, соціальні мережі, Інтернет.*

Dmytro PRYKHODKO,*orcid.org/0000-0002-4926-4790**Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) almanaga@ukr.net***Olga MEDKOVA,***orcid.org/0000-0002-9426-6613**Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) olga_medkova@ukr.net*

PROSPECTS OF USING SOCIAL MEDIA IN EDUCATION

The given article is dedicated to the theoretical analysis of the current state and prospects of using social media as an additional tool for the educational process.

In order to improve the teaching quality of a wide range of disciplines, leading experts in the field of psychology and pedagogy are constantly involved in the process of development, testing and implementation of modern teaching methods. They are trying to use a variety of pedagogical tools and technologies in the educational process for its diversification,

refinement and optimization. Numerous scholars are actively discussing the issue of full integration of social media in the educational process, as they can significantly contribute not only to teaching technologies and e-learning tools, but also the education system as a whole. However, the role and value of the use of social media in the educational process has not yet been fully explored. Today there is no clear position among scientists on this question, which has recently become a relevant issue for discussion and research.

The article substantiates the need to upgrade the Ukrainian education system in terms of the rapid development of information and communication technologies. The meaning of the term "social media" is defined. Examples of the most popular social media (YouTube, Twitter, LinkedIn, Instagram, WeChat, Facebook) are given. Basic types of social media services (professional social networks, blogging networks, dating sites, social networks for communication) are presented. Basic features of social media services (identification, creation of groups (communities), activity, communication, information exchange) are highlighted. Positive aspects of using social media for teachers are identified. A list of advantages and disadvantages of using social media in educational process is given.

Key words: educational process, information and communication technologies, social media, Internet.

Постановка проблеми. Натепер в епоху інтенсивного розвитку інформаційних технологій сучасній людині буде вкрай важко уявити повсякденне життя без доступу до всесвітньої мережі, оскільки Інтернет, беззаперечно, став невід'ємною складовою частиною всіх сфер нашої буденності. У ХХІ столітті майже кожна людина має унікальну можливість отримання доступу до всесвітньої мережі та інформаційних ресурсів загалом.

Швидке поширення інформаційно-комунікаційних технологій та їх вплив на сучасне світове населення призвели до істотних змін у використанні традиційних форм комунікацій і водночас стали простим, зручним та універсальним засобом для безперешкодного процесу передачі та обміну інформацією між людьми у різних кутках світу.

Суспільно-політичні, економічні та соціокультурні зміни, які відбуваються в Україні в останнє десятиліття, призвели до необхідності переосмислення базових принципів та оновлення системи освіти з метою її орієнтованості на входження у глобальний освітній простір. Так, головним завданням сучасних світових стандартів освіти є формування у людини нового типу мислення, завдяки якому вона зможе самостійно отримувати та опановувати необхідні для неї знання, ставити перед собою особисті цілі і знаходити шляхи їх вирішення за допомогою широкого технологічного інструментарію.

Нині розвиток системи вітчизняної освіти характеризується швидкою динамікою впровадження в неї інформаційно-комунікаційних технологій, що дає можливість істотно змінити зміст, методи та форми навчального процесу. Головною ж метою інформатизації сучасної системи освіти є трансформація наявних інформаційних ресурсів та технологій у потужний інструмент для створення нових методів та підходів до організації навчального процесу, що забезпечуватиме формування та отримання принципово нових результатів навчання у майбутньому (Литвинова, 2017: 2).

Останніми роками у педагогів з'явилась можливість використовувати різноманітні вебресурси як додатковий засіб навчання, оскільки у разі їх застосування відбувається процес формування потужного інформаційно-освітнього середовища. В таких умовах питання щодо використання соціальних мереж як додаткового педагогічного інструменту стає вкрай актуальним та потребує більш детального аналізу.

Отже, **метою** цієї статті є теоретичний аналіз перспектив використання соціальних мереж як допоміжного засобу для навчання та взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень. Питаннями щодо використання соціальних мереж як додаткового інструменту для підтримки освітнього процесу займалися Т. Архіпова, Ю. Богачков, Ю. Богатирьова, О. Буров, Ю. Дементієвська, В. Демидко, І. Євсюков, Т. Збрицька, В. Коваленко, Г. Кучаковська, О. Колмичевська, А. Лещенко, С. Литвинова, А. Марковець, Н. Самохіна, А. Светлорусова, О. Слободяник, Ю. Скрипкіна, А. Табанова, А. Яцишин та ін.

Велика кількість сучасних зарубіжних дослідників та науковців також приділяють увагу питанням, пов'язаним з особливостями використання соціальних мереж у навчанні, серед яких – R. Bran, N. Fleming, H. Huijser, M. Jithin, M. Paulsen, P. Vervaart, R. Weller, J. Willems та багато інших.

Виклад основного матеріалу. У широкому значенні *соціальна мережа* – це соціальна група або спільнота людей, яких об'єднують спільні інтереси або низка інших причин для їх спілкування між собою. Якщо ж проаналізувати поняття «*соціальна мережа*» з точки зору інформаційних технологій, то його можна визначити як соціально-інтерактивний вебсайт, призначений для організації, відображення та побудови соціальних взаємин між користувачами такого вебсайту (Збрицька, Табанова, 2018: 119).

Соціальні мережі можна умовно розділити на такі типи залежно від їхньої спрямованості:

1) професійні соціальні мережі для працешукачів та роботодавців (*LinkedIn, TimesNet, Viadeo, Xing*);

2) блог-мережі (*WordPress, Tumblr, Live Journal*);

3) сайти знайомств;

4) сайти для пошуку та спілкування з іншими користувачами через будь-які спільні інтереси (*Facebook, Twitter, Instagram, Classmates*) (Баландина, Баутин, Майоров, Смирнова, 2012: 3).

Нині соціальні мережі є фактично одним з найпопулярніших вебсервісів, що використовується великою частиною світової інтернет-аудиторії. Варто також зазначити, що цифровий простір соціальних мереж дуже стрімко опановують люди різних вікових груп.

Так, найбільш популярними соціальними мережами в світі є *YouTube, Twitter, LinkedIn, Instagram, WeChat, Facebook*. Набирати популярність соціальні мережі почали з 1995 року після запуску американського порталу для пошуку однокласників під назвою *Classmates*. Однак світового поширення вони набули у період 2003–2004 рр. із запуском мереж *MySpace, Facebook* та *LinkedIn*.

Останнім часом усе більше науковців намагаються дослідити потенційно нові сфери застосування соціальних мереж у різних напрямках діяльності людини, однією серед яких є освіта. Цікавим та важливим, на нашу думку, є той факт, що в освітньому середовищі нині активно обговорюються питання щодо можливості широкої імплементації соціальних мереж в освітній процес, оскільки вони можуть суттєво сприяти розвитку технологій та засобів електронного навчання, пропонуючи при цьому нові технічні та методичні підходи до організації та проведення освітнього процесу.

Отже, роль та цінність соціальних мереж в освітньому процесі ще не досліджена повною мірою, тому на поточний момент немає однієї позиції щодо необхідності їх використання у навчальному процесі, оскільки не всі фахівці схвалюють ідею використання соціальних мереж як педагогічного засобу навчання, адже соціальні мережі переважно розглядаються як інформаційне середовище для проведення дозвілля, розваг, спілкування тощо (Збрицька, Табанова, 2018: 122).

До того ж у зв'язку з тим, що останнім часом велика увага приділяється вивченню можливостей використання соціальних мереж в освіті, все більш актуальною стає теорія соціального навчання (англ. *Social Learning Theory*), згідно з якою люди навчаються найбільш ефективно тоді,

коли вони взаємодіють з іншими в рамках певної теми або предмета (Колмичевська, 2015: 1).

Для того щоб адаптувати соціальні мережі до умов сучасного освітнього середовища, необхідний вчитель, якому відводиться ключова роль координатора всього процесу навчання.

Соціальні мережі відрізняються своєю загальною спрямованістю, різними можливостями для користувачів, інформаційним контентом та інтерфейсом. Однак є і спільні риси, властиві більшості соціальних мереж, основними серед яких є такі:

1) можливість створення особистих профілів користувачів (публічних або приватних);

2) надання користувачам майже повного спектра функціональних можливостей для обміну інформацією.

На рисунку 1 зображено чотири базові принципи роботи соціальних мереж.

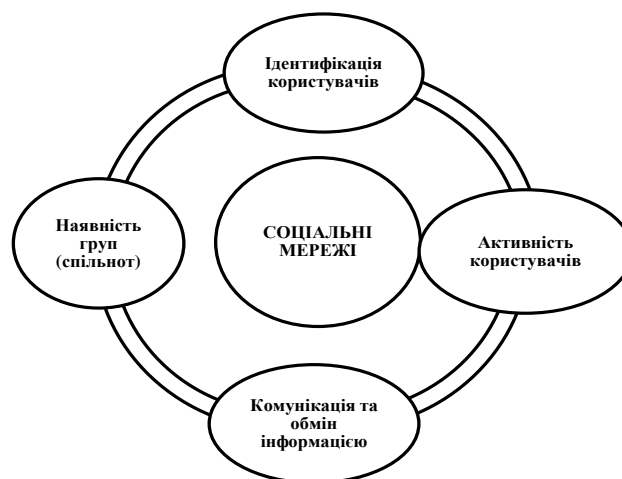


Рис. 1. Основні принципи роботи соціальних мереж

Розглянемо можливий сценарій використання соціальних мереж у навчанні на прикладі *Facebook* та *Twitter*. Як уже було вище згадано, однією з найпопулярніших соціальних мереж у світі є *Facebook*. *Facebook* – це соціальна платформа, використання якої з початку не передбачало освітніх цілей. Однак вона нині має великий потенціал для застосування з метою викладання і вивчення широкого спектра навчальних дисциплін. *Facebook* має цілу низку зручних інструментів, у тому числі стрічку для розміщення новин і коментарів, галереї для зображень, програмну платформу обміну повідомленнями, що може значно поліпшити процес засвоєння матеріалу у позааудиторний час. Так, соціальна платформа може надати викладачам можливість розробляти тематичні курси для студентів, дистанційні матеріали, організувати вебінари та інше (Приходько, Медкова, 2018: 140).

Twitter, наприклад, можна застосовувати як допоміжний засіб для вивчення іноземних мов. Крім того, *Twitter* може стати ефективним інструментом для мотивації учнів використовувати іноземну мову поза межами занять. Так, зокрема, коли учні пишуть повідомлення («твіти»), вони коротко в письмовій формі виражають власні думки іноземною мовою і отримують від інших користувачів важливу, пов'язану з контекстом інформацію у вигляді відповідей, а також вступають в активну бесіду з іншими користувачами мережі по всьому світу, серед яких здебільшого є носії іноземних мов (Приходько, Медкова, 2018: 140).

З огляду на вищезазначене, наведемо список потенційних переваг використання соціальних мереж в освітньому процесі:

- доступність та зрозумілість інтерфейсу соціальних мереж, що, власне, є однією з причин їх неабиякої популярності;
- миттєвий доступ до соціальних мереж за допомогою Інтернет формує високий рівень соціально-психологічної взаємодії між викладачем та учнями;
- можливість для викладачів проводити інтерактивні лекційні заняття в режимі онлайн;
- об'єднання традиційних форм навчання з використанням соціальних мереж сприятиме покращенню процесу засвоєння матеріалу;
- соціальні мережі відкривають широкий доступ до різноманітних форм персонального навчання;
- наявність варіативності форм взаємодії і комунікації (форуми, опитування, голосування, коментарі, підписки) серед користувачів соціальних мереж;
- можливість створення віртуальних груп або чатів, що дає змогу учням самостійно завантажувати навчальний матеріал та ділитися ним з іншими користувачами;
- соціальні мережі сприятимуть модернізації освітнього процесу, що вимагатиме від викладача пошуку нових шляхів для організації та керування самостійною роботою учнів;
- зручність, безкоштовність та оперативність спілкування незалежно від часу та місцезнаходження;

– соціальні мережі можуть допомогти викладачеві краще зрозуміти інтереси учнів (у викладачів з'являється можливість дізнатися більше про їх особисті вподобання та запропонувати такі теми або завдання, які можуть їх зацікавити);

– соціальні мережі можуть бути зручним майданчиком для створення індивідуальних і групових проєктів тощо.

Сукупність вищезазначених факторів зумовлює доцільність використання соціальних мереж у навчальному процесі з метою підвищення його ефективності, зокрема переміщення акцентів з психологічного аспекту процесу навчання на практичний, а також формування комунікативних якостей учнів у комфортному для них середовищі.

Навіть часткове використання соціальних мереж у навчанні є перспективною методикою, але все ж таки може викликати певні труднощі, у зв'язку з чим необхідно також звернути увагу на такі аспекти, що можуть бути визначені як недоліки використання цієї технології у навчальному процесі:

- наявність у соціальних мережах чинників, які можуть відволікати від навчального процесу (активна комунікація з іншими користувачами, стрімкий інформаційний потік, велика кількість розважального контенту та ін.);
- відсутність зручного інструментарію для організації та управління навчальним процесом;
- відсутність мережевого етикету спілкування серед учасників;
- невисокий рівень мотивації викладачів до викладання засобами Інтернет.

Висновки. Таким чином, інтенсивне впровадження соціальних мереж в освітній процес дасть змогу розширити єдиний інформаційний простір, створити відкриті і доступні освітні ресурси та сформувати нову інформаційну культуру серед його учасників. Соціальні мережі поступово стають тим інформаційним середовищем, за допомогою якого у педагогів з'явиться низка можливостей для вирішення багатьох завдань у рамках нових стандартів освіти. Хоча нині можливості соціальних мереж усе ще повною мірою недооцінюються, але в найближчому майбутньому вони можуть стати повноцінним додатковим засобом для навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландина С. П., Баутин М. В., Майоров А. В., Смирнова Е. Р. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. URL: <https://docplayer.ru/71085503-Socialnye-seti-kak-sredstvo-obucheniya-i-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-processa.html>.
2. Збрицька Т. П., Табанова А. І. Актуальність використання інструментів соціальних мереж в освітньому процесі. *Вісник соціально-економічних досліджень* : зб. наук. праць (ISSN 2313-4569); / за ред. : М. І. Зверякова (голов. ред.) та ін. Одеса : Одеський національний економічний університет, 2018. № 3 (67). С. 117–130.

3. Колмычевская Е. С. Социальные сети в образовании. URL: <https://docplayer.ru/55744447-Socialnye-seti-v-obrazovanii.html>.
4. Литвинова С. Г. Сучасний стан використання електронних соціальних мереж учителями загальноосвітніх навчальних закладів України. URL: <https://www.academia.edu/32038151>.
5. Приходько Д. С., Медкова О. М. О вопросе внедрения современных информационных технологий в учебный процесс (на примере социальных платформ Twitter и Facebook). Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2018. С. 139–140.

REFERENCES

1. Balandina, S. P., Bautin, M. V., Mayorov, A. V., Smirnova, Ye. R. Sotsial'nyye seti kak sredstvo obucheniya i vzaimodeystviya uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa. [Social media as a tool for learning and interaction between the participants of educational process]. Retrieved from: <https://docplayer.ru/71085503-Socialnye-seti-kak-sredstvo-obucheniya-i-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-processa.html> [in Russian].
2. Zbritska, T. P., Tabanova, A. I. Aktualnist vykorystannia instrumentiv sotsialnykh merezh v osvithomu protsesi. [The relevance of using social media tools in educational process]. Socio-economic research bulletin (ISSN 2313-4569), Odessa National Economic University, Odessa, 2018. No. 3 (67), pp. 117–130 [in Ukrainian].
3. Kolmychevskaya, Ye. S. Sotsial'nyye seti v obrazovanii. [Social media in education]. Retrieved from: <https://docplayer.ru/55744447-Socialnye-seti-v-obrazovanii.html> [in Russian].
4. Lytvynova, S. H. Suchasnyy stan vykorystannya elektronnykh sotsial'nykh merezh uchytyelamy zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv Ukrayiny. [The current state of using social media by secondary school teachers in Ukraine]. Retrieved from: <https://www.academia.edu/32038151> [in Ukrainian].
5. Prikhod'ko, D. S., Medkova, O. M. O voprose vnedreniya sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy v uchebnyy protsess (na primere sotsial'nykh platform Twitter i Facebook). [Integration of modern information technologies in the educational process (on the example of Twitter and Facebook)]. Modern Trends and Innovations in Foreign Language Teaching: Conference Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference, 12 April 2018. Kyiv, 2018, pp. 139–140 [in Russian].

УДК 378.147:001.895:811.162.2(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203997>

Оксана ПРИХОДЬКО,
orcid.org/0000-0002-9441-4196
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри базових і спеціальних дисциплін
Навчально-наукового інституту інноваційних освітніх технологій
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) prykhoxa2017@gmail.com

МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті авторка наголошує, що зміна суспільної парадигми у третьому тисячолітті з огляду на цифрову реальність, інтеграція України у європейський освітній простір шляхом переходу на Болонську систему викладання зумовлює кардинальне оновлення й переформатування технологій навчання, ставить нові вимоги як до викладача, так і до студента. Оновлення потребує і комплексна гуманітарна підготовка студентів, де важливе місце посідає українська мова. Мова як надважливий чинник для професійної самореалізації майбутніх конкурентоспроможних на ринку праці фахівців є об'єктом вивчення таких дисциплін, як «Українська мова», «Ділова українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням». Нова модель освітнього процесу репрезентована інноваційними технологіями, зокрема такими як проєктна діяльність, кейс-метод, модель перевернутого навчання, гейміфікація як засіб моделювання й імітації майбутньої професійної діяльності, цифрові технології тощо. Це оптимізує навчальний процес, перетворюючи його на компетентнісно- та практико-орієнтований. Мета статті – проаналізувати методіку створення проєкту як одну з інноваційних освітніх технологій, запропонувавши конкретний проєкт та алгоритм його реалізації в контексті вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів спеціальності «Журналістика» освітньо-професійної програми «Реклама і зв'язки з громадськістю». Кінцевий продукт проєкту під назвою «Мова реклами на вулицях міста Києва» надає практичні рекомендації для копірайтерів щодо створення якісних рекламних текстів на основі аналізу найбільш частотних мовленнєвих помилок, які трапляються в рекламних оголошеннях міста Києва. Проєкт представлено у вигляді мультимедійної презентації, створеної у програмі Powerpoint із вмонтованим відеороликом. Проєкт, виконаний студентами, націлений на підвищення мовленнєвої культури майбутніх журналістів-копірайтерів і спрямований на формування їх фахової компетентності, є однією з перших спроб набуття досвіду у своїй професійній сфері.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, метод проєктів, вища школа, українська мова.

Oksana PRYKHODKO,
orcid.org/0000-0002-9441-4196
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of basic and special disciplines
Educational and Scientific Institute of Innovative Educational Technologies
of the National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) prykhoxa2017@gmail.com

METHOD OF PROJECTS AS A TECHNOLOGY OF INNOVATIVE TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AT THE UNIVERSITIES

In the paper, the author has stated that changes in the social paradigm in the twenty first century due to the digital reality challenges, the integration of Ukraine into the European educational space through the transition to the Bologna teaching system lead to the radical reforms regarding learning technologies and pose new requirements for both the educators and the students. Such upgrade also requires a comprehensive humanitarian training for students, where the Ukrainian language occupies an important place. Language as an essential factor for professional self-realization for future specialists on the labor market is the subject of studying of such disciplines as “Ukrainian Language”, “Business Ukrainian Language”, “Ukrainian Language for Professional Needs”. The new model of educational process is represented by innovative technologies, such as project activity, case method, model of inverted learning, gamification as a way of modeling of future professional activity, digital technologies, etc. This orientation optimizes the learning process, turning it into competency- and practice-oriented phenomenon. The purpose of the article is to analyze the methodology of project as one of innovative educational technologies, proposing a specific project and algorithm of its realization in the context of studying the discipline “Ukrainian Language for Professional Needs” for students of specialty

“Journalism” of the educational and professional program “Advertising and Public Relations”. The final product of the project “Advertising on the Streets of Kyiv” provides practical recommendations for copywriters how to create high quality advertising texts based on the analysis of the most frequent speech errors that occur in Kyiv advertisements. The project is represented in the form of a multimedia presentation in Powerpoint with an embedded video. The student project, aimed to enhance the speech culture of future copywriters and foster their professional competences, is one of the first attempts to gain experience in their professional field.

Key words: innovative educational technologies, method of projects, high school, Ukrainian language.

Постановка проблеми. Глобалізація та діджиталізація суспільства у ХХІ сторіччі потребує кардинального ревізування всіх сфер людської діяльності, а насамперед системи освіти і викладання. Змінився світ, змінився студент і має змінитися викладач. Більшість сучасних студентів у різних країнах світу за віковою категорією, відповідно до «теорії поколінь» британських дослідників Вільяма Штрауса (англ. William Strauss) та Ніла Гоува (англ. Neil Howe), репрезентують так зване покоління Z. Це діти, що народилися після 1995 року, уже в цифровій реальності. Здатність «бачити» одночасно кілька екранів породжує здатність швидко сприймати інформацію і, відповідно, блискавично її обробляти. Тому традиційні форми і методи викладання, спрямовані на здобуття знань шляхом подачі інформації в готовому вигляді з боку викладача і пасивного її запам'ятовування з боку студента, нині не є ефективними. Як альтернативна освітня модель «нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому» (Дичківська, 2004: 3).

Вивчення української мови у вищій школі, метою якого є формування практичних навичок «грамотно використовувати у своїй діяльності професійну лексику» (Власенко, 2017: 25), є однією з важливих вимог до майбутніх фахівців у сучасній Україні. Мова, завдяки тотальній візуалізації в контексті цифрової реальності, оприявнена нині в різних формах, є потужною інформаційною зброєю, а тому важливим чинником у досягненні професійної майстерності, особливо для фахівців тих галузей, що активно послуговуються мовою і мовленням. Тому використання інноваційних освітніх технологій у вищій школі у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін і української мови зокрема є вкрай актуальним.

Аналіз досліджень. Використання інноваційних освітніх технологій є об'єктом досліджень Н. Артикуці, Л. Білоусової, Ю. Дегтярьової, І. Дичківської, В. Паламарчук, О. Пехоти, О. Пометун та інших. Інноваційні технології вони визначають як «принципово нові способи і методи взаємодії викладача і студентів, що забезпечують ефективне досягнення результатів педагогічної діяльності» (Білоусова, Дегтярьова, 2016: 25).

Проблемі вивчення української мови в інноваційному методичному полі присвятили свої праці Я. Бурлака, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Д. Дроздовський, С. Дубовик, І. Зязюн, Л. Мацько, О. Семенов та ін.

Мета статті – окреслити методiku створення проекту як однієї з інноваційних освітніх технологій, запропонувавши конкретний проєкт та алгоритм його реалізації в контексті вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів спеціальності «Журналістика» освітньо-професійної програми «Реклама і зв'язки з громадськістю».

Виклад основного матеріалу. 4 грудня 2019 року в Україні відбувся Україно-британський форум «Досконалість викладання і навчання у вищій школі», який «став першим у серії заходів нової трирічної програми, спрямованої на підвищення якості викладання у вищій освіті України. Ключовими питаннями форуму стали досконалість викладання як пріоритет розвитку Європейського простору вищої освіти; професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти України: стан і потреби; презентація досвіду Великої Британії щодо вдосконалення викладання у вищій освіті; презентація досвіду університетів України щодо професійного розвитку викладачів» (Україно-британський форум «Досконалість викладання і навчання у вищій школі», 2019). Проблеми, порушені на форумі, засвідчили, що нині пріоритетним є практико-орієнтоване навчання (навчання через практику), в основу якого покладена студентоцентрична модель. Така модель передбачає активність студентів, незалежне, кооперативне, конкурентне навчання (з самим собою, однолітками, групами), а також експеримент та відкриття, що ведуться студентами. Інноваційні технології викладання, активні та інтерактивні моделі навчання є практико-орієнтованими і потребують максимальної активності та ініціативності від студента, коли він сам здобуває знання, а викладач лише допомагає та скеровує, розставивши відповідні акценти, відходить на задній план і є лише професійним фасилітатором, який уміло коригує активну діяльність студентів.

Серед найбільш ефективних, на нашу думку, інноваційних освітніх технологій є такі методи, форми і прийоми:

- модель перевернутого навчання як зміна способу подачі інформації,
- обернення ролей (студент міняється ролями з викладачем),
- гейміфікація як засіб моделювання й імітації майбутньої професійної діяльності,
- метод проєктів,
- метод кейсів,
- ІТ (цифрові/онлайн/аудіо-візуальні ресурси тощо),
- робота в мікрогрупах, командна робота, що породжує здорову конкуренцію тощо.

Поширення практик застосування інноваційних технологій у навчальній і дослідницькій роботі та повсякденному житті нині є надважливим. Особливе місце серед інноваційних освітніх технологій у викладацькій діяльності посідає метод проєктів. Він є важливим, цікавим і потрібним для студентів, бо демонструє навчання через практику, готує майбутніх фахівців до їхньої професійної діяльності і є першими спробами професійної самореалізації. Завдання проєктної діяльності мають:

- формувати творчі здібності студента;
- розвивати вміння й навички визначати проблему й знаходити способи її розв'язання;
- створювати мотиваційні чинники в навчанні й самоосвіті;
- формувати почуття відповідальності за свої рішення, вчинки й дії;
- розвивати комунікативні вміння й навички студента (Самошкіна, 2012: 139).

У поняття «проєкт» вкладаємо змодерований викладачем-фасилітатором і самостійно виконуваний студентами певний алгоритм дій, спрямований на створення кінцевого продукту. Результати проєктної діяльності мають бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – відеоролик, презентація у Powerpoint, постер як наслідок практичного дослідження, розробка і дизайн сайту, створення цифрових історій, портфоліо, фотоколлажу тощо. Проєкт орієнтований на вирішення проблеми, пошук спільного командного рішення і передбачає співпрацю з колегами. Мета проєкту – створення власного продукту шляхом скооперованої діяльності.

Працюючи над проєктом, студенти застосовують знання та навички для вирішення реалістичних проблем у реальному світі. Студент набуває досвіду працювати в команді, вести перемовини, ухвалювати спільні рішення й разом презентувати результати своєї діяльності.

Метод проєктів як одна з інноваційних інтерактивних освітніх технологій набуває попу-

лярності в процесі вивчення мов студентами Національного авіаційного університету. Студентам другого курсу навчання спеціальності «Журналістика» освітньо-професійної програми «Реклама і зв'язки з громадськістю» в контексті вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» було запропоновано створити проєкт «Мова реклами на вулицях міста Києва».

Опис проєкту

Назва – «Мова реклами на вулицях міста Києва».

Тип (за методом або видом діяльності, яка домінує в проєкті) – практико-орієнтований.

Тип (за змістовим аспектом) – мовний (лінгвістичний). Спрямований на оволодіння мовним матеріалом, формування певних мовленнєвих навичок та вмінь майбутніх копірайтерів; у лінгвістичному аспекті – на вивчення мовних особливостей та реалій.

Учасники проєкту – студенти другого курсу навчання спеціальності «Журналістика» освітньо-професійної програми «Реклама і зв'язки з громадськістю» (26 студентів).

Кінцевий продукт проєкту – практичні рекомендації для копірайтерів щодо створення якісних рекламних текстів, представлені у вигляді презентації в Powerpoint із вмонтованим відеороликом.

Актуальність полягає в тому, що мова реклами – важливий інструмент розвитку як рекламної індустрії, так і суспільства загалом, у якому грамотне мовлення є чинником соціального успіху та одним із рушіїв професійного зростання. Без грамотного мовлення неможливо вважатися освіченою людиною ХХІ століття. Тому майбутній фахівець-копірайтер для створення якісних рекламних текстів має сформувати професійну звичку критично ставитися до рекламних текстів, виявляючи в них помилки.

Мета – охарактеризувати й проаналізувати найбільш частотні мовленнєві помилки, що трапляються в рекламних оголошеннях міста Києва, розробивши на основі аналізу рекомендації для копірайтерів задля підвищення їхньої мовленнєвої культури та уникнення помилок у майбутньому.

Завдання:

- 1) виявити найпоширеніші помилки в рекламних оголошеннях міста Києва;
- 2) систематизувати виявлені помилки й класифікувати їх, представивши результати аналізу у вигляді діаграм;
- 3) розробити практичні рекомендації для підвищення культури мовлення копірайтерів та уникнення подібних мовних огріхів у майбутньому.

Термін реалізації – 2 місяці.

План реалізації

- розподіл студентів за мікрогрупами залежно від виду роботи;
- збір польового матеріалу (рекламних оголошень із помилками на вулицях міста);
- відеозйомка для створення відеоролика;
- вивчення типології помилок та їх систематизація відповідно до порушення мовних норм;
- дослідження статистики (кількісний аналіз помилок);
- створення діаграми на основі статистичного аналізу;
- формування змістового наповнення текстів слайдів;
- монтування відеоролика;

- технічне створення презентації у Powerpoint;
- презентація проекту в аудиторії.

На завершальному етапі представлення проекту в аудиторії спікер від кожної із мікрогруп коментує свій слайд, репрезентуючи результати роботи, виконаної колективно.

Висновки. Таким чином, інноваційні освітні технології, а зокрема метод проектів, стимулюють у студентів інтерес до навчання, формують навички працювати в команді; за своєю суттю є компетентнісно- і практико-орієнтованими і одним із дієвих способів оволодіння професією майбутніми фахівцями. У процесі роботи над проектом студенти розвивають комунікативні й дослідницькі компетентності, системне мислення, поповнюють словниковий запас у межах професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоусова Л. І., Дехтярьова Ю. О. SMART інструменти в професійній діяльності сучасного педагога. *Фізико-математична освіта*. Науковий журнал. 2016. Випуск 4 (10). С. 25–28.
2. Власенко Л. Особливості процесу навчання фахової мови студентів вищих навчальних закладів. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань* : зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Харків, 27 жовтня 2017 р. Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 25-31.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Самошкіна Т. Г. Проектная деятельность на уроках биологии. Педагогическое мастерство. Москва : Буки-веди, 2012. С. 138–140.
5. Україно-британський форум «Досконалість викладання і навчання у вищій школі». URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/higher-education-employability/teaching-excellence-forum> (дата звернення: 04.02.2020).

REFERENCES

1. Bilousova, L. I., Dekhtiarova, Yu. O. SMART instrumenty v profesiinii diialnosti suchasnoho pedahoha [SMART tools in the professional activity of the modern teacher]. *Fizyko-matematychna osvita. Naukovyi zhurnal*. 2016. Vypusk 4 (10), pp. 25–28.
2. Vlasenko, L. Osoblyvosti protsesu navchannia fakhovoi movy studentiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv. Poiednannia innovatsiinykh i tradytsiinykh tekhnolohii navchannia ukrainskoi ta inozemnykh mov yak chynnyk zabezpechennia diievosti znan [Features of the process of teaching the professional language for students of higher educational institutions. Combining innovative and traditional technologies of teaching Ukrainian and foreign languages as a factor of ensuring the effectiveness of knowledge]: *zb. materialiv IV Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii*, Kharkiv, 27 zhovtnia 2017. Kharkiv : RVV KhTEI KNTEU, 2017, pp. 25–31.
3. Dychkivska, I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav, 2004. 352 p.
4. Samoshkina, T. H. Proektnaya deyatelnost na urokah biologii. Pedagogicheskoe masterstvo [Design activity in biology lessons. Pedagogical skills]. Moscow: Buki-vedi, 2012, pp. 138-140.
5. Ukraino-brytanskyi forum “Doskonalist vykladannia i navchannia u vyshchii shkoli” [Ukrainian-British Forum “Perfectness in Teaching and Learning in Higher Education”]. Retrieved from: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/higher-education-employability/teaching-excellence-forum> (Last accessed: 04.02.2020).

Марія ПРОКОПЧУК,

orcid.org/0000-0002-8248-0479

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної підготовки

Інституту державного управління у сфері цивільного захисту

(Київ, Україна) mpprokopchuk@yahoo.com

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В ПОСІБНИКУ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ “READ WITH BUDDY”

Стаття присвячена питанню підсистеми вправ для формування компетентності у техніці читання в учнів початкової школи у посібнику “Read with Buddy”. Автором надано загальну характеристику типам і видам вправ, що використовуються для навчання читання, структурним компонентам компетентності у техніці читання та запропоновано авторську підсистему вправ, яка реалізована в навчальному посібнику для учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти “Read with Buddy”.

Відповідно до логіки формування навичок читання на першому етапі навчання техніки читання автором пропонується підсистема вправ, до складу якої входять три групи вправ: 1) для формування і вдосконалення графічних, каліграфічних навичок; 2) для формування орфографічних навичок; 3) на прогнозування форми слова, швидкості сприймання тексту, інтонаційного оформлення тексту, формування навичок рефлексії тощо.

Наголошується, що на початковому етапі формування навичок читання ускладняється об'єктивними чинниками, які впливають на формування і вдосконалення відповідних навичок, а саме: врахування індивідуальних особливостей учнів початкової школи; схожість/відмінність графічних систем української та англійської мов; міжмовна та внутрішньомовна інтерференція; недостатнє розуміння вчителем труднощів засвоєння графемно-фонемних відповідностей; недостатнє врахування вікових особливостей учнів початкової школи; брак якісних навчальних матеріалів для формування компетентності техніки читання; недостатня увага формуванню навчально-стратегічної компетентності.

Вищезазначені чинники враховуються у запропонованій підсистемі вправ і робиться висновок, що систематичність вправ забезпечується: чіткою послідовністю розумових операцій під час роботи з навчальним матеріалом, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів засобами іноземної мови; чіткими уніфікованими інструкціями до вправ та зрозумілими засобами орієнтування; циклічністю й повторенням навчального матеріалу; поступовим наростанням складності та складності у виконанні вправ; інтегрованим підходом до формування відповідних навичок.

***Ключові слова:** компетентність у техніці читання, знання, навички, мовна усвідомленість, підсистема вправ, графемно-фонемні відповідності, рефлексія навчальних дій.*

Maria PROKOPCHUK,

orcid.org/0000-0002-8248-0479

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Language Training

Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection

(Kyiv, Ukraine) mmprokopchuk@yahoo.com

SUBSYSTEM OF EXERCISES FOR READING COMPETENCE DEVELOPING OF ELEMENTARY SCHOOL LEARNERS IN MANUAL “READ WITH BUDDY”

The article is devoted to the issue of subsystem of exercises for reading competence developing of elementary school learners in the manual “Read with Buddy”. The author gives the general characteristics of exercises types used to teach to read in English, the structural element of the reading competence. The author’s subsystem of exercises presented in the manual “Read with Buddy” for elementary school learners is under consideration.

According to the logics of the reading skills developing, the author suggests that the subsystem of exercises should include three groups of exercises: 1) graphic and calligraphic skills developing; 2) spelling skills developing; 3) word form prediction skills developing, text anticipation pace skills developing, reflexive skills developing etc.

It is highlighted that at the outset of leaning, a number of reasons complicates reading skills developing. Among them there are following, individual peculiarities of young learners, similarity and difference of the Ukrainian and English language graphic systems, between languages and inter languages interferences, the teacher’s underestimation of reading skills developing, the lack of qualitative teaching materials for reading competence developing, the lack of attention to learning strategies development.

Mentioned above reasons are taken into account in the suggested subsystem and the conclusion is made that systematic of the exercises is guaranteed by distinctive mental operations during the leaning process, as they stimulate the learner’s cognitive development by means of the English language; strict unified instructions to the exercises, integrative approach to certain skills development.

***Key words:** reading competence, language knowledge, language skills, language awareness, subsystem of exercise, graphic-phoneme correspondence, spelling, system of exercises.*

Постановка проблеми. Початковий етап навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти є надзвичайно важливим, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи для формування графічних та орфографічних навичок, а також умінь читати та писати у межах результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи, визначених Типовими освітніми програмами НУШ.

Шкільна практика свідчить, що процес становлення компетентності в техніці читання англійською мовою в початковій школі ускладнюється низкою труднощів, які зумовлюються не лише індивідуальними особливостями учнів та умовами навчання, але й об'єктивними труднощами: кількісною невідповідністю між буквами та звуками у слові; різночитанням однакових букв та буквосполучень; наявністю «німих» букв у словах тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом дослідження багатьох учених та педагогів є питання навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи. Проблему формування навичок техніки читання в іноземних мовах висвітлювали в роботах як українські, так і зарубіжні методисти (О. Б. Бігич, Г. Е. Борецька, М. В. Денисенко, К. І. Онищенко, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, С. В. Роман, І. В. Шастова та ін.).

О.Б. Бігич досліджувала питання навчання молодших школярів ІМ у контексті особистісно-діяльнісного підходу (Бігич, 2000: 25). К. І. Онищенко було виявлено причини виникнення труднощів читання й запропоновано способи їх подолання (Онищенко, 1995: 36). І. В. Шастова обґрунтувала методику формування в учнів початкової школи англійської компетентності в техніці читання за звуковим аналітико-синтетичним методом (Шастова, 2013: 380). Особливості формування компетентності техніки читання (КТЧ) на початковому етапі досліджувались у роботах Г. В. Рогової (Рогова, 1991: 56), яка створила низку технологій та відповідних прийомів опанування навчальним матеріалом для читання.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – розкрити особливості системи вправ для навчання КТЧ в учнів початкової школи з використанням навчального посібника “Read with Buddy”.

Навчання іноземної мови у початковій школі розглядається як комплексний інтегрований етап оволодіння предметом. Час, відведений на вивчення іноземної мови у 1 класі, рекомендовано розділити на два етапи: перше півріччя – усне випередження (з фокусом на фонологічному аспекті мови), і друге півріччя – засвоєння буквено-звукових відповідностей.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності та орієнтовних параметрів навчально-пізнавальних досягнень учні 1–2 класів мусять навчитися розпізнавати літери алфавіту, сприймати графічний образ слів, словосполучень, коротких речень; вміти розпізнавати знайомі слова у супроводі малюнків, читати короткі фрази для надання базової інформації: ім'я, адреса, національність з можливим використанням словника у межах 5–10 слів для 1-го класу, та 10–25 – для 2-го класу. На кінець 2-го класу учні мають читати про себе та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні.

На початковому етапі основною формою читання є читання вголос, на основі якого відбувається подальше навчання читання про себе/мовчки. Методисти (Г. В. Рогова, Ф. М. Рабінович та ін.) умовно виділяють два періоди в навчанні читання вголос – дотекстовий і текстовий.

Мета дотекстового періоду – засвоєння первинної матерії, оволодіння буквено-звуковими зв'язками, читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Як зауважують методисти, важливим завданням цього періоду є розвиток навичок правильного озвучування слів та інтонаційного оформлення речень з точки зору їх логічного членування. Читання вголос допомагає зміцнити вимовний аспект, який є спільним для всіх видів мовленнєвої діяльності. Таким чином, формування навичок техніки читання реалізується в два етапи: навчання впізнавання та розрізнення графем; встановлення та реалізація графемно-фонемних відповідностей.

Шкільна практика свідчить, що цей процес у початковій школі ускладнюється низкою об'єктивних чинників, серед яких:

- 1) врахування індивідуальних особливостей учнів початкової школи (не досить сформоване уміння читати рідною мовою, ймовірно прогнозування, поля читання, специфіка розвитку зорової пам'яті та чутливості, уваги тощо);
- 2) схожість/відмінність графічних систем української та англійської мов;
- 3) особливість графемно-фонемних відповідностей англійської мови;
- 4) міжмовна та внутрішньомовна інтерференції;
- 5) недостатнє розуміння вчителем труднощів засвоєння графемно-фонемних відповідностей;
- 6) недостатнє врахування вікових особливостей учнів початкової школи;
- 7) брак якісних навчальних матеріалів для формування КТЧ.

Г. В. Рогова наголошує, що сучасний рівень теорії навчання іноземних мов дає змогу говорити про лінгвістичний (об'єднує мовний і мовленнєвий навчальний матеріал), психологічний (навички та уміння) та методологічний (оволодіння учнями прийомами навчання, пізнання нового для учнів предмета, розвитку самостійності в опануванні навчального матеріалу) компоненти змісту навчання (Рогова, 1991: 36).

Українська методична школа розглядає КТЧ як здатність учня до сприймання і коректного артикуляційного та інтонаційного декодування графічних знаків та письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та мовної усвідомленості (Ніколаєва, 2003: 269).

Таким чином, у процесі формування КТЧ учні початкової школи:

- набувають *мовні знання* про правила накреслення букв, вживання малих та великих літер, про перенос з одного рядка на інший, знаки пунктуації;
- формують *каліграфічні навички* написання букв і буквосполучень такої мови як окремо, так і в писемному мовленні та *орфографічні навички* написання слів у відповідності до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові;
- розвивають *мовну усвідомленість* особливостей техніки письма англійською мовою: свідомо накреслювати літери та писати слова; аналізувати власне письмо і робити відповідні висновки щодо наявності порушень каліграфії/орфографії, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні шляхи усунення помилок.

Як зауважує О. Я. Савченко, важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу, яке доцільно здійснювати в такий спосіб, щоб поступово в учнів розвивалися уміння аналізувати, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки.

У процесі виконання вправ із метою формування і вдосконалення мовної усвідомленості важливо здійснювати педагогічне керівництво, яке передбачає:

- 1) мотивацію, доведення до свідомості учня мети виконання певних дій, їх усталеної послідовності;
- 2) врахування умов, в яких вони відбуваються; аналіз виконання, виявлення причин допущених помилок;
- 3) пошук можливостей удосконалення вмінь та навичок з урахуванням індивідуальних досягнень учнів (Савченко, 1999: 187).

З'ясувавши сутність КТЧ, перейдемо до питання системи вправ для навчання техніки читання. Услід за Н. К. Скляренко (Скляренко, 1999: 68) розрізняємо загальну систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності та підсистеми вправ для формування окремої цільової компетентності.

Проаналізувавши наукові розвідки Н. К. Скляренко (Скляренко, 1999: 71), І. В. Шастової (Шастова, 2013: 380), М. В. Денисенко (Денисенко, 2001: 10), була запропонована підсистема вправ для інтегрованого формування КТЧ з рефлексивним елементом (див. рис. 1).

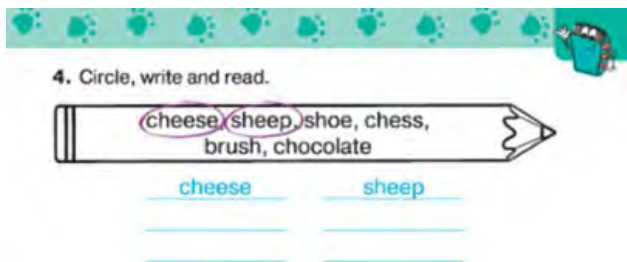


Рис. 1. Підсистема вправ для формування та вдосконалення КТЧ

Зауважимо, що серед вправ, запропонованих у посібнику М. М. Прокопчук (Прокопчук, 2019), переважають рецептивно-репродуктивні (за спрямованістю на прийом або видачу інформації), некомунікативні (за ступенем комунікативності), усні (за характером виконання), одноаспектні/багатоаспектні (спрямовані на формування і вдосконалення однієї чи більше компетентностей), класні (за місцем виконання), повністю керовані (за ступенем керованості вчителем), з ігровим елементом, з елементом рефлексії чи без нього.

Уже з перших уроків зацікавленість учнів у тому, як озвучуються буквосполучення, слова, речення з дотриманням відповідної інтонації та швидкості читання, у змісті посібника "Read with Buddy" підтримується за допомогою ігрового персонажа, псека Бадді, який створює позитивне психологічне тло та наскрізно об'єднує зміст навчальних матеріалів для формування КТЧ.

Наведемо приклади із кожної підгрупи вправ для навчання техніки читання учнів початкової школи з вищезазначеного посібника.



ГРУПИ ВПРАВ НА ПРОГНОЗУВАННЯ ФОРМИ СЛОВА/ ШВИДКОСТІ СПРИЙМАННЯ ТЕКСТУ/ ІНТОНАЦІЙНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ

Приклад 8

Рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, багатоаспектна, письмова, класна, повністю керована, з ігровим елементом на прогнозування форми вправа.

Основна мета: вдосконалити навички прогнозування слова.

Додаткова мета: вдосконалення навичок техніки письма.

Форма виконання: індивідуальна.



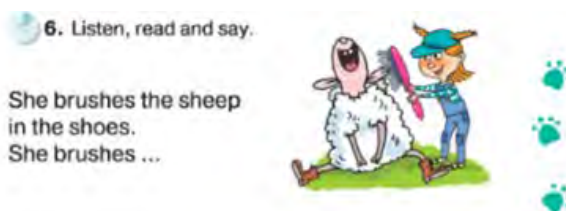
Приклад 9

Рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, багатоаспектна, усна, класна, повністю керована, на швидкість сприймання навчального тексту вправа.

Основна мета: вдосконалити навички швидкості сприймання тексту.

Додаткова мета: вдосконалення навичок аудіювання.

Форма виконання: індивідуальна.



Спираючись на методичний принцип опори на рідну мову і культуру (Ніколаєва) та дидактичний принцип науковості та доступності (Савченко) навчальний матеріал посібника для навчання техніки читання учнів початкової школи “Read with Buddy” (Прокопчук, 2019) об’єднано у навчальні блоки відповідно до типів читання.

До першого блоку включено читання голосних I, O, E, A, U в односкладових словах.

До другого – читання голосних у відкритому складі.

До третього – читання ar, or, ir/ur/ir

До четвертого – читання фіксованих буквосполучень голосних oo, oa, ou та голосних з приголосними ook, ow.

До п’ятого – складні фіксовані буквосполучення голосних і приголосних (air/ear, era/ere/eer та буквосполучення wa).

До останнього блоку увійшли слова, що містять фіксовані буквосполучення приголосних (ck/qu, ch/sh, th). Для зручності представимо вищезазначене у табл. 1.

Після кожного блоку запропоновано вправи для контролю рівня сформованості відповідних навичок КТЧ. Додатковою вправою кожного блоку є вправа на рефлексію.

Приклад 10

Рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, усна, класна, багатоаспектна, повністю керована, з ігровим елементом вправа на формування навички рефлексії власних навчальних дій і вдосконалення навичок читання.

Основна мета: формувати навички рефлексії власних навчальних дій.

Додаткова мета: вдосконалити навички читання.

Форма виконання: індивідуальна.

Таблиця 1

Розподілення навчального матеріалу для навчання техніки читання у посібнику «Read with Buddy», автор М. М. Прокопчук

Навчальний блок	I	II	III	IV	V	VI
Навчальний матеріал	i, o, e, a, u	i_e, o_e, e_e, a_e, u_e	ar, or, ir/ur/ir	oo, oa, ou, ook, ow.	wa, air/ear, era/ere/eer	ck/ qu, ch/sh, th

6. Read and colour.



Висновки. Згідно із графічними та орфографічними навичками, які мають бути сформовані для успішного оволодіння технікою письма, використовується відповідна система вправ для формування КТЧ, яка складається з трьох груп:

- 1) для формування і вдосконалення графічних, каліграфічних навичок;
- 2) для формування орфографічних навичок;

3) на прогнозування форми слова, швидкості сприймання тексту, інтонаційного оформлення тексту, формування навичок рефлексії тощо.

Зі свого боку систематичність вправ забезпечується:

- 1) чіткою послідовністю розумових операцій під час роботи з навчальним матеріалом, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів засобами іноземної мови;
- 2) чіткими уніфікованими інструкціями до вправ та зрозумілими засобами орієнтування;
- 3) циклічністю й повторенням навчального матеріалу;
- 4) поступовим наростанням самостійності та складності у виконанні вправ;
- 5) інтегрованим підходом до формування КТЧ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені. Київ, 2000. 64 с.
2. Денисенко М. В. Використання кольорового читання англійською мовою в початкових класах школи. *Іноземні мови*, № 3. Київ, 2001. С. 36–37.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ : Ленвіт, 2003. 590 с.
4. Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні техніки читання англійською мовою. *Іноземні мови*. № 1. Київ, 1995. С. 36–37.
5. Прокопчук М. М. *Read with Buddy*. Навчання техніки читання. Київ : Орion, 2019. 64 с.
6. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва, 1991. 287 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ, 1999. 368 с.
8. Склярченко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій. *Іноземні мови*, № 3. Київ, 1999. С. 3–7.
9. Шастова І.В. Підсистема вправ для навчання техніки читання учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки. Чернігів : ЧНПУ, 2013. 408 с. С. 380–386.

REFERENCES

1. Bigych, O. (2000). *Vpravy z navchannia tekhniky chytannia ta pysma anhliiskoiu movoiu na pochatkovomu stupeni* [Reading and writing competence in English for exercises on the early stage]. Kyiv, Ukraine : Lenvit [in Ukrainian].
2. Denysenko, M. V. (2001). *Vykorystannia kolorovoho chytannia anhliiskoiu movoiu v pochatkovykh klasakh shkoly* [The usage of colorful reading in English in elementary school]. *Inozemni movy*. No 3. Pp. 36–37 [in Ukrainian].
3. Bigych, O., Borysko, N., Boretska, G., Nikolaeva, S. (Eds.). (2003). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv* [Methodology of foreign languages and culture: theory and practice]. Kyiv, Ukraine: Lenvit [in Ukrainian].
4. Onyshchenko, K. I. (1995). *Ihrovyi komponent u navchanni tekhniky chytannia anhliiskoiu movoiu* [Game component in English reading competence teaching]. *Inozemni movy*. No 1. Pp. 36–37 [in Ukrainian].
5. Prokopchuk, M. (2019). *Read with Buddy*. Kyiv, Ukraine, Orion [in English].
6. Rogova, G., Rabinovych, F., Saharova, T. (1991). *Secondary School Foreign Language methodology*. Moscow, the USSR: Prosveshchenie [in Russian].
7. Savchenko, O. Ya. (1999). *Dydaktyka pochatkovoї shkoly* [Elementary school didactics]. Kyiv, Ukraine : Heneza [in Ukrainian].
8. Skliarenko, N. K. (1999). *Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok ta vmiin* [Modern requirements to foreign language skills developing]. *Inozemni movy*. No 3. Pp. 3–7 [in Ukrainian].
9. Shastova, I.V. (2013). *Pidsystema vprav dlia navchannia tekhniky chytannia uchniv pershykh klasiv shkil z pohlyblyenym vyvchenniam anhliiskoi movy* [Subsystem of exercises for teaching reading skills to primary children]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni T. H. Shevchenka. Zbirnyk naukovykh prats. Serii: Pedahohichni nauky*. Ukraine, Chernihiv: ChNPU. Pp. 380–386 [in Ukrainian].

Оксана ПРОТАС,

orcid.org/0000-0002-4176-8353

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,

докторант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) O_C@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті визначено необхідність методологічного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Розглянуто основні методологічні підходи до професійної підготовки фахівців соціальної роботи, а саме: системний, структурно-функціональний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, особистісно орієнтований, індивідуально-творчий, гносеологічний, комплексний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, акмеологічний, інтегративний. Системний підхід розглядає процес підготовки як складну цілісну систему, що містить певні впорядковані елементи, які взаємопов'язані між собою. Структурно-функціональний підхід, застосування якого дає змогу досягти завдання – виділення в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначення їх ролі. Синергетичний підхід забезпечує відкритість і багатоваріантність системи підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми, що дає змогу підвищити її ефективність. Діяльнісний підхід характеризується створенням умов для активної позиції студентів, активізації навчально-пізнавальної діяльності і забезпечує їх готовність до виконання професійних функцій. Особистісно орієнтований підхід забезпечує спрямованість освітнього процесу на розвиток особистості студента, розгляду його як активного суб'єкта, створення умов для самореалізації. Індивідуально-творчий підхід спрямовує підготовку майбутніх соціальних педагогів на врахування розвитку особистості, забезпечує виявлення й формування в них творчої індивідуальності. Інтеграційний підхід у нашому дослідженні дає змогу виявити взаємозв'язок різних методологічних підходів. Використання гносеологічного підходу передбачало використання основних методів наукового пізнання – ґрунтового аналізу сутності досліджуваних процесів та поняттєво-термінологічного апарату, встановлення закономірностей процесів, визначення напрямів удосконалення професійної підготовки студентів. Комплексний підхід забезпечує взаємопроникнення змісту навчальних дисциплін за принципом їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності, забезпечуючи цілісний процес професійної підготовки. Аксіологічний підхід сприяє формуванню професійно-ціннісних орієнтацій студентів. Соціокультурний підхід забезпечує врахування у процесі професійної підготовки культурних надбань, цінностей і норм. Компетентнісний підхід забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця як цілісної здатності особистості, що поєднує знання, вміння, навички, досвід, ціннісні орієнтації, професійну позицію і творче застосування їх для забезпечення успішної фахової діяльності. Акмеологічний підхід спрямовує освітній процес на підвищення якості фахової підготовки, вивчення творчого потенціалу майбутніх соціальних працівників, мотивування їх прагнення до досягнення максимально можливого розвитку теоретичної та практичної досконалості у навчально-науковій та професійній діяльності.

Зазначено, що комплексне поєднання вказаних підходів сприятиме підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: методологічний підхід, професійна підготовка, соціально-педагогічна діяльність, обдаровані діти.

Oksana PROTAS,

orcid.org/0000-0002-4176-8353

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work,

Doctoral Student at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) O_C@ukr.net

METHODOLOGICAL BASIS TRAINING FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN

The article deals with the need of methodological substantiation of the issue of training future social pedagogues educators for work with gifted children. We considered the methodological approaches to training of social workers. They include, specifically, systemic, structural and functional, synergy, personal activity, person-centered, individual creative, gnosiological, inter-disciplinary, axiological, culturological, competence-based, acmeological, and integrated,

approaches. Systemic approach treats training process as a complicated and integrated system of certain sequenced elements, which are interconnected. Application of structural and functional approach allows distinguishing structural elements (components, subsystems) in system items and define their roles. Synergy approach provides for openness and variation of students' preparation to work with gifted children allowing for its increased efficiency. Activity approach creates conditions for students to take an active position, activate training and cognition and prepares them to work in professional environment. Person-centered approach in training process is aimed at developing the student's personality and treats the students as an active subjects providing for their self-actualization. Individual creative approach in training future social teachers facilitates consideration of personal development, defining and forming a creative self in a person. The use of gnosiological approach demanded applying main scientific finding methods, i.e., a comprehensive analysis of the essence of processes and terminological apparatus, defining process patterns, and defining the approaches of students' training optimization. Integrated approach seeks for convergence of subject materials based on interconnection and complementarity organizing a cohesive professional training process. Axiological approach facilitates formation of a professional value system for students. Sociocultural approach integrates cultural heritage, values and regulations into professional training. Competence-based approaches secures the competences of a future professional as integrated abilities of a person combining knowledge, skills, expertise, values, professional position, and creative use of these components for a successful professional work. In acmeological approach, the process is aimed at improving the quality of professional training, learning the creative potential of future social workers, and making incentives to them to reach theoretical and practical excellence in both scientific and professional work. Integration approach of our research enables to reveal interdependence of different methodological systems. We have indicated that a combination of the mentioned approaches will facilitate preparation of future social educators for work with gifted children.

Key words: *methodological approach, professional training, social-pedagogical work, gifted children.*

Постановка проблеми. Запити суспільства на обдарованих особистостей, здатних реалізувати свій інтелектуальний та творчий потенціал у сучасних умовах, орієнтованих на позитивне перетворення суспільного життя країни, спричинили формування низки нових вимог до фахівців, які їх навчають, виховують та розвивають інтелектуально-творчі можливості. Наявність зв'язку між професійною підготовкою фахівців та ефективністю становлення обдарованих дітей актуалізує проблему підготовки студентів у закладах вищої освіти. Вирішенню проблеми наукового дослідження сприяють методологічні підходи, які мають бути спрямовані на ефективну підготовку в закладах вищої освіти студентів до діяльності з обдарованими дітьми.

Аналіз досліджень. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти розглянуто у працях вітчизняних (В. Галузинський, Б. Гершунський, М. Євтух, В. Краєвський, П. Підкасистий та ін.) та зарубіжних учених (Е. Дюркгейм, Д. Дьюї, П. Наторп та ін.). Різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів досліджено у працях зарубіжних (М. Доуел, Ф. Зайбель, В. Бочарова та ін.) та вітчизняних учених (І. Богданова, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко). Методологічні основи фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи розглянуто у дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, В. Поліщук, З. Фалинської та ін.

Проте аналіз сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми дає змогу стверджувати, що науковий доробок зазначеної теми висвітлено не досить.

Мета статті – обґрунтування методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів для роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтям нашого наукового пошуку є методологічні підходи, які дають змогу виявити загальні закономірності, світоглядні позиції та їх вплив на результати дослідження.

Поняття «методологія» (грец. “*methodos*” – шлях, спосіб та “*logos*” – вчення) визначається як «вчення про структуру, логічну побудову, підходи, методи і прийоми пізнавальної діяльності»; «система принципів, а також способів організації діяльності, вчення про цю систему» (Філософський енциклопедичний словник, 2009: 374).

Методологічний підхід розглядається як «сукупність ідей та принципів, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, що забезпечують її реалізацію» (Анісімов, 2006: 574).

Відповідно до завдань дослідження потребують обґрунтування основні методологічні підходи, які б слугували основою проєктування системи фахової підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми є складною системою, тому необхідне комплексне застосування методологічних підходів, що дасть змогу вивчити проблему всебічно, окреслити закономірності, принципи, шляхи розв'язання та забезпечити належний рівень професійної освіти.

Нами визначені такі підходи, як: системний, структурно-функціональний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, особистісно орієнтований,

індивідуально-творчий, гносеологічний, комплексний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, акмеологічний, інтегративний.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми є складним процесом, результативність якого залежить від системного підходу до його організації.

Системний підхід (англ. systems thinking – системне мислення) – «напрямок методології досліджень, який дає змогу вивчати об'єкт як цілісну сукупність елементів та взаємозв'язки між ними» (Філософський енциклопедичний словник, 2009: 482). Цьому питанню у науковій літературі з педагогіки присвячені праці Ю. Бабанського, В. Бикова, В. Краєвського та ін.

Системний підхід у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми потребує її розгляду як певної системи, що має специфічні закономірності, сукупність певних взаємодій. Сучасні вітчизняні дослідники (А. Капська, О. Безпалько, Х. Вайнола) соціально-педагогічну діяльність розглядають як відкриту систему, що взаємодіє з іншими соціальними системами, позаяк фахівець застосовує знання з певних теоретичних дисциплін, розв'язуючи професійні завдання різних галузей суспільної практики. Акцентуючи увагу на специфіці професійної діяльності соціального педагога, автори визначають її сутність через мету – створення оптимальних умов соціалізації дітей і молоді (Капська, 2002: 7).

Системний підхід дає змогу реалізувати процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми, використовуючи педагогічну систему, яка містить мету, завдання, функції, структуру, принципи, функції, зміст, умови, форми, технології, методи і засоби, результат. Застосування цього підходу дає змогу визначити структуру фахової підготовки студентів та встановити взаємозв'язки між її елементами.

У межах цього підходу виокремлюємо також *структурно-функціональний*, який дає змогу виокремити в системних об'єктах структурні елементи, підсистеми, функції, взаємодію. Під структурно-функціональним аналізом розуміється метод дослідження складних систем, що виявляється у виокремленні в об'єкті стабільних елементів, їх структурних і функціональних зв'язків. Структуру системи утворюють елементи і зв'язки між ними, кожний елемент якої здійснює певні функції (Воронков та ін., 2006: 567).

У контексті нашого дослідження цей підхід дає змогу фахову підготовку студентів реалізовувати як систему, що містить такі структурно-функціо-

нальні елементи: структуру, підсистеми, функції, мету, завдання, умови й фактори, суб'єктів процесу, зміст діяльності, динаміку системи та ін.

Отже, застосування системного підходу в нашому дослідженні дає змогу обґрунтувати процес фахової підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми як цілісну педагогічну систему, здатну до саморозвитку; виявити у структурі системи необхідні елементи та встановити способи їх поєднання, забезпечити її цілісність; виявити взаємозв'язки між компонентами системи задля досягнення визначених цілей професійної підготовки.

Під час розвитку системи фахової підготовки здійснюється самоорганізація як процес утворення нових структур у відкритих системах, що спирається на базисні положення і принципи синергетичного підходу.

Синергетика – міждисциплінарний напрям наукових досліджень, який «вивчає закономірності й принципи, що лежать в основі процесів самоорганізації в системах різної природи» (Філософський енциклопедичний словник, 2009: 463). Предметом її вивчення є ієрархічно відкриті, динамічні системи, які складаються з підсистем, а основним завданням – пошук принципів управління самоорганізуючими структурами. Врахування синергетичності в самоорганізації систем дає можливість моделювання освітнього процесу.

Синергетичний підхід (грец. synergetikos – сумісний; такий, що діє погоджено; sinerгеia – співпраця) ґрунтується на науково-філософському принципі, який розглядає природу, світ як комплексну систему, в основі якої – теорія самоорганізації (Філософський енциклопедичний словник, 2009: 467). Суттєвий внесок у дослідження системного підходу зробили такі вчені, як: Л. Князева, В. Лутай, І. Пригожин, Г. Хакен та ін.

Аналіз системи підготовки майбутніх фахівців до визначеного аспекту професійної діяльності спонукає до застосування нелінійного детермінізму, за якого враховується не тільки емпіричний матеріал, а й закономірності розвитку системи. Використання синергетичного підходу дає змогу охарактеризувати систему професійної підготовки, яка потребує впливу, визначити мету, очікуваний результат, стратегію розвитку.

З позицій синергетичного підходу професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів для роботи з обдарованими дітьми є процесом, який зумовлює стійкі та змінні стани, що визначаються певними критеріями, характеристиками. Отже, у процесі проектування, реалізації й управління системою, підґрунтям є опора на закони

її саморозвитку, що зумовлює потребу їх урахування у разі здійснення педагогічних впливів. Оскільки система є сукупністю взаємопов'язаних елементів, що функціонують як ціле, то її вивчення полягає у виявленні зв'язку компонентів, що забезпечує її прогнозовані характеристики. Результат функціонування системи оцінюється інтегральним показником, зміна якого пов'язана з реакцією системи на зовнішні чинники. Отже, система професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з обдарованими дітьми є динамічною та самоорганізуючою, між компонентами якої діють інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, розвивальні, координаційні та ін. зв'язки.

Функціональний аспект професійної діяльності соціальних педагогів у контексті цього дослідження передбачає реалізацію діяльнісного підходу, згідно з яким пізнання здійснюється у процесі діяльності людини, спрямованої на предмети та явища навколишньої дійсності (Воронков та ін., 2006: 567). Діяльнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів передбачає формування їх уявлень про модель професійної діяльності. У процесі проектування змісту фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів необхідно проаналізувати характерні особливості професійної діяльності та визначити сукупність знань та умінь, які забезпечать готовність та якість виконання такої діяльності.

Діяльнісний підхід у здійсненні проектування системи фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми передбачає врахування особливостей майбутньої професійної діяльності і зокрема визначеного напрямку. Вона мусить мати системний і продуктивний характер, визначатися мотивами, здібностями студентів і потребує створення відповідних умов. Зміст освітнього процесу, у тому числі й для формування готовності до роботи з обдарованими дітьми, є неперервною зміною різних видів діяльності, спрямованих на творчу взаємодію.

Спрямованість трансформацій в освіті на гуманізацію суспільства, підвищення ролі особистості в соціальному житті, навчанні створюють необхідність урахування основних положень особистісно орієнтованого підходу в системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Особистісно орієнтована освіта визначається як «цілеспрямований, безперервний, організований педагогічний процес, що сприяє розвитку і саморозвитку студента, становленню його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів» (Дубасенюк, 2012: 436).

Застосування зазначеного підходу створює

умови для вияву особистісних якостей студентів, сприяє задоволенню їх пізнавальних потреб, розвитку мислення, становленню активної, творчої особистості, стимулює розвиток інтелекту, здібностей, навичок самоосвіти та самовдосконалення.

Освітній процес має зосереджуватися на само-реалізації студентів відповідно до їх індивідуальних особливостей, творчих здібностей, досягнення рефлексивного рівня розвитку їх свідомості, забезпеченні демократичного стилю взаємин між суб'єктами навчального процесу, творчої співпраці. Результатом застосування цього підходу має стати особистісне зростання, інтелектуальний та творчий розвиток майбутніх фахівців.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямований на розвиток самосвідомості суб'єкта, що визначає його здатність до передбачення, проектування своєї діяльності з обдарованими дітьми, самовизначення та творчої самореалізації в структурі цієї діяльності. На думку Л. Міщик, фахова підготовка соціальних педагогів буде продуктивною у разі орієнтації на особистісний потенціал студентів, а це дає змогу розглядати концепцію їх підготовки як індивідуально орієнтовану (Міщик, 2012: 236). Студент ідентифікує майбутню діяльність у ролі соціального педагога на основі професійної самоідентифікації, що базується на принципі єдності свідомості та діяльності. У контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми формування їх професійної свідомості здійснюється на основі критично-аналітичного мислення, що сприяє опануванню умінь та компетентностей у цьому напрямі діяльності, орієнтуванню в різноманітній інформації, творчому розв'язанню професійних завдань.

Індивідуально-творчий підхід спрямовує підготовку майбутніх соціальних педагогів на врахування розвитку особистості, забезпечує виявлення й формування в них творчої індивідуальності. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми спрямовується на особистісні зміни кожного студента, готовність до роботи в зазначеному аспекті, передбачає усвідомлення ним відповідності фаховій діяльності, його мотивацію до самовдосконалення як фахівця на основі професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій, професійної самосвідомості та ін.

Слід відзначити, що особистісно орієнтований підхід поєднується з гносеологічним, позаяк здобути студентом знання, уміння, досвід проходять через його цінності, сприяють пізнанню інформації. Студенти усвідомлюють для себе модель професійної діяльності, з якою ідентифікують себе в професії. У них формуються знання не тільки

у вигляді засвоєних понять і теорій, а й у набутті професійних умінь, навичок, компетентностей.

Гносеологічний підхід (від грец. *gnosis*, – seos – знання) заснований на теорії пізнання – гносеології – розділі філософії, в якому вивчаються «проблеми природи пізнання та його можливостей, відношення знання до реальності, досліджуються передумови пізнання, виявляються умови його істинності» (Філософський енциклопедичний словник, 2009: 241).

Використання гносеологічного підходу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми передбачає використання основних методів наукового пізнання – аналіз сутності досліджуваних процесів та понятійного апарату, порівняння традиційного навчання та інноваційних технологій, визначення напрямів удосконалення освітнього процесу з метою формування готовності студентів до роботи з обдарованими дітьми.

З метою реалізації гносеологічного підходу у підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми важливо встановити взаємозв'язок наукового пізнання з етапами розвитку, використовувати інноваційні технології для оптимізації пізнавальної діяльності.

Комплексний підхід у процесі навчання майбутніх соціальних педагогів полягає у кооперації різних наукових дисциплін, які в сукупності забезпечують фахову підготовку студентів до роботи з обдарованими дітьми. Комплексність (лат. *complexus* – зв'язок, сполучення) виявляється у розгляді сукупності явищ в їх взаємозв'язку, що становлять єдине ціле. Комплексний підхід полягає у розгляді явища чи процесу з різних позицій, з урахуванням сукупності чинників впливу; застосування комплексу засобів, що забезпечують оптимальний розвиток (Мардахаєв, 2002: 210).

Комплексний підхід до досліджуваної нами проблеми полягає у всебічному аналізі визначених концептів дослідження, враховуючи підходи різних наук; комплексному вивченні сутності, умов, чинників, результатів взаємодії; ефективному застосуванню їх у побудові системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми; застосуванню різноманітних форм, методів, засобів освітнього процесу.

Аксіологічний підхід (грец. “*aksios*” – коштовний) ґрунтується на філософському вченні (аксіології) «про моральні, етичні, культурні цінності як смислоутворювальні основи буття людини, що визначають мотивацію її життя, діяльності, учинків» (Новий словник іншомовних слів, 2008: 29).

Особливості реалізації аксіологічного підходу у підготовці студентів до роботи з обдаро-

ваними дітьми виявляються в тому, що цінності у майбутній професійній діяльності реалізують їх діяльнісні потреби та інтереси. Усвідомлення студентами професійних цінностей сприяє окресленню їхніх ціннісних орієнтацій, які мотивують на діяльність з обдарованими дітьми.

Культурологічний підхід передбачає розуміння освітнього процесу як культуротворчого, необхідність його орієнтації на формування загальнокультурної компетентності майбутнього соціального педагога, ставлення до нього як суб'єкта культури, здатного до особистісного розвитку.

Тенденції трансформації освітньої галузі, інтеграція до європейського освітнього простору, врахування європейських освітніх стандартів потребують врахування положень компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід визначається як механізм формування цілей, окреслення змісту, підбору навчально-методичного та організаційно-технічного забезпечення освітнього процесу, що здійснюється з урахуванням необхідних професійних якостей (компетентностей) фахівця, які забезпечують успішність розв'язання професійно орієнтованих завдань (Зеєр, 2011: 4).

З огляду на зазначений підхід, процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми має спрямовуватися на становлення фахівця, який володіє сукупністю компетентностей, необхідних для успішної діяльності з обдарованими дітьми. У зв'язку з цим використання положень компетентнісного підходу дає змогу реалізувати завдання, пов'язані з цілями професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми та забезпеченням мотиваційних чинників освітнього процесу, змісту професійної підготовки, прогнозуванням результатів, оцінювання та обґрунтування шляхів покращення її якості. Реалізація компетентнісного підходу передбачає: перехід від звичного засвоєння системи знань, умінь і навичок до формування професійних компетентностей майбутнього соціального педагога, зокрема і до роботи з обдарованими дітьми; застосування творчої діяльності; діалог, співпрацю зі студентами, поєднання теоретичних понять різних навчальних дисциплін у системні, міждисциплінарні уявлення про професійну діяльність; застосування традиційних та інноваційних технологій, пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-практичної діяльності.

Акмеологічний підхід (давньогрец. *акме* – вища точка, зрілість, вершина чогось) лежить в основі акмеології як «інтегральної науки, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку особистості в період її професійної зрілості» (Деркач, 1993: 130).

Реалізація акмеологічного підходу у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів базується на акмеологічних законах фундаментальної освіти і досвіді його використання (Н. Кузьміна-Гаршина, В. Максимова та ін.).

Вивчення цього підходу дає змогу врахувати основні етапи професійного становлення і створити умови для ефективності фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, що дало б змогу оптимізувати їх роботу над своїми інтелектуальними, творчими, самоосвітніми потенціалами з метою постійного розвитку, професійного зростання.

Використання акмеологічного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми передбачає: створення умов, які сприятимуть набуттю студентами компетентностей, професіоналізму (зростання до власного «акме») у професійній діяльності, зокрема і у визначеному аспекті, та застосування ефективних технологій для формування у них компетентності в роботі з обдарованими дітьми.

Інтеграційний підхід у нашому дослідженні дає змогу виявити взаємозв'язок різних методологічних підходів. Зокрема, акмеологічний підхід пов'язаний із: а) гносеологічним, що виявляється у пізнанні умов удосконалення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми; б) особистісним, за якого враховуються можливості, інтереси студентів у формуванні готовності до визначеного аспекту діяльності; в) діяльнісним, що передбачає активність у формуванні компетентності до роботи з обдарованими дітьми; г) аксіологічним, на основі якого в студентів формується ціннісне ставлення до професійного зростання.

Висновки. Отже, застосування зазначеного методологічного концепту, що базується на запропонованих підходах, сприятиме розробленню системи професійної підготовки, яка дасть змогу майбутнім соціальним педагогам оволодіти необхідними знаннями, уміннями та компетентностями для роботи з обдарованими дітьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анисимов В. Общие основы педагогики : учебник для вузов. Москва : Просвещение, 2006. 574 с.
2. Деркач А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. Москва, 1993. 267 с.
3. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
4. Зеер Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования. *Образование и наука*. 2011. № 8. С. 3–14.
5. Капська А., Безпалько О., Вайнола Р. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання / за заг. ред. А. Капської. Київ, 2002. 164 с.
6. Міщик Л. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05. Запорізький держ. ун-т. Запоріжжя, 1997. 358 с.
7. Новий словник іншомовних слів / Л. Шевченко та ін. Київ : АРІІ, 2008. 672 с.
8. Словарь по социальной педагогике / ав.-сост. Л. Мардахаев. Москва : Академия, 2002. 388 с.
9. Управління людськими ресурсами: філософські засади : навчальний посібник для вузів / В. Воронкова та ін. Київ : Професіонал, 2006. 567 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

REFERENCES

1. Anisimov, V. *Obshhie osnovy pedagogiki* [General Fundamentals of Pedagogy]: uchebnik dlja vuzov. Moskva: Prosvshhenie, 2006. 574 p. [in Russian].
2. Derkach, A. *Akmeologija – nauka o putjah dostizhenija vershin professionalizma* [Acmeology: towards the peak of professionalism]. Moskva, 1993. 267 p. [in Russian].
3. Dubaseniuk, O. *Profesijna pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyj pidkhid* [Professional pedagogical education: personality-centered approach]: monohrafiia. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, 2012. 436 p. [in Ukrainian].
4. Zeer, Je. *Kompetentnostnyj podhod kak faktor realizacii innovacionnogo obrazovanija* [Competence approach as a factor in the implementation of innovative education]. *Obrazovanie i nauka*. 2011. No 8. Pp. 3–14 [in Russian].
5. Kaps'ka, A., Bezpal'ko, O., Vajnola, R. *Aktual'ni problemy sotsial'no-pedahohichnoi roboty (modul'nyj kurs dystantsijnoho navchannia)* [Actual problems of social-pedagogical work (modular course of distance learning)] zah. red. A. Kaps'koi. Kyiv, 2002. 164 p. [in Ukrainian].
6. Mischyk, L. *Teoretyko-metodychni osnovy profesijnoi pidhotovky sotsial'noho pedahoha u zakladakh vyschoi osvity* [Theoretical and methodological foundations of social teacher training in higher education] : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.05. Zaporizhzhia State University, Zaporizhzhia, 1997. 358 p. [in Ukrainian].
7. *Novyj slovnyk inshomovnykh sliv* [New Dictionary of Foreign Words] / L. Shevchenko ta in. Kyiv: ARII, 2008. 672 p. [in Ukrainian].
8. *Slovar' po socialnoj pedagogike* [Dictionary of social pedagogy] / L. Mardahaev. Moskva: Akademija, 2002. 388 p. [in Russian].
9. *Upravlinnia liuds'kyj resursamy: filosof'ski zasady* [Human resource management: philosophical foundations]: navchal'nyj posibnyk dlia vuziv / V. Voronkova ta in. Kyiv : Profesional, 2006. 567 p. [in Ukrainian].
10. *Filosofs'kyj entsyklopedychnyj slovnyk* [Encyclopedic Dictionary of Philosophy] / za red. V. Shynkaruka. Kyiv: Abris, 2002. 742 p. [in Ukrainian].

УДК 373.3.016

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204001>

Ірина РАДЧЕНЯ,

orcid.org/0000-0003-2524-7109

старший лаборант кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна) ira.radchenya@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЧЕРЕЗ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті досліджено формування життєвотворчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність. Проаналізовано поняття «навчально-творча діяльність», її результат і компетентності (уміння мислити та конструктивно взаємодіяти з іншими, які, своєю чергою, є складниками пізнавальної та соціальної сфер культури мислення молодшого школяра). Виявлено етапи творчого процесу: усвідомлення проблеми, формулювання та обґрунтування ідей, осяяння, перевірка на практиці). Звернено увагу на застосування інтерактивних методів навчання на уроці. Адже вони вносять у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагають учневі чіткіше сформулювати власну точку зору. Інтерактивними вважаємо ті методи, які сприяють одночасному розвитку обох півкуль головного мозку дитини. Грамотне застосування вчителем інтерактивних методів навчання сприяє появі осяяння (раптового діалектичного стрибка від нерозуміння до розуміння) у мисленнєвому пошуку дитини. Охарактеризовано психофізіологічну природу осяяння (інсайту) з точки зору вчення про функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини як багатократну зміну домінування їх функцій. З'ясовано, що формування поняття – це результат сходження від аналізу і синтезу властивостей різноманітних об'єктів до виділення та закріплення їх загальних властивостей через абстрагування й узагальнення. Зроблено акцент на тому, що формування життєвотворчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність є дуже важливим процесом. Здатність дитини до саморозвитку, її життєвотворча активність – головні умови успішності у подальшому житті. Самореалізація особистості дедалі більше залежить від таких якостей, як самостійність та критичність мислення, креативність, неординарність у вирішенні різноманітних проблем. Щоб учень став рівноправним учасником процесу освіти, необхідно озброїти його техніками та прийомами, спрямованими на розвиток пам'яті, уваги та образного мислення, сформувати навички дослідницької поведінки, розвинути життєвотворчий потенціал. Лише за такого розвитку кожна дитина зі своїми особистими властивостями та здібностями знайде себе і самореалізується.

Ключові слова: життєвотворчий потенціал, формування, молодший школяр, навчально-творча діяльність, учитель, урок, освіта, особистість.

Iryna RADCHENIA,

orcid.org/0000-0003-2524-7109

Senior Assistant at Department of Theory and Methods of Teaching Philological Disciplines in Preschool, Primary and Special Education of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv, Ukraine) ira.radchenya@gmail.com

FORMATION THE LIFE CREATING POTENTIAL OF A YOUNGER SCHOOL THROUGH EDUCATIONAL AND CREATIVE ACTIVITIES

This article explores the formation of the life creating potential of a younger student through educational and creative activity. The concept of “educational and creative activity”, its result and competence (ability to think and constructively interact with others, which, in turn, are components of the cognitive and social spheres of culture of thinking of the younger student) are analyzed. The stages of the creative process were revealed: awareness of the problem, formulation and justification of ideas, testing in practice. Attention is drawn to the use of interactive teaching methods in the lesson. After all, they introduce elements of research, comparison of various facts, phenomena, positions, conclusions into the educational process, help the student to formulate his or her own point of view more clearly. We consider interactive methods that contribute to the simultaneous development of both hemispheres of the child's brain. The competent use of interactive teaching methods by the teacher contributes to the emergence of illumination (a sudden dialectical leap from misunderstanding to understanding) in the child's mental search. The psychophysiological nature of illumination has been characterized in terms of the doctrine of functional asymmetry of the cerebral hemispheres as a multiple change in the dominance of their functions. It has been found out that the formation of the concept is the result of moving from the analysis and synthesis of the properties of various objects to the selection and consolidation of their common properties through abstraction and generalization. Emphasis is placed on the fact that the formation of the life creating potential

of the younger student through educational and creative activity is a very important process. The ability of the child to self-development, his life creating activity – the main conditions for success in further life. Self-realization of personality is more and more dependent on such qualities as independence and critical thinking, creativity, extraordinariness in solving various problems. In order for the student to become an equal participant in the educational process, it is necessary to equip him/her with techniques aimed at developing memory, attention and imaginative thinking, to develop research behavior skills and to develop life creating potential. Only in case of such a development the child, according to his or her own personal qualities and abilities, finds himself and realizes himself.

Key words: *life creating potential, formation, younger student, educational and creative activity, teacher, lesson, education, personality.*

Постановка проблеми. Основною метою системи національної освіти є створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, який зможе навчатися протягом усього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Нова українська школа має забезпечити всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на підставі виявлення її задатків, здібностей, обдарувань і талантів. Саме тому дуже важливо сформувати та розвивати життєтворчий потенціал учнів, учити їх критично мислити, швидко орієнтуватися в складних ситуаціях і знаходити правильні рішення. Вимоги сучасного суспільства до Нової української школи та інтереси особистості зумовлюють необхідність розроблення нового підходу до організації освітнього процесу. У зв'язку із цим особливою актуальністю набуває нині проблема формування життєтворчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність.

Аналіз досліджень. У наукових доробках багатьох педагогів і психологів (І. Бех, Н. Бібік, Ю. Бойчук, В. Гриньова, Т. Довженко, В. Майборода, С. Максименко, С. Микитюк, В. Паламарчук, Л. Пуховська, В. Рибалка, М. Слюсаревський, Л. Ткаченко, Л. Філатова, В. Шищенко та ін.) акцентується увага на тому, що оригінальність мислення, творчість учнів найповніше виявляються й успішно розвиваються в різній навчальній діяльності.

Мета статті – розглянути процес формування життєтворчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність.

Виклад основного матеріалу. Навчальну діяльність В. Сухомлинський розглядав як необхідну умову формування духовно багаті особистості. Діяльність має бути активною і творчою, чому допомагають спеціальна організація розумової праці на уроках і в позакласний час, включення учнів до творчості, пошуково-експедиційної роботи тощо.

Усе життя та діяльність молодших школярів (удомо й у школі) мусять будуватися з урахуванням народних традицій трудового, родинно-сімей-

ного, морально-етичного та духовного виховання, на активному залученні до виробничої, обслуговуючої, інтелектуальної праці, що робить людину духовно багатою, гармонійно розвиненою, яка своєю поведінкою, практичною діяльністю, світоглядною позицією повністю відповідала б законам і закономірностям національної ментальності і стала б носієм генетичної пам'яті українського народу (Козаченко, 2015: 54).

У сучасних умовах розвитку освіти важливими стають не тільки здобуті знання, а й способи засвоєння і застосування навчальної інформації у повсякденному житті, рівень пізнавальних можливостей і життєтворчого потенціалу учнів. Для того щоб навчити кожну дитину використовувати знання у різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях, під час будь-якого уроку має домінувати навчально-творча діяльність.

Така діяльність не має штучно організовуватися вчителем під час «відкритих» уроків або на уроках розвитку зв'язного мовлення. Це має бути динамічна система, яка охоплює мету, зміст, форми й методи навчання.

Здатність учителя організувати навчально-творчу діяльність молодшого школяра базується на знаннях: структури уроку як цілісного творчого процесу, методів і форм організації такого уроку; методики роботи над завданнями з логічним навантаженням на уроках; методики роботи над завданнями комбінованого характеру.

Основною технологічною одиницею комбінованого уроку як цілісного творчого процесу є ситуація розмірковування – ситуація пошуку, допитливості, сумніву. Підґрунтя її – навчально-творча діяльність молодшого школяра.

Навчально-творча діяльність (за В. Андреевим) – це вид навчальної діяльності, спрямований на розв'язування навчально-творчих завдань, здійснюється в умовах опосередкованого та перспективного керівництва з боку вчителя (Андреев, 1994). Її результат – здебільшого суб'єктивна новизна продукту, тобто самовдосконалення, саморозвиток особистості, розвиток її надпредметних компетентностей (Пометун, 2004: 16–25). Найважливіші серед них – уміння мислити та

конструктивно взаємодіяти з іншими, які, своєю чергою, є складниками пізнавальної та соціальної сфер культури мислення молодшого школяра (Митник, 2007: 55–59).

Формування життєтворчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність є дуже важливим процесом. Здатність дитини до саморозвитку, її життєтворча активність – головні умови успішності у подальшому житті. Самореалізація особистості дедалі більше залежить від таких якостей, як самостійність та критичність мислення, креативність, неординарність у вирішенні різноманітних проблем.

Творчий процес уроку складається з таких етапів:

1) усвідомлення проблеми (після актуалізації опорних знань). Він починається з того, що в певній ситуації учні стикаються з чимось, що викликає у них занепокоєння, бо вони не здатні певний факт (явище) пояснити – обмаль знань. Такий психічний стан допомагає учням усвідомити певну проблему, спонукає взятися за її вирішення;

2) формулювання та обґрунтування ідей (процес засвоєння нового матеріалу). Це період свідомої, цілеспрямованої розумової діяльності, що потребує високої дисципліни розуму. Докладно досліджуються всі можливі гіпотези розв'язання: один учень пропонує шляхи вирішення проблеми, інші слухають, ставлять запитання, доводять раціональність (істинність) чи нераціональність (хибність) запропонованого шляху. У процесі конструктивної взаємодії з учителем відбувається розширення ролі кожного партнера: окрім власної позиції, яка розкривається під час висунення припущення, її реалізації, оцінки гіпотези партнера, поступово формується точка зору «іншого», тобто дитина, ніби ставши на місце партнера (партнером може бути вчитель або інший учень), починає оцінювати власну гіпотезу, брати участь у творенні (підтримці, доповненні, скасуванні) гіпотези іншого. Врешті-решт, відбувається їх порівняння, зіставлення, оцінка, вибір оптимальної (раціональної, єдино правильної);

3) осяяння. На цій стадії відбувається раптовий діалектичний стрибок від нерозуміння до розуміння. В одного чи у кількох учнів народжується радість пізнання. Діти «відкривають» певне правило, закономірність, арифметичну властивість тощо;

4) перевірка на практиці. У цей період учні розв'язують різноманітні завдання. Учитель має пропонувати учням такі вправи, які вони спроможні розв'язати. Чим більше для учнів створюватиметься ситуацій утруднення, які вони

спроможні подолати, тим частіше вони переживатимуть радість відкриття, тим інтенсивніше у них розвиватиметься інтерес до знань, з'явиться натхнення до подальшої творчості. А це, зрештою, приводить до створення учнями власних «продуктів творчості»: казок, віршів, ребусів, застосовуючи знання щойно «відкритого» правила (закономірності, певної властивості тощо).

Розвиткові евристичного рівня творчої активності сприяє організація уроку у формі, наближеній до ділової гри. Учням пропонується розв'язати різноманітні навчально-творчі завдання, пов'язані єдиною сюжетною лінією з вибором стратегії поведінки, плануванням дій на три-чотири кроки вперед (діти на початку уроку планують результат, якого вони мають досягти наприкінці уроку, подолавши певні випробування). Ділові ігри близькі до дорослого підходу до розв'язування раціоналізаторських задач. Це, зокрема, «подорожі», «прес-конференції», «телемості», «змагання», «ринги» тощо. Уроки, в яких левову частку часу займає та чи інша ділова гра, як правило, називають: уроки-подорожі, уроки-змагання, урок-прес-конференція тощо. Ситуація розмірковування, як механізм розгортання певної ділової гри, допомагає сформувати в учнів уміння узгоджувати свої думки з думками партнерів, розвинути контрольний-корекційний компонент пізнавальної сфери культури мислення, гнучкість і широту мислення, готовність до інтелектуального ризику (дитина має багато ідей, вмє і не боїться їх висловлювати). Зазначені якості та вміння поліпшують реакцію дитини на швидкі та мінливі життєві обставини. Такі уроки перетворюють процес навчання на ненав'язливий, майже непомітний для дитини процес: освіта стає переважно самоосвітою, виховання – самовихованням, розвиток – саморозвитком; відбувається вільний пошук себе, самопізнання та самовизначення особистості, що є першими кроками до життєвого успіху.

Застосування на будь-якому уроці інтерактивних методів навчання вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає учневі чіткіше сформулювати власну точку зору. Інтерактивними вважаємо ті методи, які сприяють одночасному розвитку обох півкуль головного мозку дитини. Грамотне застосування вчителем інтерактивних методів навчання сприяє появі осяяння (раптового діалектичного стрибка від нерозуміння до розуміння) у мисленнєвому пошуку дитини. Охарактеризуємо психофізіологічну природу осяяння (інсайту) з точки зору вчення про функціональну асиметрію

півкуль головного мозку людини як багатократну зміну домінування їх функцій (Романець, 1971). Коли домінує ліва півкуля, то результати діяльності можна усвідомити, перенести у вербальну (словесну) форму. Якщо домінує права, то процес пошуку вирішення проблеми перебігає неусвідомлено, на асоціативному рівні. І тільки коли знову акцент переноситься на ліву півкулю – виникає відчуття несподіваності результату, неусвідомленості ані причин його отримання, ані проміжних операцій, які б привели до цього результату. Вважається, що рішення знайдено інтуїтивно, а зворотний зв'язок замикається емоційними реакціями. Для учня осяяння є певним відкриттям нового: правила, закономірності, арифметичної властивості, способу розв'язання задачі тощо. Так, на рівні засвоєння нових знань можуть бути використані такі методи, як проблемно-пошуковий діалог (в основному сприяє розвитку лівої півкулі головного мозку) у поєднанні з методом образного бачення (головним чином сприяє розвитку правої півкулі головного мозку). Ці методи вчитель застосовує здебільшого на уроках засвоєння нових знань, комбінованих уроках. На рівні формування інтелектуально-творчих умінь використовують такі методи, як: «мозкова атака», проблемно-пошуковий діалог, інверсії, емпатії, інцидент, дидактична гра, синектика. Ці методи вчитель застосовує переважно на комбінованих уроках, уроках узагальнення й систематизації вивченого (Митник, 2006).

Інформаційним простором уроку як цілісного творчого процесу є зміст навчання у початкових класах. Виходячи з мети навчання, об'єктом діяльності вчителя є зміст навчання. На думку В. Краєвського (Краєвський, 2001), саме зміст освіти – ядро, навколо якого «нарощуються» методи його засвоєння, форми організації навчальної діяльності та весь процес навчання, виховання і розвитку учнів як суб'єктів діяльності. У Державному стандарті початкової загальної освіти сказано: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» (Державний стандарт початкової загальної освіти).

Зміст кожної освітньої галузі складається з низки наукових понять. Поняття – це концентрація знань дитини, найважливіший засіб упорядкованого мислення. З огляду на це, складаючи календарне планування на навчальний рік з певного предмета, вчитель початкових класів

має окреслити, які поняття діти мають усвідомити (засвоїти) протягом навчального року, який зв'язок між цими поняттями та тими, які вивчалися раніше і вивчатимуться у наступні роки. У процесі підготовки до кожного уроку вчитель має продумати шляхи усвідомлення (засвоєння) учнями змісту та обсягу певного поняття, систему завдань, які допоможуть учням оволодіти ним, узагальнити та систематизувати знання про вивчені поняття. Вміння вчителя «бачити» цілісний навчальний процес, тобто усвідомлювати взаємозв'язок між навчальними розділами (темами) програми, сприяє формуванню поняттєвого мислення дитини як інтелекту в дії. За допомогою понять учні вчать скласти істинні судження, з суджень – умовиводи, а отже, вчать брати участь у дискусіях. Отже, формування поняттєвого мислення учня як інтелекту у дії означає засвоєння інтелектуальних технік у вигляді гнучких знань, придатних для застосування у різних навчальних та життєвих ситуаціях. Процес формування будь-якого поняття реалізується через: конкретно-почуттєве сприйняття; аналіз властивостей і відношень досліджуваних предметів, який призводить до виділення ознак поняття; синтезування ознак (формування знань основного змісту поняття); виділення класу досліджуваних предметів (формування знань про обсяг поняття); встановлення кількісних і якісних зв'язків досліджуваного поняття з іншими поняттями (формування повного змісту поняття); уточнення ознак поняття, вивчення взаємозв'язку родових і видових понять; уточнення відповідності між змістом та обсягом поняття, що призводить до класифікації видових понять; конкретизацію застосування поняття.

Отже, формування поняття – це результат сходження від аналізу і синтезу властивостей різноманітних об'єктів до виділення та закріплення їх загальних властивостей через абстрагування й узагальнення.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що формування життєво-творчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність є дуже важливим процесом. Здатність дитини до саморозвитку, її життєво-творча активність – головні умови успішності у подальшому житті. Самореалізація особистості дедалі більше залежить від таких якостей, як самостійність та критичність мислення, креативність, неординарність у вирішенні різноманітних проблем. Щоб учень став рівноправним учасником процесу освіти, необхідно озброїти його техніками та прийомами, спрямованими

на розвиток пам'яті, уваги та образного мислення, сформувати навички дослідницької поведінки, розвинути життєтворчий потенціал. Лише за такого розвитку кожна дитина відповідно до своїх особистих властивостей та здібностей знайде себе і самореалізується.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 247 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 24.01.2020).
3. Козаченко К. Творча реалізація гуманістичних ідей В. Сухомлинського у системі виховної роботи вчителя. *Початкова школа*. 2015. № 2. С. 54.
4. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.
5. Митник О.Я. Дисципліна розуму – складник мистецтва мислення молодшого школяра. *Початкова школа*. 2007. № 4. С. 55–59.
6. Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Київ : Початкова школа, 2006. 104 с.
7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 16–25.
8. Романець В. А. Психологія творчості. Київ : Вища школа, 1971. 378 с.

REFERENCES

1. Andreev, V. I. Evrystyka dlia tvorcheskoho samorazvytyia [Heuristics for creative self-development]. Kazan, 1994. 247 p. [in Russian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity. [State standard of elementary general education]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (Last accessed: 24.01.2020) [in Ukrainian].
3. Kozachenko, K. Tvorch realizatsiia humanistychnykh idei V. Sukhomlyns'koho u systemi vykhovnoi roboty vchytelia [Creative realization of V. Sukhomlinsky's humanistic ideas in the system of teacher's educational work]. *Elementary School*. 2015. No 2. P. 54 [in Ukrainian].
4. Kraevskiy, V. V., Polonskiy, V. M. Metodolohiya dlia pedahoha: teoriya y praktyka. Volhohrad [Methodology for the teacher: theory and practice] : Peremena, 2001. 324 p. [in Ukrainian].
5. Mytnyk, O. Ia. Dystsyplina rozumu – skladova mystetstva myslennia molodshoho shkoliara [The discipline of the mind is a component of the art of thinking of a younger student]. *Elementary School*. 2007. No 4. Pp. 55–59 [in Ukrainian].
6. Mytnyk, O. Ia. Yak navchyty dytynu mystetstva myslennia [How to teach a child the art of thinking]. Kyiv : Elementary School. 2006. 104 p. [in Ukrainian].
7. Pometun, O. I. Teoriiia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. *Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives*. Ed. by O. V. Ovcharuk. Kyiv : K.I.S., 2004. Pp. 16–25 [in Ukrainian].
8. Romanets, V. A. Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]. Kyiv : High School, 1971. 378 p. [in Ukrainian].

УДК 37.034

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204002>**Марина РИЖЕНКО,***orcid.org/0000-0002-0961-335*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

(Харків, Україна) *marina.ryzhenko.89@ukr.net***Костянтин МІЩЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0872-9966*

старший викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

(Харків, Україна) *kostyamischenko@yahoo.com*

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У КОЛЕКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У публікації визначено суть поняття «лідерський потенціал студентів» як системну єдність їхніх природних та набутих характеристик, що проявляються в груповій діяльності. Розкрито можливості розвитку лідерського потенціалу студентів у колективній діяльності, груповій роботі та взаємодії з викладачами. У статті доведено, що в умовах сучасних інтенсивних трансформацій усіх сфер життєдіяльності українського суспільства надзвичайно актуальною проблемою є формування лідерської позиції студентів класичних університетів, які є нині провідними науковими, освітніми та культурними осередками та відіграють чільну роль у підготовці кваліфікованих фахівців для різних галузей. Актуальність визначеної проблематики посилюється необхідністю усунення таких виявлених суперечностей: між потребою суспільства у формуванні майбутніх фахівців як лідерів нової генерації та фактичним незадовільним станом виявлення ними лідерства в спільній діяльності; між значними потенційними можливостями формування лідерської позиції у студентській молоді в класичних університетах та недостатнім рівнем реалізації цих можливостей у реальній виховній практиці; між потребою викладачів у науково-методичному забезпеченні формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі університету й слабким опрацюванням цього питання в освітньому середовищі університету і в педагогічній теорії та практиці. Установлено, що носій лідерської позиції виконує такі важливі функції: ціннісно-смыслову, мотиваційно-спонукальну; аналітико-прогностичну; організаційно-координаційну; інструментальну афективно-надихаючу, контрольну-регулятивну. Під час проведення дослідження визначено, що лідерська позиція студента включає такі структурні компоненти, як: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий. У межах дослідження теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лідерської позиції студентів в освітньому середовищі класичного університету та зроблено висновки, що розвиток лідерських якостей є важливим компонентом розвитку не лише окремої людини, а й суспільства загалом.

Ключові слова: розвиток, лідерський потенціал, колективна діяльність, взаємодія.

Marina RYZHENKO,*orcid.org/0000-0002-0961-335*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) *marina.ryzhenko.89@ukr.net***Kostyantyn MISCHENKO,**

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) *kostyamischenko@yahoo.com*

THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL OF STUDENTS IN COLLECTIVE WORK

The publication defines the concept of students' leadership potential as a systematic unity of their natural and acquired characteristics, which are manifested in group activities. Possibilities of development of students' leadership potential in collective activity are revealed. The publication defines the concept of students' leadership potential as a systematic unity

of their natural and acquired characteristics, which are manifested in group activities. Possibilities of development of students' leadership potential in collective activity, group work and interaction with teachers are revealed. In the article it is proved that in the context of modern intensive transformations of all spheres of life of Ukrainian society, the formation of leadership position of students of classical universities, which are today leading scientific, educational and cultural centers and play a leading role in the preparation of qualified specialists for various professional fields, is an extremely urgent problem. The urgency of the identified issues is compounded by the need to eliminate the following contradictions: between the need for society to form future specialists as leaders of the new generation and the actual unsatisfactory state of their leadership in joint activities; between the considerable potential of forming a leadership position in student youth in classical universities and the lack of realization of these opportunities in real educational practice; between the need for teachers to provide scientific and methodological support for the formation of students' leadership position in the university's educational environment and the poor processing of this issue to the university's luminous environment and the poor processing of this issue in pedagogical theory and practice. It is established that the leader of the leadership position performs the following important functions: value-meaning, motivation-motivation; analytical and forecasting; organizational coordination; instrumental affective-inspirational, control-regulatory. During the research it is determined that the student's leadership position includes the following structural components: motivational-value, emotional-volitional component, intellectual-cognitive, activity-behavioral. The study theoretically substantiates the pedagogical conditions of forming the leadership position of students in the educational environment of a classical university, and concludes that the development of leadership qualities is an important component of the development not only of the individual, but also of society in general.

Key words: development, leadership potential, collective activity, interaction.

Постановка проблеми та її актуальність.

У сучасних умовах інтеграції України в європейський освітній простір процес реформування вищої професійної освіти спрямовано на адаптацію освітнього процесу до запитів та потреб особистості; активне освоєння майбутнім фахівцем досвіду професійної діяльності; забезпечення можливостей його саморозвитку. Також в умовах сучасних інтенсивних трансформацій українського суспільства надзвичайно актуальною проблемою є формування лідерської позиції студентів закладів вищої освіти, що дасть змогу забезпечити підготовку кваліфікованих фахівців, здатних активно працювати заради розквіту рідної країни, успішно виконувати поставлені перед ними професійні завдання на основі розбудови активної взаємодії з іншими працівниками. Особистісно орієнтований характер освітнього процесу свідчить про визнання унікальності кожної особистості, розвиток її потенційних можливостей, індивідуальних якостей та лідерського потенціалу. Ці завдання стимулюють пошук нових підходів до організації освітнього процесу.

Метою статті є доведення необхідності педагогічної підтримки з боку викладачів та інноваційних методів навчання щодо формування лідерського потенціалу студентів.

Аналіз досліджень. Вивченням феномена лідерства, дослідженням його природи і умов формування займалася велика кількість зарубіжних учених-психологів, соціологів, філософів, педагогів тощо. Результатами цих досліджень стали теорії лідерства, найбільш відомими з яких є теорія рис лідера Е. Богардуса, К. Бірда, В. Бінхама, теорія ситуаційного лідерства Г. Персона,

М. Белбіна, П. Друкера, системна теорія лідерства Ф. Фідлера тощо.

Вища школа має створити оптимальні умови для підготовки конкурентоспроможного, ініціативного, відповідального, компетентного фахівця – лідера з активною життєвою позицією, фахівця, здатного приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності та брати на себе відповідальність не лише за себе, але й за всю групу, яка слідує за ним. Реалізація цього завдання можлива на основі впровадження інноваційних підходів, методів навчання, педагогічної підтримки з боку викладачів та кураторів, які створюють умови для моделювання майбутньої професійної діяльності, відтворюють ситуації комунікативної взаємодії, у ході чого здійснюється формування і розвиток професійно важливих і особистісних якостей, а конкретно лідерського потенціалу.

Важливість розвитку лідерського потенціалу студентів не викликає сумніву, адже нині сформованість лідерських якостей у кожній людини є необхідною передумовою для можливості її особистісної самореалізації. У контексті дослідження поняття «лідерський потенціал» трактується як: системна єдність природних і набутих характеристик молоді людини, що зумовлені цим віковим періодом та проявляються в її спроможності здійснювати вплив на оточуючих людей у процесі групової взаємодії. Під педагогічною підтримкою розвитку лідерського потенціалу у колективній діяльності мається на увазі систематична, цілеспрямована діяльність педагогів, які забезпечують успішність цього процесу шляхом надання індивідуальної допомоги кожному суб'єкту виховної взаємодії у формуванні та прояві його лідерських здібностей і потенцій.

Виклад основного матеріалу. Нині суспільні зміни зумовили зростання інтересу до питання формування лідерських якостей студентів в умовах вищого навчального закладу. Вітчизняні психологи та педагоги зробили великий внесок у розширення та конкретизацію понять «лідер», «лідерство», «лідерський потенціал», «лідерська креативність», «лідерські якості». Аналіз наукових джерел показав, що є велика кількість різних визначень понять «лідер», «лідерство», «лідерські якості», що використовуються в сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці. Так, В. Зацепін визначає лідера як людину, яка свідомо й активно веде інших до досягнення певної мети. За визначенням Н. Жеребової, лідер є представником малої групи, який висувається в результаті взаємодії її членів або організує навколо себе групу у разі відповідності його норм і ціннісних орієнтацій груповим, організує та керує цією групою задля досягнення групових цілей. Л. Уманський вказує, що лідером може стати (але не обов'язково стане) людина, що від народження має певні задатки. Для цього вона має опанувати певні культурні цінності і перебувати на певному інформаційному рівні, вміти реалізувати наявні в неї можливості. У науковій літературі за стилем керівництва виокремлено такі класифікації типів лідерів: 1) авторитарний (жорсткий спосіб управління, недопущення ініціативи), демократичний (передбачає колегіальність прийняття рішень, урахування думок та побажань членів групи), ліберальний (стиль потурання, члени групи приймають рішення практично самостійно, придатний для колективу односторонців, кожний з яких добре знає «свій маневр»), компромісний (домагається своєї мети, поступаючись людям з різноманітними інтересами); 2) діловий (передбачає роботу за розрахованими, впорядкованими й оптимальними схемами) та авральний (керує за принципом «швидко робіть, розберемося потім»).

Серед компонентів лідерських якостей В. Ягоднікова виокремлює:

1) мотиваційний (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження та самореалізації);

2) емоційно-вольовий (урівноваженість, позитивне самопочуття, наявність вольових якостей);

3) особистісний (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності);

4) діловий (уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи).

Лідерські якості умовно поділяються на три групи, а саме:

1) загальні управлінські (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм);

2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність);

3) специфічні – характерні для певної галузі.

Саме студентський вік є сензитивним для формування лідерських якостей через свої психічні особливості, оскільки в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення людини, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов'язку і відповідальності, досягають певного рівня розвитку такі вольові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість та ін.

Л. Казанцева, Є. Жигарева у своєму дослідженні визначають лідерські якості студентів як динамічне професійно особистісне утворення, яке сформоване в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі та включає такі компетенції:

– індивідуально-лідерську як здатність реалізувати природні задатки лідера, вміння презентувати себе і мобілізувати свій індивідуальний потенціал;

– управлінсько-лідерську як здатність впливати на інших людей, вміння ставити цілі і визначати шляхи їх досягнення у сфері внутрішньогрупових, емоційних відносин;

– комунікативно-прогностичну як здатність будувати продуктивні ділові та емоційні взаємини, реалізувати власний лідерський потенціал і потенціал інших.

Аналіз лідерських якостей студентів, їх компонентів, потреба у формуванні компетентних, конкурентоспроможних фахівців зумовлює пошук відповідних інноваційних методів навчання, які сприятимуть розвитку професійно важливих якостей особистості, у тому числі й лідерських.

Як указується в науковій літературі, студентство – це соціально демографічна група, яка відрізняється від інших груп насамперед тим, що вона об'єднує в собі молодих людей, котрі навчаються у вищому навчальному закладі, де здобувають вищу освіту й опановують обрану професію. Навчання у виші як найважливіший етап у розвитку людини характеризується своєрідними умовами її життя, побуту, праці, навчання, спілкування, особливою суспільною поведінкою і психологією, а це накладає значний відбиток і на саму особистість, і на стиль її життєдіяльності.

Як правило, вік молодих людей, які навчаються у вищій школі, відповідає етапу пізнього юнацтва. Учені також констатують, що в студентському віці відбуваються суттєві зміни особистості в анатомо-фізіологічному, психічному та соціальному плані.

Ефективне формування лідерської позиції студентів забезпечується створенням певних науково обґрунтованих умов, а саме сукупністю зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, що сприяють організації та здійсненню педагогічної підтримки з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності та забезпечують досягнення поставлених педагогічних цілей (О. Дерев'янку, М. Малькова та ін.). Можна дати визначення, що: педагогічна підтримка – це сукупність об'єктивних можливостей, змісту, педагогічних прийомів, методів, форм та матеріальних умов їх здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань (О. Бражнич, О. Момот, Н. Пархоменко, Р. Серьожникова, Л. Яковицька та ін.); особливості організації навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти, що детермінують результати виховання, навчання й розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення (О. Дурманенко, О. Костенко та ін.); обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності (Є. Хриков). Також є поняття «педагогічні умови», яке визначається як: сукупність обставин, педагогічних засобів, особливостей організації освітнього процесу, які забезпечують успішність формування лідерської позиції у студентів класичних університетів. Успішність реалізації цього процесу значною мірою зумовлюється тим, чи повною мірою використовуються в указаному напрямі педагогічні можливості створеного освітнього середовища. Слід також зазначити, що очікуваний результат у формуванні лідерської позиції майбутніх фахівців можливо досягти тільки в тому разі, коли зовнішній педагогічний вплив активізує внутрішню активність у визначеному напрямі. А це значить, що процес формування лідерської позиції студентів вимагає прояву інтенсивних зусиль у напрямі досягнення цієї мети як з боку викладачів, так і самих студентів, причому ці зусилля мають узгоджуватися між собою.

На підставі викладеного вище зроблено висновок про те, що першою педагогічною умовою формування цієї позиції у студентів класичного університету є використання інноваційно-рефлек-

сивного потенціалу створеного освітнього середовища. Слід також зазначити, що саме рефлексія спонукає людину до самовдосконалення шляхом організації самоосвіти й самовиховання. У цьому разі рефлексія зумовлює зміни як у діяльності, так і в структурі самої особистості, а як наслідок, у системі її ставлень до різних аспектів навколишнього середовища. Це зумовлює розвиток і самого середовища. А це значить, що процес взаємодії людини з навколишнім середовищем передбачає не тільки її пристосування до нього, але і здійснення активного впливу на його організацію.

Із урахуванням викладеного зауважимо, що в процесі формування лідерської позиції важливо створювати оптимальні умови для розкриття й подальшого розвитку особистісних задатків кожного студента, його успішної самореалізації в різних сферах життєдіяльності, забезпеченні цілеспрямованої активізації рефлексивних процесів особистості. А це вимагає найбільш повного використання в цьому аспекті інноваційно-рефлексивного потенціалу створеного освітнього середовища. Уточнимо, що з урахуванням точок зору різних учених (Г. Демидова, Н. Дубинко та ін.) визначено, що в дослідженні під цим потенціалом мається на увазі сукупність педагогічних засобів, можливостей зазначеного середовища щодо спонукання студентів до цілісного усвідомлення й переосмислення накопиченого досвіду прояву лідерської позиції під час взаємодії з різними людьми, пошуку та практичної реалізації на цій основі нових способів її подальшого розвитку.

Як стверджує Т. Гура, рефлексивний складник освітнього середовища створює сприятливі передумови для вільного, свідомого вибору особистістю персональних цінностей, індивідуальних форм, засобів самореалізації й саморозвитку, а це дає їй змогу визначити, вибудувувати свій індивідуальний спосіб професійного буття, відпрацьовувати власні позиції стосовно різних його аспектів. Як вважає автор, ефективність дії цього складника на формування лідерської позиції студентів забезпечується дотриманням викладачами таких принципів, як: принцип унікальності, що вимагає кожен педагогічну ситуацію, кожен особистість, будь-які просторово-часові умови, будь-який педагогічний процес та структуру розглядати як неповторні, нерівні самим собі, а отже, як такі, що виходять за межі апріорного пояснення, розуміння, осмислення, визначення; принцип парадоксальності, відповідно до якого сприймається не тільки сутнісна характеристика буття загалом, але і спосіб індивідуального буття кожної людини в культурі.

Варто також зауважити, що процес формування у студентів позиції лідера вимагає поступового збільшення рівня їхньої самостійності, послідовного зменшення ступеня керівництва викладачами життєдіяльністю студентських колективів та надання їм усе більшої свободи у виборі власних рішень. Своєю чергою це передбачає внесення відповідних змін у співвідношення між педагогічним керівництвом та самоуправлінням діяльністю студентських груп.

Значна роль у цьому процесі належить саме викладачу, який перш за все є організатором освітнього процесу. Необхідність надихнути студента, залучити його до творчої діяльності, повести за собою у цікавий світ наукових досліджень є, на думку науковців, проявом лідерства, яке пов'язане насамперед з умінням гідно опанувати зміни та пристосовуватися до нових і часто складних ситуацій.

Упровадження методів, в основі яких лежить інтерактивна модель навчання, а саме методу проєктів, ігрового методу, тренінгу, впливає на розвиток умінь роботи в групі, колективну взаємодію, відповідальність за її результат, управління обговоренням, самостійність прийняття рішення, лідерські якості тощо. Так, набуває поширення метод колективної групової діяльності – метод проєктів, у процесі використання якого студенти самостійно здобувають знання, вміння та навички планування й виконання практичних професійних завдань. У цьому разі маємо на увазі групові, творчі, коротко- або довгострокові проєкти, участь у яких дає змогу студентам здобувати знання, застосовувати самостійно набутий досвід, проявляти індивідуальність, творчість, особистісні якості, забезпечує сприятливі умови для активізації відповідальності студентів, формування партнерських стосунків. За допомогою цього методу ефективно розвиваються уміння самостійно здобувати знання, аналізувати та синтезувати матеріал, критично мислити та висловлювати власну думку; творчо підходити до вирішення завдань, проявляти ініціативність і наполегливість, толерантність, уміння працювати в команді.

Для здійснення педагогічної підтримки розвитку лідерського потенціалу чималу роль відіграють студентські громадські об'єднання. Як визначає О. Павлова, основними перевагами цих об'єднань є те, що вони забезпечують:

- 1) організацію всіх провідних видів діяльності молоді;
- 2) активізацію активності та ініціативності молодих людей нетрадиційними засобами;

3) високий рівень управління, де кожен учасник має можливість проявити себе в якості лідера;

4) стимулювання кожного учасника до самоаналізу своїх індивідуальних та колективних дій, а також до аналізу наслідків певних вчинків.

Стиль управління в органах студентського самоврядування має особливе значення, враховуючи умови їх функціонування і завдання, які вони мають вирішувати. Прийшовши до органу студентського самоврядування і обравши для себе певний напрям роботи, у студента є можливість випробувати на собі так звану теорію емпіричного навчання, тобто у процесі виконання складних практичних завдань. Так, на практиці представники самоврядних організацій упроваджують у життя доволі серйозні проєкти: благодійні, культурно-масові, оздоровчі проєкти виховного характеру, загальнорозвивальні та ін. І саме під час проведення таких акцій кожен член ради самоврядування має можливість випробувати себе у ролі ефективного дієвого лідера та перевірити свої теоретичні знання на практиці. Тому людину, яка витримала ці випробування і впевнено довела розпочату справу до кінця, по праву можна назвати відповідальним лідером, тим, хто може розвиватися через емпіричне навчання.

Практика та життєвий досвід показують, що саме ті студенти, які брали активну участь у роботі органів студентського самоврядування, навчаючись у виші, набули якостей конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, компетентності, відповідальності, вільно володіють знаннями у межах обраної галузі, орієнтовані в суміжних сферах діяльності, готові до постійного росту, соціальної та професійної мобільності. Таким чином, студентські об'єднання дають можливість реалізовувати інтереси, потреби, самовираження, самостійність, набувати нових суспільно корисних навичок, не передбачених лише аудиторним навчанням, і дають можливість кожному учаснику процесу стати лідером не лише організації, а і власного життя.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що сформованість лідерських якостей є необхідністю для повноцінної самореалізації та здійснення громадських завдань. Особливо перспективним періодом для формування лідерських якостей у житті людини є студентство, та у разі ефективною підтримки з боку викладачів та кураторів груп кожна людина має можливість розкрити власний лідерський потенціал у тій чи іншій сфері діяльності.

Таким чином, встановлено, що в сучасних умовах посилюється значущість лідерських якостей особистості; пріоритетними для студентів

виступають інноваційні методи, спрямовані на інтерактивну взаємодію, формування компетентності майбутнього фахівця як у професійному, так і в комунікативному аспектах; на самостійний пошук інформації, презентацію продуктів своєї діяльності; на формування лідерських якостей, аналітичного, критичного мислення, ініціативи й

творчості. Визначено, що найбільш доцільними для досягнення цих завдань є метод проєктів, рольова гра, тренінг, у ході використання яких створюються передумови розвитку лідерських якостей студентів. Також доведено, що педагоги, викладачі та куратори мають величезний вплив на розвиток лідерського потенціалу студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артикуца Н. В. Інноваційні методи викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. *Інноваційні технології у вищій юридичній освіті* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 2–8 травня 2005 р.) / відп. ред. Н. В. Артикуца. Київ : Стилос, 2005. С. 3–26.
2. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1. С. 27–33.
3. Голоवेशко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів. *Сборник научных работ НТУ «ХПИ» : Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. № 32. 2012. С. 89–96.
4. Жеребова Н. С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования. *Руководство и лидерство: опыт социально-психологического исследования*. Ленинград : Лениздат, 1973. 194 с.
5. Зацепин В. И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе. *Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования)* : сб. науч. трудов; / под ред. Б. Д. Парыгина. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1973. С. 78–93.
6. Нечаева О. С. Принципи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих підлітків. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир, 2012. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 9. С. 337–345.
7. Петько Л. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 34. С. 109–118.
8. Равчина Т. Організація взаємодії студента з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогіка*. 2005. Вип. 19, Ч. 2. С. 3–16.
9. Ступак О. Ю. Студентське самоврядування як фактор формування основ управлінської культури студентської молоді. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : зб. наук. праць. Педагогічні науки. Луганськ, 2009. № 23. С. 285–292.

REFERENCES

1. Artikutsa, N. V. Innovatsiyni metodyky vykladannya dyscyplin u vyschiiy yurydychniy osviti [Innovative Methods of Teaching Disciplines in Higher Legal Education]: Coll. materials International scientific-method. conf. (Kyiv, May 2–8, 2005) / resp. ed. N. V. Artikuts. Kyiv: Stilos, 2005. P. 3–26.
2. Bistrova, Yu. V. Innovatsiyni metody navchannya u vyschiiy shkoli Ukainy [Innovative Teaching Methods in the Higher School of Ukraine]. *Law and Innovative Society*. 2015. No 1. P. 27–33.
3. Goloveshko, B. R. Pro deyaki problemy rozvytku liderskyh yakostey u studentiv vyschih navchalnyh zakladiv [On some problems of development of leadership qualities in students of higher education institutions]. *Collected papers of NTU “KhPI”: Problems and prospects of formation of national humanitarian and technical elite*. No 32. 2012. P. 89–96.
4. Zherebova, N. S. Liderstvo v malyh gruppah yak object socio-psychologichnogo doslidzhenya [Leadership in small groups as an object of socio-psychological research]. *Management and leadership: the experience of socio-psychological research*. Leningrad: Lenizdat, 1973. 194 s.
5. Zatsepin, V. I. K voprosu o structure verticalnogo obscheniya v komande [On the question of the structure of vertical communication in the team]. *Management and leadership (experience of social and psychological research): Coll. scientific works; ed. B. D. Parigina*. Leningrad: Izd-vo LSU, 1973. P. 78–93.
6. Nechaieva, O. S. Prynypy pobuduvannya osvityyogo seredovyscha dlya intelektualno obdarovanyh pidlitkiv [Principles of building educational environment for intellectually gifted adolescents. Actual problems of psychology: Coll. of scientific works of the Institute of Psychology]. G. S. Kostyuk APS of Ukraine. Zhytomyr, 2012. T. VI. Psychology of giftedness. No. 9. P. 337–345.
7. Petko, L. Pedagogichna sutnist u vyznachenni koncepcii “osvitne seredovysche” [Pedagogical essence in defining the concept of “educational environment”]. *Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda: coll. of scientific works*. Pereiaslav-Khmelnytsky Ave., 2014. Vol. 34. P. 109–118.
8. Ravchina, T. Organizatsiya studentskoi vzaemodii z osvitynim seredovyschem u vyschiiy osviti [Organization of student interaction with the educational environment in higher education]. *Bulletin of the University of Lviv. Avg. Pedagogy*. 2005. Vol. 19, Part 2. Pp. 3–16.
9. Stupak, O. Yu. Studentske samovryaduvannya yak factor u formuvanni osnov upravlinskoï culture studentskoi molodi [Student self-government as a factor in forming the foundations of managerial culture of student youth]. *Bulletin of Lugan. nat. Taras Shevchenko University: Coll. of scientific works. Pedagogical Sciences*. Lugansk, 2009. No 23. P. 285–292.

УДК 811.161.2'34+81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204003>**Галина РУДА,***orcid.org/0000-0002-2047-6503**аспірантка кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Глухів, Сумська область, Україна) galynarydaya@gmail.com***ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОНОСТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ**

У статті йдеться про особливості виконання фоностилістичного аналізу тексту. Автором зазначено, що мовно-наскрізним у структурі й системі української мови є фоностилістичний субрівень, він і становить основу виникнення такої лінгвістичної науки, як фоностилістика, що оперує широким спектром стилістичних засобів фонетики. Дослідити повно або частково фоностилістичний інструментарій дає змогу фоностилістичний аналіз тексту.

Визначено, що фоностилістичний аналіз твору – це самостійний аналіз або один зі складників мовного аналізу тексту, в процесі якого поглиблено, докладно досліджуються всі фонетичні засоби сегментного і суперсегментного (просодичного) рівнів художнього вираження тексту, а саме: евфонічні фігури накопичення (звукові, словесні, фразові повтори); фігури уникнення; засоби милозвучності української мови; какофонія (немилозвучність); звуковий символізм; просодичні засоби текстової організації (інтонаційна структура: ритм, паузація, темп, тембр, мелодика, динаміка; стилістичні властивості коливань словесного наголосу; римування), спостереження за функціонуванням яких сприятиме глибшому усвідомленню й розкриттю ідейного-тематичного задуму автора, образного й естетичного змісту, загального художнього призначення.

Встановлено мету, завдання, об'єкт, предмет фоностилістичного аналізу. Представлено розгорнуту схему-алгоритм виконання фоностилістичного аналізу художнього тексту. Здійснено спробу з'ясувати лінгвометодичні основи фоностилістичного аналізу тексту, зокрема акцентовано увагу на етапах, принципах, формах, методах і прийомах фоностилістичної роботи.

Зазначено, що оволодіння методикою фоностилістичного аналізу тексту учнями старшої ланки, а саме профільного рівня, є важливим складником у формуванні їх ключової (спілкування державною мовою) та предметних (мовна, мовленнєва, комунікативна) компетентностей.

Ключові слова: лінгвостилістичний аналіз тексту, фоностилістика, фоностилістичний аналіз, алгоритм фоностилістичного аналізу тексту, принципи, форми, методи фоностилістичного аналізу.

Halyna RUDA,*orcid.org/0000-0002-2047-6503**Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language, Literature and Methodology of Education of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) galynarydaya@gmail.com***THE LINGO-METHODICAL FUNDAMENTALS OF PHONOSTYLISTIC TEXT ANALYSIS**

This article deals with the peculiarities of phonostylistic analysis of the text. The author points out that through sublevel in the structure and system of the Ukrainian language is a phonostylistic. It is the basis for the emergence of such linguistic science as phonostylistics that has a lot of phonostylistic means. It is stressed that phonostylistic analysis of the text gives an opportunity to research fully or partly the phonostylistic means.

In the present study pointed out that phonostylistic text analysis is an independent analysis or one of the components of linguistic analysis of the text, which detailed investigates all phonetic means of segmental (sounds) and suprasegmental (prosodic) levels such as: euphonic repetition figures (sound, verbal, phrase repetitions); avoidance figures; euphonic means of the Ukrainian language; cacophony (dissonance); sound symbolism; prosodic means of a text organization (intonation structure: rhythm, pause, tempo, timbre, melody, dynamics; stylistic characteristics of fluctuations of verbal accent; rhyming). Phonostylistics analysis studies the way phonetic units, both segmental and suprasegmental, are used in the text to reveal the author's ideas and themes, characteristic and aesthetic content, general artistic purpose.

The purpose, task, object, subject of phonostylistic analysis is defined. A detailed scheme-algorithm for execution of artistic text phonostylistic analysis is presented. The article is connected with lingo-methodical fundamentals of the phonostylistic text analysis, namely with stages, principles, forms, methods and techniques of phonostylistic work.

It is mentioned that mastering the methodics of phonostylistic text analysis by senior students of profile level is an important component of forming their key (communication in the official language) and subject (linguistic, speech, communicative) competencies.

Key words: linguostylistic analysis of a text, phonostylistics, phonostylistic analysis, algorithm of phonostylistic text analysis, principles, forms, methods of phonostylistic analysis.

Постановка проблеми. Фоностилістика зародилася на стику науки про звукову будову мови і стилістики, основними її завданнями є вивчення стилістичних можливостей сегментних і суперсегментних фонетичних засобів, зумовлених лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами для фонетичної організації творів різних стилів мовлення; встановлення фоносемантичних зв'язків між словами в тексті; евфонічних характеристик української мови, а також явищ поетичної фонетики. Визначення фоностилістики як дисципліни, що розглядає закономірності функціонування фонетичних засобів у різних сферах і ситуаціях спілкування, надає їй і статусу самостійності, робить складником лінгвостилістики.

Не буде новим сказати, що у філології є різні підходи до вивчення тексту з притаманними їм напрямками й розборами. Лінгвістична методологія налічує низку методів лінгвостилістичного аналізу – «сукупність різних прийомів аналізу тексту (і його мовних засобів), за допомогою яких у стилістиці формуються знання про закономірності функціонування мови в різних сферах спілкування» (Данилевська, 2011: 221). Вагоме значення для наукового опису текстової організації має *лінгвостилістичний аналіз тексту* (номінативні еквіваленти: лінгвістичний, стилістичний, семантико-стилістичний, стилістичний аналіз тексту за мовними рівнями, функціонально-стилістичний), метою якого є характеристика мовного потенціалу в системі тексту відповідно до інформаційного, інтелектуального, ідейно-тематичного, емоційно-естетичного та образного змісту. На думку авторів «Стилістики української мови», зазначений метод дав змогу виділити та описати стилістичні ресурси, засоби всіх рівнів української мови, охарактеризувати основні функціональні стилі, скласти типовий інвентар кожного функціонального стилю, а також визначити мовосвіт великої кількості художніх творів різних періодів історії української літератури (Мацько, 2003: 14).

Чинною програмою з української мови для учнів 5–9 класів передбачено вивчення трьох основних структурних мовних компонентів: фонетики, лексики та граматики, а також ознайомлення із загальними відомостями про стилі мовлення, у 10–11 класах – поглиблення знань про функціонально-стилістичну систему. Зокрема, у старшій ланці профільного рівня одним із завдань є розкриття стилістичних ресурсів одиниць фонетичного, лексичного, фразеологічного, словотворчого, морфологічного рівнів мовної системи та їх виражальних засобів; формування стійких ритмомелодійних умінь і навичок (Програма з української

мови, 2017). Вимогами ж до рівня підготовки випускників є вміння виконувати всі види мовного аналізу, лінгвістичний аналіз навчально-наукових, ділових, публіцистичних, розмовних, художніх текстів (Програма з української мови, 2017).

У 10-му класі профільного рівня в розділі «Фонетика української літературної мови як учення про її звукову систему» передбачено вміння визначати учнем стилістичні засоби фонетики в текстах. Досягти зазначеного дасть змогу такий рівень лінгвостилістичного аналізу тексту, як фоностилістичний.

Аналіз досліджень. Різні аспекти вивчення та аналізу тексту стали предметом дослідження багатьох науковців, серед них – як зарубіжні (Л. Щерба, В. Виноградов, Н. Хомський, Е. Бенвеніст, М. Бахтін, Г. Степанов, І. Гальперін, З. Тураєва, Л. Новиков, Н. Купіна, М. Шанський, Л. Бабенко, Н. Болотнова, Н. Ніколіна), так і вітчизняні (Т. Беценко, А. Загнітко, Т. Єщенко, О. Калита, І. Кочан, М. Крупа, Н. Мазур, О. Линтвар, О. Чистякова, Л. Шевченко, Т. Шевчук, Л. Шулінова та інші).

Науково-методичні аспекти проблеми аналізу тексту представлені в напрацюваннях І. Ковалика, Л. Мацько, О. Сидоренко, М. Плющ, З. Тарланова, Н. Дащенко, Н. Белової, Л. Новикова та інших.

У контексті нашого дослідження особливої теоретико-практичної уваги набувають наукові розвідки Т. Беценко щодо системи аналізу фоностилістичних компонентів текстової організації твору та З. Бакум – щодо методичних засад навчання фоностилістики.

Актуальними є питання упорядкування методологічної бази до здійснення фоностилістичного аналізу тексту та особливостей її реалізації в навчальному процесі. З огляду на це **метою** нашої публікації є опис лінгвометодичних основ виконання зазначеного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, лінгвостилістичний аналіз тексту – це водночас і самостійний вид аналізу тексту, і складник комплексного філологічного аналізу тексту, який є «однією із найскладніших та водночас найнеобхідніших інтелектуальних операцій, яку необхідно практикувати у процесі навчання мови та літератури» (Беценко, 2012: 29).

Зауважимо, що лінгвостилістичний аналіз – це детальний, поглиблений аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів, розгляд елементів його мовної організації, а саме характеристика мовних засобів усіх рівнів щодо їх ролі і функцій у визначенні ідейно-

тематичного змісту, у створенні емоційно-оцінного смислу (Плющ, 2004: 314; Данилевська, 2011: 195; Беценко, 2017: 240; Чистякова, 2016).

Треба враховувати, що кожен мовний рівень або субрівень є потужним засобом для творення структурно-сміслової єдності тексту, реалізації комунікативної спрямованості та цільової настанови, вираження ідейного змісту, світоглядної та естетичної позиції автора.

На окрему увагу заслуговує фоностилестичний субрівень як мовно-наскрізний у структурі й системі української мови, який поєднує в собі особливості основних форм існування мови – усної і писемної, або звуковимовленої і буквобразженої, створює «партитурний зв'язок» між явищем і звуком, який безпосередньо спонукає виражати, передавати, аналізувати свої емоції у процесі говоріння, слухання, читання, письма. Особливості цього рівня склали основу виникнення такої лінгвістичної галузі, як фоностилестика. Саме фоностилестика з її бінарним спрямуванням (з одного боку, досліджує функції звукового ладу мови, засоби вираження мовлення через звукову комбінаторику, дистрибуцію; з іншого – стилістичні особливості акцентології, інтонації, вимови; характеристики стилів мови і мовлення) відображає національні особливості української мови: повнозвучність, дзвінкозвучність, милозвучність, мелодійність, характеризує лексику щодо її стилістичної приналежності. Фоностилестичний інструментарій мови також становлять лексеми, фонетичні слова з оцінними характеристиками понять і реалій; мовні одиниці, що створюють не лише лексико-семантичні, а й стилістичні протиставлення; характеризуються здатністю нарощувати конотативні ознаки навколо денотативних; арсенал граматичних засобів, варіантів граматичних форм, синтаксем, що створюють різні стилістичні ефекти.

Відповідно, повно або частково зазначений спектр фоностилестичних засобів дасть змогу здійснити *фоностилестичний аналіз* тексту.

Варто зазначити, що аналіз текстів різних функціональних стилів має також відмінні специфічні особливості і найбільш повно в сучасній лінгвістичній представлені прийоми, що застосовують у дослідженнях художнього тексту (Богдан, 2011: 14). Адже художній стиль є найпотужнішим щодо вживання широкого арсеналу мовних засобів, у ньому представлені всі типи мовлення, тому аналіз мовного рівня на прикладі тексту художнього твору дасть змогу ознайомитися з усіма його лінгвістичними характеристиками, які потім використовують інші стилі.

Фоностилестичний аналіз художнього твору – це самостійний аналіз або один зі складників мовного аналізу тексту, в процесі якого розглядається система звукової організації, прийоми її використання, з'ясовуються стилістичні функції фонетичних елементів мови, роль звукового рівня в моделюванні образності художнього твору, досягненні естетичної функції.

Т. Беценко визначила мету, завдання й запропонувала алгоритм здійснення фоностилестичного аналізу художнього тексту. Зокрема, його *метою* дослідниця вбачає з'ясування специфіки звукової організації, а саме розгляд фонічних елементів як ефективного засобу образного кодування інформації та естетичного впливу на процес сприймання повідомлюваного. Досягнення мети зазначеного аналізу художнього тексту можливе у разі розв'язання *завдань*: осмислити специфіку фонічного рівня організації тексту в системі художньо-образного континууму; встановити факти милозвучності/немилозвучності текстової організації на звуковому рівні; охарактеризувати засоби милозвучності/немилозвучності, обґрунтувати їхню роль у системі образотворення; з'ясувати стилістичні функції звукопису; виявити явища звукового символізму, пояснити роль звукосимволів як мовнообразних текстових одиниць з погляду їхньої семантики, естетики, поетичних функцій тощо; описати звукообрази, специфіку їхньої реалізації та естетичного впливу; дослідити значення фонічних засобів для вираження основної думки і створення відповідної настроєвості (загальної емоційної тональності твору); розглянути просодичні засоби як суперсегментні одиниці фонічної організації тексту в єдності з іншими його фонетичними та нефонетичними елементами; цілісно подати фонічний рівень мовнообразної організації твору, що разом з іншими засобами формує естетику його словесної матерії (Беценко, 2014: 33).

Об'єктом фоностилестичного аналізу вбачаємо звукову організацію тексту як ефективний засіб творення змістово-фактуального, підтекстового, емоційного, оцінного матеріалу, *предметом* – аналіз фонетичних мовних одиниць, що розкривають авторський задум, створюють внутрішнє враження, естетичний ефект у читача.

Отже, *фоностилестичний аналіз художнього тексту* – це поглиблене, докладне дослідження всіх функцій фонетичних засобів сегментного і суперсегментного (просодичного) рівнів художнього вираження тексту, а саме: евфонічних фігур накопичення (звукові, словесні, фразові повтори); фігур уникнення; засобів милозвучності

української мови; какофонії (немилозвучності); звукового символізму; просодичних засобів текстової організації (інтонаційна структура: ритм, паузація, темп, тембр, мелодика, динаміка; стилістичні властивості коливань словесного наголосу; римування), спостереження за функціонуванням яких сприятиме глибшому усвідомленню й розкриттю ідейного-тематичного задуму автора, образного й естетичного змісту, загального художнього призначення.

Окремо зупинимося на алгоритмі здійснення досліджуваного нами аналізу. З опертям на зразок фоностилестичного аналізу, представленого Т. Беценко (Беценко, 2014), та з урахуванням особливостей різних видів аналізів тексту пропонуємо розгорнуту схему-алгоритм фоностилестичного аналізу художнього тексту:

I. Виразне читання тексту (правильне інтонування, наголошення, виділення пауз).

II. Екстралінгвістичні характеристики тексту:

1) стиль і підстиль тексту; жанр; автор і адресат;
2) сфера спілкування; ситуація, на яку орієнтований текст. Основні функції тексту. Чинник адресата. Тип мислення. Вид мовлення: монолог, діалог, полілог. Форма мовлення: усна, письмова; тип мовлення: розповідь, опис, роздум;

3) тема, ідея тексту. Мотиви. Образ автора. Мета текстової діяльності. Індивідуально-авторські стилістичні особливості тексту.

III. Лінгвістичні характеристики тексту: фоностилестичні особливості тексту: щодо їх значення у висвітленні ідейно-тематичного змісту, у створенні емоційно-оцінного смислу, творенні образної системи:

1) стиль і варіант вимови: високий, нейтральний, розмовний, просторічний;

2) встановлення наявності чи відсутності в тексті евфонічних фігур накопичення (звукових, словесних і фазових засобів), що мають стилістичне значення;

3) характеристика засобів милозвучності:

а) евфонічні чергування голосних і приголосних звуків;

б) вимовна легкість (повноголосся, подовження, спрощення);

4) звукопис тексту: асонанс, алітерація, анафора, епіфора, оноματοпея та її різновиди: фономімесис, ономатофонія, фонопоєя;

5) стилістичні функції звукопису:

а) виразово-зображувальна функція;

б) смислова функція;

в) композиційна функція;

б) словесні і фразові композиційні повтори (плеонастичні: анафора, епіфора, кондублікація,

редуплікація, епімона, епанадиплозис чи епанафора, стик; анепіфора, анастрофа, симплока, епізевксис, синтаксичний психологічний, образний паралелізм, ампліфікація, градація), їх стилістичні функції;

7) словесні і фразові некомпозиційні повтори: полісиндетон, плеоназм, тавтологія, їх різновиди: загальномовний, фольклорний; парехеза, або етимологізація; парономазія, оказіональні асоціативні зв'язки; традукція, анаграма; їх стилістичні функції;

8) фігури уникнення: ліпофонія, асиндетон, еліпс, силепс. Анаколуф;

9) какофонія і її стилістичні функції в тексті;

10) характеристика звукообразу;

11) звуковий символізм у тексті;

12) характеристика просодичних засобів текстової організації: наголос та інтонування (інтонаційне оформлення, специфіка мелодики, динаміки, ритму, пауз, темпу і тембру мовлення; стилістичні властивості коливань словесного; фразовий, логічний наголос); римування;

13) значення фонічних засобів для вираження основної думки та створення відповідної емоційної тональності твору.

Необхідно зазначити, що оволодіння методикою фоностилестичного аналізу тексту учнями старшої ланки, а саме профільного рівня, є важливим складником у формуванні їхньої ключової (спілкування державною мовою) та предметних (мовна, мовленнєва, комунікативна) компетентностей.

Методика виконання фоностилестичного аналізу має на меті сформувати в учнів розуміння лінгвістичної сутності і закономірностей функціонування стилістичних ресурсів фонетики, уміння визначати їх ідейно-естетичну роль, враховуючи їх виразальні можливості. Такий аналіз – це інтелектуально-творча, дослідницька робота, виконання якої сприятиме оволодінню умінь сприймати, розглядати, зіставляти фонетичні засоби, прийоми організації мовлення сегментного і суперсегментного рівнів, коментувати їх відповідно до сфери й ситуації спілкування, функціонального стилю літературної мови, типу мовлення, ідейного змісту, естетичної функції.

Виклад матеріалу має спиратися на знання, здобуті учнями в процесі вивчення найважливіших відомостей з орфоепії, фонетики, стилістики, фоностилестики та фоносемантики, що дасть змогу учням чітко окреслити фоностилестичний інструментарій. Отже, фоностилестичний аналіз тексту допомагає осмислити, уточнити, поглибити, закріпити й систематизувати знання учнів

про стилістичні фонетичні засоби, тому такий вид роботи використовується на етапах застосування знань, формування умінь і навичок, закріплення вивченого (повторення) та узагальнення й систематизації.

Зазначена поетапна робота разом із доцільним добром методів, форм і прийомів та реалізацією загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів сприяють успішному та свідомому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню умінь і навичок здійснення фоностилістичного аналізу тексту.

Фоностилістичний аналіз художнього тексту має ґрунтуватися на загальнодидактичних (науковість, систематичність і послідовність, наступність, перспективність, зв'язок мовної теорії з мовленнєвою практикою, інтеграція традиційних та інноваційних технологій навчання, наочність, доступність, активна пізнавальна діяльність, демократизація і гуманізація) та лінгводидактичних принципах (стильова і жанрова належність тексту, лінгвістична усвідомленість, стилістична диференціація, взаємозалежність мови і мислення, екстралінгвістичний, текстоцентризм, принцип доцільного використання стилістичного потенціалу фонетичних одиниць та правил евфонії в мовленні, вивчення мови на синтаксичній основі).

Досліджуваний аналіз здійснюється за класної форми навчання, що може охоплювати індивідуальну, парну, колективну (групову, фронтальну) види роботи. Крім того, можна провести заняття у формі фоностилістичної гри, фоностилістичної дискусії, інтерактивного фоностилістичного практикуму.

Навчити учнів виконувати фоностилістичний аналіз допоможуть такі методи і прийоми навчання, як-от: бесіда, метод вправ, робота з текстом, таблицями, схемами, навчальними картами, самостійна робота тощо. Ґрунтовне фоностилістичне дослідження можливе за умови послугування такими методами, як: фоностилістичне спостереження, фоностилістична дистрибуція, фоностилістичне диференціювання фонічних, словесних, фразових засобів, семантико-стилістичний метод, зіставно-стилістичний метод (для поетичних художніх текстів).

На етапі застосування знань стилістичних засобів фонетики, формування умінь і навичок здійснювати фоностилістичний аналіз тексту доцільною буде колективна організаційна форма діяльності через фронтальну взаємодію, що полягатиме в спільній роботі учнів над текстом із визначення евфонічних фігур накопичення, уникнення, явищ

какофонії, їх стилістичних функцій, обговорення, порівняння під керівництвом учителя.

Роботу над закріпленням знань та їх систематизацією можна організувати у формі групової, парної чи індивідуальної діяльності, поєднуючи їх із традиційними та інтерактивними методами: робота в парах, робота в групах, ротаційні трійки, «Карусель», «Акваріум», «Метод Прес», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка» тощо. Групова взаємодія допоможе організувати спільну роботу учнів над аналізом тексту або декількох текстів чи їх фрагментів відповідно до алгоритму або його складових частин. Наприклад, утвореним групам, парам можна дати конкретні завдання до одного тексту: з'ясувати стилістичні функції звукопису, словесних і фразових композиційних і некомпозиційних повторів, фігур уникнення; охарактеризувати просодичні засоби текстової організації або дослідити звуковий кольоровий і понятійний аспекти тощо. Зазначені завдання можна спроектувати і на фоностилістичному дослідженні різних текстів як одного автора, для визначення його індивідуально-творчої манери відображення художнього змісту, так і різних з метою з'ясування ролі фоностилістичних засобів у творенні звукообразу, загальної емоційно-експресивної тональності тексту.

Одним із важливих методів узагальнення і систематизації фоностилістичних знань та компетентностей їх дослідження в текстах є самостійна робота учнів, що постає як креативне дослідницьке завдання для з'ясування стилістичного потенціалу фонетичних мовних засобів. Вона може реалізуватися як у груповій, так і в індивідуальній організаційній формі навчальної діяльності. З метою повторення, поглиблення і систематизації знань, формування практичних умінь і навичок застосовуються тестові завдання.

Завершальним етапом роботи над дослідженням фонетичних засобів тексту є контроль – перевірка рівня засвоєння учнями знань, сформованості фоностилістичних здатностей. За формами організації контроль можна здійснювати усно чи письмово, в індивідуальній, груповій і фронтальній формах, використовуючи такі методи, як усне опитування, робота з текстом, тестування, самостійна робота, взаємоперевірка і самоперевірка робіт з обговоренням результатів.

Зауважимо, що методика фоностилістичного аналізу тексту, художнього зокрема, може здійснюватися на прикладі прозового, поетичного або драматичного твору. Якщо прозовий твір великий за обсягом, то є необхідність поділити його на корпуси, порівняно завершені уривки, де можна

простежити ідейний намір автора. Крім того, фонетичне дослідження може бути повним, комплексним чи частковим, виконуватиметься усно чи письмово, заздалегідь продумано.

Висновки. Дослідити стилістичні ресурси мови, і фонетики зокрема, з позицій їх функціонального навантаження відповідно до ідейно-тематичного задуму, образного й естетичного змісту тексту, дає можливість виконати лінгвостилістичний аналіз тексту, що сприяє формуванню в учнів уміння розглядати текст у єдності форми, змісту, цільової настанови та мовного оформлення.

На нашу думку, розгляд фоностилістичного рівня тексту може бути як самостійним видом аналізу, так і складником лінгвістичного, стилі-

тичного, лінгвостилістичного чи комплексного філологічного аналізу.

Ми дійшли висновку, що фоностилістичний аналіз тексту – це ефективний засіб формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів старшої школи профільного рівня. Такий вид аналізу дає змогу «навчитися відчувати тканину твору саме як звуковий організм, що означає навчитися читати, розуміти та інтерпретувати його основну думку вже на рівні слухового сприйняття» (Беценко, 2014: 33).

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні відповідних завдань, вправ, спрямованих на формування фоностилістичної компетентності як майбутніх учителів української мови і літератури, так і учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беценко Т. П. Актуальні питання філологічного аналізу художнього тексту. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 3. С. 24–29.
2. Беценко Т. П. Види аналізу художнього тексту. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2017. № 64. Ч. II. С. 239–244.
3. Беценко Т. П. Фоностилістичний рівень філологічного аналізу художнього тексту. (На прикладі поезії Павла Тичини «О панно Інно...»). *Дивослово*. 2014. № 2. С. 32–36.
4. Богдан С. К. Методи й методика лінгвостилістичних досліджень: методичні рекомендації для слухачів і керівників секції української мови. Луцьк, 2011. 28 с.
5. Мацько Л. І. Методологія і методи стилістики. *Стилістика української мови : підручник / ред. Л. І. Мацько*. Київ : Вища школа, 2003. С. 11–20.
6. Плющ М. Я. Лінгвістичний аналіз тексту. *Українська мова: Енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія, 2004. С. 314.
7. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Українська мова 10–11 класи (філологічний напрям, профіль – українська філологія)*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 17.12.2019).
8. *Стилістический энциклопедический словарь русского языка / под. ред. М. Н. Кожиной*. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Флинта; Наука, 2011. 696 с.
9. Чистякова О. С. Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2016. Вип. 60. С. 297–299.

REFERENCES

1. Betsenko, T. P. (2012). Aktualni pytannia filolohichnoho analizu khudozhnoho tekstu. [Pressing questions of the philological analysis of the artistic text]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 3, 24–29 [in Ukrainian].
2. Betsenko, T. P. (2017). Vidy analizu khudozhnoho tekstu. [Types analysis of literary text]. *Visnyk of Lviv University. Series Philology*. 64 (II), 239–244 [in Ukrainian].
3. Betsenko, T. P. (2014). Fonostylistychnyi riven filolohichnoho analizu khudozhnoho tekstu. (Na prykladi poezii Pavla Tychny "O panno Inno..."). *Dyvoslovo*, 2, 32–36 [in Ukrainian].
4. Boghdan, S. K. (2011). *Metody y metodyka linhvostylistychnykh doslidzhen: metodychni rekomendatsii dlia slukhachiv i kerivnykiv sektsii ukrainskoi movy* [Methods and methodology of linguistic and stylistic research: methodological recommendations for listeners and leaders of the Ukrainian language section]. Lutsk [in Ukrainian].
5. Matsko, L. I. (2003). Metodolohiia i metody stylistyky [Methodology and methods of stylistic]. *Stylistyka ukrainskoi movy* (pp. 11–20). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Pliushch, M. Ya. (2004) Linhvistychnyi analiz tekstu [The linguistic analysis of the text]. *Ukrainska mova: Entsyklopediia*. (p. 314). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. Scientific programmes (2017), Program for profile education of secondary schools students. Ukrainian language 10–11 classes (philological direction, profile – Ukrainian philology). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (Last accessed: 17.12.2019) [in Ukrainian].
8. Kozhina, M. N. (2011). *Stilisticheskii entsiklopedicheskiy slovar' russkogo yazyka* [Stylistic encyclopedic dictionary of the Russian Language]. Moskva: Flinta; Nauka [in Russian].
9. Chystiakova, O. S. (2016). Linhvostylistychnyi analiz khudozhnoho tekstu. [Linguistic and stylistic analysis of a literary text]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*, 60, 297–299 [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204004>**Юлія САБАДОШ,**

orcid.org/0000-0002-2850-1224

аспірантка кафедри вищої математики

Вінницького національного технічного університету

(Вінниця, Україна) super.yuliya_2018@ukr.net

ІГРОВИ ФОРМИ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

У статті пропонується теоретико-методологічний аналіз інтерактивних технологій та опис апробованих занять із застосуванням ігрових форм, що сприяють розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Зазначається, що в процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей потрібно звертати значну увагу на розвиток самоосвітньої компетентності. Натепер суперечність у вищій технічній освіті полягає в тому, що більша частина навчальних годин відведена для самостійної роботи студентів, але низький рівень у них навичок самоосвіти не гарантує засвоєння тем не тільки з вищої математики, фізики, хімії, а й з гуманітарних дисциплін.

Дослідження показало, що в розвитку освіти та для покращення ефективності засвоєння знань вагоме місце займають ігрові технології. Представлено низку функцій, які виконує гра в навчальному процесі, їх види. Визначено особливості ігрових форм у процесі розвитку самоосвітньої компетентності під час вивчення гуманітарних та фундаментальних дисциплін у технічному закладі вищої освіти: інтегративну, інтерактивну, гуманістичну, соціальну.

Представлено результати тесту П. Хоні і А. Мамфорда «Стилі навчання». Результати такого тестування сприяли вибору методів навчання, побудуванню продуктивного та безконфліктного спілкування. У дослідженні це дало змогу визначити однорідність схильності студентів до стилів навчання і порівняти вплив та ефективність впровадження інноваційних технологій у подальшому експерименті.

Пропонується опис авторського інтегративного заняття із застосуванням ігрових технологій «Стиль модерн в українському та світовому живописі (кінець XIX – поч. XX ст.)».

Дослідження показало, що впровадження ігрових форм є тим оптимальним шляхом реформування освітнього процесу та інтеграції дисциплін різного спрямування, які ненав'язливо та із цікавістю будуть сприйматися студентами.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, гра, ігрові технології навчання, стилі навчання.

Julia SABADOSH,

orcid.org/0000-0002-2850-1224

Postgraduate Student at the Department of Higher Mathematics

of Vinnitsa National Technical University

(Vinnitsa, Ukraine) super.yuliya_2018@ukr.net

GAME FORMS OF DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL COURSES

The article offers a theoretical and methodological analysis of interactive technologies and a description of the tested lessons using of game forms that contribute to the development of self-educational competence of future specialists of technical specialties.

It has been pointed out that in the process of training of technical specialists one should pay special attention to the development of self-educational competence.

Nowadays there is a discrepancy in the higher technical education because the major part of all educational hours are reserved for students' independent work but the low level of their self-educational skills does not guarantee they are successful enough in grasping the topics not only in higher mathematics, physics, chemistry, but also in the humanities.

The research has shown that technology plays an important role in the development of education and in improving the efficiency of learning. A number of functions of a play in the educational process and its types have been presented.

The peculiarities of game forms in the process of development of self-educational competence during the study of the humanities and fundamental disciplines in a technical institution of higher education have been determined: integrative, interactive, humanistic, social.

The results of the test suggested by Peter Honey and Alan Mumford "Learning styles" have been presented. The results of such testing contribute to learning methods choice, the creation of effective and conflict-free communication. The study gives the possibility to determine the homogeneity of students' inclinations to different learning styles and to compare the impact and effectiveness of further implementation of innovational technologies.

The description of the author's integrative lesson with the use of game technologies has been offered – "Art Nouveau style in the Ukrainian and world painting (the end of XIX – the beginning of XX century)".

The study has revealed that the introduction of game forms is the best way to reform the educational process and to integrate disciplines of different directions that will be perceived by students subtly and with interest.

Key words: self-education competence, game, game learning technologies, learning styles.

Постановка проблеми. Сучасність вимагає стрімкого руху вперед у всіх сферах життя людини, що потребує освоєння великих обсягів інформації. У процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей на це потрібно звертати особливу увагу, адже не завжди навчальні потреби студентів співпадають з освітніми можливостями закладу вищої освіти. Натепер суперечність у вищій технічній освіті полягає в тому, що більша частина навчальних годин відведена для самостійної роботи студентів, але низький рівень у них навичок самоосвіти не гарантує засвоєння тем не тільки з вищої математики, фізики, хімії, а й з гуманітарних дисциплін. Виникає проблема: яким чином залучити, зацікавити та змотивувати студентів до розвитку навичок самостійної роботи та самоосвіти? Наш досвід свідчить, що одним зі шляхів її вирішення є ігрові форми навчання.

Науковці акцентують увагу на семи основних методах: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція.

А. Панфілов вважає, що ігрові методи є окремою частиною інтерактивних технологій, головна мета яких – це розвиток практичних умінь і навичок (Панфілов, 2003). Цікавою є позиція автора, який розглядає метод як складову частину технологій, чим показує її обмеженість у навчальній діяльності.

У процесі розвитку та модернізації освіти ігрові форми і методи посіли вагоме місце в освітньому процесі багатьох країн. Гра в будь-який віковий період є найбільш невимушеною та дієвою у навчанні, адже навіть дитина, граючись, навчається. Натепер є безліч підходів до впровадження ігрової діяльності в освітній процес. Дослідження цього феномена прослідковується у роботах багатьох психологів, педагогів, культурологів та науковців інших сфер. У педагогіці та психології на особливу увагу заслуговують дослідження таких вчених: А. Вербицького, Л. Виготського, С. Габрусевича, Дж. Міда, О. Леонтєва, Д. Ельконіна, А. Макаренка, В. Петрук, Г. Селевко, К. Ушинського, П. Щербаня та багато інших.

Нам імпонує думка американського соціолога Дж. Міда, який розглядає гру як соціальну діяльність, у процесі якої дитина чи доросла людина, копіюючи інших, сприймає їхні цінності, установки і вчиться виконувати соціальні професійні ролі (Mead, 1934). Його визначення спрямовує поняття гри для освоєння професійних компе-

тентностей завдяки самоосвіті та самовдосконаленню.

Мета статті – теоретико-методологічний аналіз інтерактивних технологій та опис апробованих занять із застосуванням ігрових форм, що сприяють розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У сучасних педагогічних дослідженнях викладачам пропонується багато варіантів ігрових форм для навчання студентів (ділові, рольові, імітаційні, дидактичні ігри тощо). Кожен з них має власну технологію реалізації, передбачає інтерактивну взаємодію її учасників і потребує ретельної підготовки до її впровадження (ігрове проектування) (Кічук, 2005 : 62).

Також науковцями визначено низку функцій, які виконує гра в навчальному процесі (за В. Петрук):

1. Когнітивно-творча функція – набуття якісних знань, умінь, навичок та їх застосування у розв'язуванні прикладних задач, формулюванні висновків.
2. Розважальна функція – створення сприятливої атмосфери на заняттях.
3. Комунікативна функція – об'єднання студентів у колектив та встановлення емоційного контакту.
4. Релаксаційна функція – зняття емоційного напруження, яке викликане навантаженням на нервову систему під час інтенсивного навчання.
5. Психологічна функція – формування навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективної діяльності, перебудова психіки для засвоєння більшого обсягу інформації.
6. Розвивальна функція – гармонічний розвиток особистості для активізації резервних можливостей особистості.
7. Виховна функція – психотренінг та психокорекція, поява особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій (Петрук, 2011 : 170).

Кожна гра відповідно до її мети може виконувати різні функції або набір декількох функцій, але кожна із них залежить від рівня знань та освіченості студента, а також здатності до самостійної роботи.

Потрібно відзначити такі *особливості ігрових форм у процесі розвитку самоосвітньої компетентності* під час вивчення гуманітарних та фундаментальних дисциплін у технічному закладі вищої освіти:

- *інтегративна* – гра має поєднувати знання із декількох сфер, орієнтуючись лише в якійсь

одній темі студентові буде важко прослідкувати причинно-наслідковий зв'язок, також гра вільно може інтегрувати в собі декілька дисциплін;

– *інтерактивна* – участь у грі добровільно мають брати всі учасники, що має спонукати їх до мотивації у вивченні дисципліни, саморозвитку, взаємодія з викладачем відбувається за принципом «рівний–рівному», якщо цього вимагають умови гри;

– *гуманістичність* – гра дає можливість не лише засвоєння професійних знань, а й здатність оцінювання ролі професії у розвитку людства та її впливу на суспільство і повсякденне життя;

– *психологічна* – сприяння взаємодії з іншими, покращення комунікації та безконфліктного спілкування з опонентами, емпатійного ставлення до інших та до здатності адекватної самооцінки;

– *соціальна* – через гру навчатися здатності пізнавати професійні якості, інкультурації та пов'язувати їх із соціальними ролями.

Запроваджуючи ігрові форми у процес вивчення гуманітарних дисциплін, доцільно дотримуватись таких напрямів: попередньої підготовки (визначення кола питань дискусії, форми її проведення, розподіл ролей між студентами); визначення обов'язкових атрибутів, які б забезпечували ефект несподіванки та сприяли б підвищенню емоційного фону заняття; обрання чи запрошення журі; наявності ігрових моментів навчального характеру для переключення уваги групи з одного питання на інше; обов'язкового підбиття підсумків гри за участю всіх її учасників (Стрельников, 2013 : 160).

У процесі вивчення «Вищої математики», відходячи від традиційного викладання дисципліни, під час модульного контролю, опитування проводилося у формі КВК – гри. Основною метою таких занять є розвиток творчого мислення, вміння синтезувати набуті знання з різних дисциплін, вміння бачити проблему і шляхи її розв'язання, здатність до аналізу результатів, навички публічного виступу, мовної культури, самостійної роботи з науково-технічною та навчальною літературою, сприяння набуттю навичок викладацької діяльності, науково-дослідної роботи. Робота студента над такими заняттями спрямована на самостійний пошук інформації та здатність доступно поділитися нею з іншими (Петрук, Гречановська, Сабадош, 2019).

Значним компонентом дидактичного циклу освіти розглядають семінарські заняття. На нашу думку, семінарські заняття мотивують процес розвитку самоосвітньої компетентності, позаяк вони є перевіркою та засвоєнням знань, які студенти отримують у процесі самостійної роботи. На сучасному етапі розвитку освіти важливим завданням семінарських занять має бути креативний підхід до їх виконання та інтегративність знань у процесі їх виконання. Вони несуть у собі розвиток самостійності, здатності аналізувати та використовувати отриману інформацію в професійній діяльності.

Нам імпонує підхід науковців, які розглядають семінар як особливу форму організації занять з метою формування вмінь і навичок самостійної роботи, аналізу літератури, виявлення системи знань, а також з метою систематизації, узагальнення знань, оцінки умінь і навичок (Лозова, 2006: 228).

Якщо аналізувати переваги та підходи до семінарських та лекційних занять, ми вважаємо, що у проведенні лекцій необхідне, можливе рівноправне використання як традиційних, так і інноваційних методів навчання, тоді як проведення семінарських занять має бути зорієнтоване на нетрадиційні та інноваційні підходи. Традиційні семінарські заняття, які проходили у вигляді підготовки відповіді на запитання по темі, написання рефератів, доповіді, повідомлення чи бесіди (навіть якщо вони представлені презентаціями) і т.п., втрачають свій вплив і рентабельність у засвоєнні знань. Чим простішими та не цікавими для самостійної роботи будуть завдання, тим безвідповідальнішим буде їх виконання студентами. Звичайно, такі форми проведення занять будуть присутні, але як допоміжні та слугуватимуть фундаментом для більш сучасних підходів у проведенні семінарських занять.

Розглядаючи ігрові форми проведення занять, потрібно враховувати психологічно-вікові особливості та здатність студентів до сприйняття проведення таких занять. Окрім опитування, бесіди, анкетування, нами було проведено психолого-педагогічне тестування.

Для впровадження інноваційних технологій у процесі розвитку самоосвітньої компетентності важливим, на нашу думку, є визначення стилів навчання, до яких схильні студенти. Відповідно, визначеним стилем навчання можливе спонукання студентів до засвоєння знань самостійно, адже кожен зі стилів має відповідну характеристику. Нами було застосовано

тест П. Хоні і А. Мамфорда «Стилі навчання». Автори виділяють чотири стилі схильності до навчання: активісти, мислителі, теоретики, прагматики.

Результати такого тестування сприяють вибору методів навчання, побудуванню продуктивного та безконфліктного спілкування. У нашому випадку це дає змогу визначити *однорідність* схильності студентів до стилів навчання і порівняти вплив та ефективність упровадження інноваційних технологій у подальшому експерименті. Для кращого сприйняття результати представлені гістограмою на рис. 1.

За результатами діагностування найбільший відсоток студентів належить до *активістів*, які люблять ділитися досвідом; отримувати відгуки на свою роботу; відкриті до спілкування з викладачем; здатні застосовувати теорію на практиці; полюбують свободу дій, творчі завдання та конкурси, але при цьому не схильні до теоретизації, тобто і до самостійного засвоєння знань, не сприймають абстрактні поняття та не люблять навчатися за підручниками, позаяк вони імпульсивні, не здатні довести до кінця розпочату справу, їм швидко набридають одноманітні види діяльності. Отже, це студенти, які схильні до самостійного засвоєння знань за допомогою інноваційних та інтерактивних методів навчання.

Однакову кількість відсотків становлять *мислителі* (ЕГ – 26%, КГ – 26%), які мають

здатність до пояснень та дискусій, полюбують участь в обговореннях; важливими для них є чіткість та ясність, достатність часу для роздумів, але вони не сприймають заняття, спрямованість на вирішення задач; виконання ролей (симуляції); оцінки іншими учасниками, такі особи схильні до самоосвіти та саморозвитку, позаяк здатні приділяти досить часу для отримання інформації. Студенти, які належать до групи *теоретиків* (ЕГ – 24%, КГ – 22%), здатні створювати загальну теорію на основі окремих випадків; теоретичних роздумів та експертних оцінок; гарно систематизують здобуті знання, але їм не притаманна участь у роботі в групах; симуляції та рольові ігри; самостійність; без бажань виконують комунікаційні вправи. *Прагматики* (ЕГ – 18%, КГ – 14%) позитивно ставляться до дискусій у невеликих групах; вирішення практичних проблем; участі у експериментах, але не сприймають оцінювання себе іншими, викладачів з авторитарним стилем навчання; систематизацію будь-чого; вважають, що практика має бути пов'язана з теорією.

Наведемо приклад перевірки однорідності груп ЕГ та КГ за показниками визначення стилів навчання. Висунемо гіпотезу H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

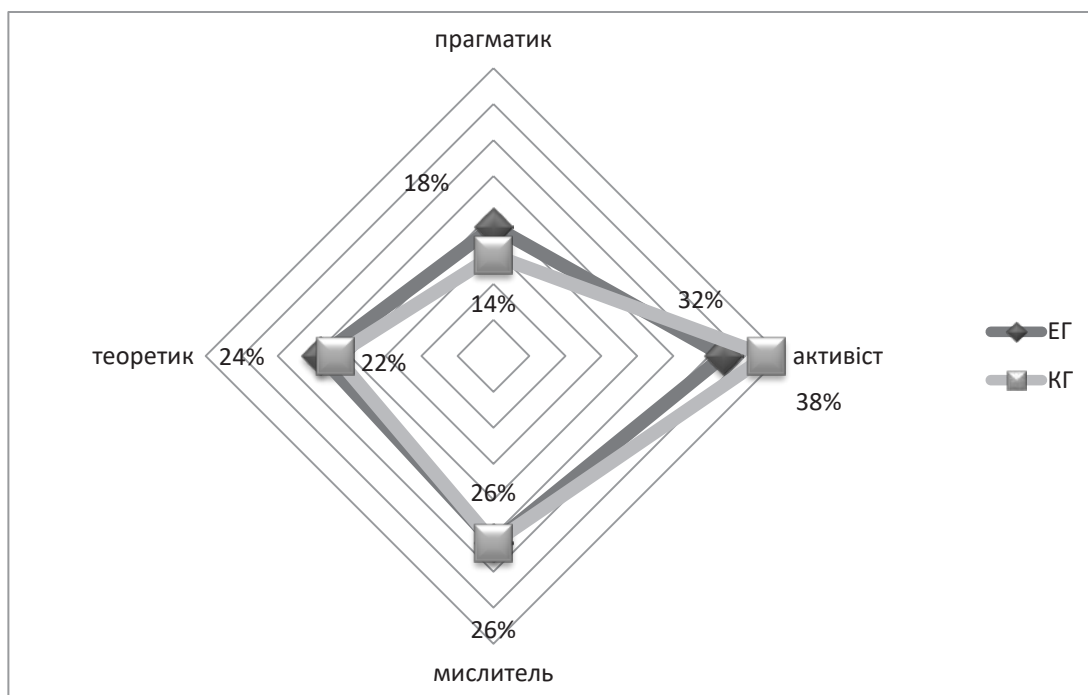


Рис. 1. Порівняльна гістограма діагностики схильності студентів до стилів навчання

Компонент схильності студентів до стилів навчання	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (197 студентів)			КГ (189 студентів)			$\left \frac{n_{in}}{n} - \frac{m_{in}}{m} \right $
	n_i	n_i/n	$n_{inак}/n$	m_i	m_i/m	$T_{inак}/m$	
Теоретик	48	0,2437	0,2437	41	0,2169	0,2169	0,0268
Прагматик	35	0,1777	0,4214	27	0,1429	0,3598	0,0616
Активіст	63	0,3197	0,7411	72	0,3810	0,7408	0,0003
Мислитель	51	0,2589	1,0000	49	0,2592	1,0000	0,0000
Σ	197	1,0000		189	1,0000		$d_{max}=0,0616$

$$\lambda = 0,08d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,08 \cdot 0,0616 \cdot 9,719 = 0,0479.$$

Отже, $\lambda_{кр} = 0,0692 > \lambda = 0,0479$, звідки випливає – приймається гіпотеза H_0 та доводить, що вибрані групи є однорідними за показниками стилів навчання.

Аналізуючи дані щодо здатності студентів до сприйняття інтерактивних занять, оптимальним було визначено проведення інтегративного заняття – прес-конференції. Пропонуємо розглянути опис заняття.

Заняття «Стиль модерн в українському та світовому живописі (кінець XIX – поч. XX ст.)» (інтегративне заняття – прес-конференція, дисципліни «Історія української культури» + «Іноземна мова»).

Мета – ознайомити студентів з феноменом стилю модерн у контексті української та світової культури, навчити порівнювати культури різних народів, креативно та самостійно підходити до вирішення поставлених завдань і пошуків інформації, розвивати здатність до самовдосконалення через призму публічних виступів та безконфліктного спілкування з опонентами, формувати здатність застосування гуманітарних знань у професійній діяльності.

Заняття вимагає підготовки, тобто на попередньому занятті студентів попереджають про тему наступного заняття, розділяють учасників на команди. Кожна команда методом жеребкування отримує тему, над якою має працювати. Темі можуть бути багатоінформаційними, позаяк у команді може виступати кожен учасник (за рішенням команди). Студентів попереджають про повне розкриття теми і про те, що це буде оцінюватися.

На початку заняття командам повідомляється, що вони не просто присутні, на поточний момент відбувається «міжнародна конференція» на високому рівні, на яку приїхали визначні науковці та знавці саме цієї теми. Студентам наголошується,

що вони ведуть тезисні записи того, про що йдеться і того, що цікаве саме для них.

Серед ролей на «конференції», крім учасників, присутні їхні «опоненти», які можуть виступати або доповнювати виступи. Також присутні «журналісти», які ставлять запитання учасникам конференції, та «міжнародні спостерігачі», які будуть оцінювати виступи «учасників конференції» та роботу «журналістів». Команда «міжнародних спостерігачів» формувалася із студентів інших команд. Якщо велика кількість учасників у командах, викладач може створити ще команди, які можуть виконувати ролі, що будуть відповідати темі заняття. У нашому випадку – це команда «художників-фахівців», які доповнюють розповіддю про окремий твір мистецтва або цікавими біографічними відомостями з життя художника цього періоду та напряду. Також це може бути команда «відомих режисерів», які можуть демонструвати уривки фільмів з цієї теми. Кількість ролей залежить від кількості студентів та креативності викладача. Після розподілу ролей розпочинається прес-конференція.

На нашому занятті студенти розкрили питання: художнє мистецтво кінця XIX – поч. XX ст.; особливості стилю модерн; абстракціонізму; експресіонізму; кубізму, футуризму, кубофутуризму; конструктивізму; «школи українських монументалістів». Розкривши перше питання (можливо, перше і друге, якщо велика кількість учасників), відповівши на питання та зауваження і доповнення опонентів, «експерти» виставляють оцінки. Оцінюються всі команди, крім команди «експертів». Усі питання команда «учасників конференції» розкривала по черзі, кожен доповідач окремо. До доповідачів не ставилося вимог, доповіді складалися в довільній формі.

Оцінювання відбувається за п'ятибальною системою та включає в себе: для команди «учасників конференції» – повноту розкриття питання; зв'язок теми доповіді із професійною діяльністю (власне бачення); здатність публічного виступу; відповіді на запитання; лаконічність виступу.

Команда «журналістів» оцінюється за креативність у побудові питання; цікаві питання; запитання, відповіді на які доповнюють або розкривають тему; провокаційні питання (наприклад: «чи вважаєте ви кубізм мистецтвом?»). Команда «художників-фахівців» оцінювалася за творчий, цікавий, нестандартний підхід до викладення матеріалу; розкриття маловідомих фактів; спілкування з іншими учасниками гри.

У команд є можливість подвоїти зароблені бали за рахунок запитань, відповідей або виступу іноземною мовою, яка вивчається у вищому навчальному закладі. Навіть, якщо доповідач подає тему українською, команда журналістів може сформулювати запитання іноземною мовою (адже конференція міжнародна і присутні журналісти з різних держав). Доповідач, якщо розуміє запитання та має достатній багаж знань з іноземної мови, може дати відповідь іноземною і тоді у команди теж подвоюються бали. Якщо запитання було зрозумілим, але відповідь надана українською – бали не нараховуються. Такі ж правила стосуються всіх команд.

Команда, яка оцінює, не отримує балів, але у них є можливість це зробити, адже розкрито одне питання з теми. Після розкриття і оцінювання першого питання знову відбувається жеребкування, для того щоб визначити, яка команда буде наступною виконувати роль «учасника конференції» та розкривати друге питання. Команда, яка доповідала, посідає місце «міжнародних експертів» та оцінює роботу інших. Так пресконференція триває доти, поки всі команди не зроблять доповіді та будуть оцінені.

Велика роль відводиться викладачу, але ця роль не є активною. У процесі гри викладач виконує роль модератора, тобто вступає в гру в разі необхідності або виникнення незрозумілої ситуації. У такому разі студенти відчувають незалежність і відсутність тиску або впливу авторитету викладача, вся відповідальність лягає на них. Викладачу потрібно враховувати, що ігрові технології несуть у собі значне психологічне навантаження, тому потрібно слідкувати, щоб відносини між ролями в аудиторії не переросли в конфлікт поза межами аудиторії, та контролювати, щоб не було упередженого ставлення до члена команди чи між командами.

Звичайно, для проведення таких занять буде не досить однієї чи двох академічних годин, тому їх доцільно продовжити на наступному занятті. Як показує досвід, до наступного заняття студенти є більш підготовленими та намагаються все креативніше підійти до виконання завдань.

Тобто більше часу приділяється самостійній роботі та самоосвіті, а базуючись на досвіді виступів попередніх учасників, студенти намагаються виконати завдання краще, чому сприяє не лише самоосвіта, а й самостійна робота над собою.

Результативність такого заняття проявляється у формуванні мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, особистісно-рефлексивного, оцінюючо-контролюючого компонентів самоосвітньої компетентності студентів, їх естетичних смаків, поліпшення розуміння та сприйняття шедеврів вітчизняної та світової культури.

Заняття, які включають у себе ігрові технології, є більш результативними та зрозумілими для студентів. Заняття на тему модернізму є доволі складним для студентів технічних ЗВО. Працювати самостійно лише для того, щоб підготувати доповіді, у студента не буде бажання. Прослуховування такої теми в традиційному форматі не дає результату. Викладач через складність теми та нову термінологію не зможе довго утримувати увагу студентів, навіть якщо заняття буде насиченим презентаціями чи використанням ІТ. Лише коли заняття це командна гра та змагання, тоді це стимулює та мотивує до ретельнішого підходу, що своєю чергою посилює мотивацію до самостійності, сприйняття інновацій та розуміння важливості процесу інтеграційності дисциплін.

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід визначних педагогів та науковців і власний досвід упровадження ігрових форм в освітній процес технічних закладів вищої освіти показав, що такі технології сприяють активізації самостійного пошуку шляхів для засвоєння інформації, безконфліктного та ефективного спілкування між студентами та викладачем, формуванню власної думки та здатності її публічно висловити, життєвих та професійних навичок. Ігрова форма проведення заняття буде спонукати студентів до самостійного засвоєння тем із дисципліни, здатності оцінювати роботу інших, нести відповідальність за роботу в команді.

Впровадження ігрових форм є тим оптимальним шляхом реформування освітнього процесу та інтеграції дисциплін різного спрямування, які ненав'язливо та із цікавістю будуть сприйматися студентами. Такі технології слугують мотиваторами для розвитку самоосвітньої компетентності та є необхідними на цьому етапі розвитку сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учебное пособие. Санкт-Петербург : ИВСССП, «Знание», 2003. 536 с.
2. Mead G. H. *Mind, Self, and Society from the Perspective of a Social Behaviorist.* / ed. by Charles W. Morris. Chicago : University of Chicago, 1934. 390 p
3. Кічук, Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта.* 2005. № 3–4. С. 61–65.
4. Петрук В.А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2011. 285 с.
5. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. Полтава : ПУЕТ, 2013. 319 с.
6. Петрук В.А., Гречановська О.В., Сабалош Ю.Г. Підходи до впровадження інноваційних технологій в освітній процес технічних ЗВО. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science. RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center.* Warsaw, Poland. 5(17), August 2019. С. 3– 8.
7. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / За ред. В. І. Лозової. Харків : «ОВС», 2006. 496 с.

REFERENCES

1. Panfylova, A. P. (2003). *Ihrotekhnicheskyi menedzhment. Interaktyvnye tekhnolohyy dlia obucheniya y orhanyzatsyonnoho razvytyia personala.* [Game management. Interactive technologies for staff training and organizational development]. Sankt-Peterburg : YVleSleP, “Znanye” [in Russian].
2. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Perspective of a Social Behaviorist.* / ed. by Charles W. Morris. Chicago : University of Chicago, 1934. [in USA].
3. Kichuk, N. V. (2005). *Ihrove proektuvannia yak interaktyvna dydaktychna tekhnolohiia pidhotovky fakhivtsiv.* [Game design as an interactive didactic technology training specialists]. *Nauka i osvita.* No 3–4. (Pp. 61–65). [in Ukrainian].
4. Petruk, V. A. (2011). *Formuvannia bazovoho rivnia profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii* [Formation of the basic level of professional competence in the future specialists of technical specialties by means of interactive technologies]. Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].
5. Strelnikov, V. Yu. & Britchenko, I. H. (2013). *Suchasni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv* [Modern technologies of higher education: a modular guide for students of author’s advanced training courses]. Poltava: PUET [in Ukrainian].
6. Petruk, V. A., & Hrechanovska, O. V., & Sabadosh, Yu. H. (2019). *Pidkhody do vprovadzhenia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnii protses tekhnichnykh ZVO.* [Approaches to the introduction of innovative technologies in the educational process of technical institutions of higher education]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science. RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center.* Warsaw, Poland. 5(17), (Pp.3 – 8) [in Poland].
7. Lozovoi, V. I (Eds.). (2006). *Lektzii z pedahohiky vyshchoi shkoly* [Lectures on higher education pedagogy]. Kharkiv: “OVS” [in Ukrainian].

Інна САХНЕВИЧ,

orcid.org/0000-0001-7783-495X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови

Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

(Івано-Франківськ, Україна) chiropodist1@yahoo.co.uk

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ ОРГАНАЙЗЕРІВ ЯК МЕДІАІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано поняття «органайзер», подано короткий виклад історії появи та розвитку цього терміна та його трансформування у сферу освіти. Аналіз сприйняття людиною інформації дає змогу стверджувати важливість використання графічних органайзерів як ефективних візуальних інформаційних засобів у навчально-виховному процесі вищої школи. У статті також класифіковано графічні органайзери як інноваційні медіазасоби інформаційно-комунікаційних технологій, тобто такі медіаосвітні технології, котрі сприятимуть формуванню медіаграмотності студентів закладів вищої технічної освіти, а отже, й медіакомпетентності як складника медіакультури – однієї з важливих професійних навичок майбутніх фахівців технічного напрямку. Доведено, що графічні органайзери як певні медіаосвітні елементи, залежно від навчальної мети і поставлених завдань, доцільно інтегрувати у навчальні програми професійно спрямованих дисциплін, наприклад, у процес вивчення англійської мови у закладах вищої технічної освіти. Також розроблено оптимальний алгоритм створення та впровадження графічних органайзерів на практичних заняттях з англійської мови професійного спрямування, у тому числі й на платформі Canva, яка містить колекцію шаблонів та інструментів, за допомогою яких можна зобразити зв'язки між загальними, абстрактними та конкретними темами. У статті наведено приклади практичних завдань з англійської мови з використанням ефективних графічних органайзерів у процесі підготовки студентів – майбутніх екологів. Також виокремлено основні переваги застосування графічних органайзерів на практичних заняттях з англійської мови, серед яких – розвиток критичного мислення: осмислення поданої інформації, висування певних гіпотез, оцінка альтернатив і причин, свідомий й обґрунтований вибір аргументів і фактів, зважене вирішення поставлених проблем з метою професійного самовдосконалення. Зазначено, що графічні органайзери як інноваційні засоби навчання сприяють опануванню саме таких необхідних знань, умінь і навичок володіння англійською мовою, котрі спонукають до академічної мобільності студентів.

Ключові слова: графічний органайзер, медіаосвітні засоби, критичне мислення, професійно спрямована англійська мова, платформа “Canva”, заклади вищої технічної освіти, підготовка майбутніх екологів.

Inna SAKHNEVYCH,

orcid.org/0000-0001-7783-495X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of the English Language

of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) chiropodist1@yahoo.co.uk

USE OF GRAPHICAL ORGANIZERS AS MEDIA INFORMATIONAL MEANS DURING PRACTICAL CLASSES IN ENGLISH AT HIGH TECHNICAL SCHOOLS

The article defines the term “organizer”, gives a brief account of the history and the appearance of the term and its transformation into the educational sphere. The analysis of human perception of information allows us to confirm the importance of graphic organizers’ appliances as effective visual information means in the educational process of high school. The work also classifies graphic organizers as innovative media means of information and communication technologies, that is, those media educational technologies that will contribute to the formation of media literacy of high technical school students, and therefore media competence as a component of media culture – one of the most important professional skills of would-be specialists in technical field. It is proved that graphic organizers as certain media educational elements, depending on the educational goal and the tasks set, are worth integrating into the curricula of professionally-oriented disciplines, for example, English, at institutions of higher technical education. An optimal algorithm for creating and implementing graphic organizers in teaching professionally-oriented English, including the Canva platform, has also been developed. The Canva platform was chosen as a collection of templates and tools that allows drawing links between general, abstract and specific topics. The article provides examples of practical tasks in

English applying the most appropriate graphic organizers in the process of training students – would-be ecologists. The article also highlights the main advantages of the use of graphic organizers at practical English classes, including the promotion and development of critical thinking: comprehension of the information provided, making certain hypotheses, evaluation of alternatives and reasons, conscious and well-founded choice of arguments and facts, balanced solution of the problems with the aim of professional self-improvement. It is noted that graphic organizers as innovative means of teaching contribute to mastering the necessary knowledge and skills in English, which, in their turn, promote students' academic mobility.

Key words: *graphic organizer, media education means, critical thinking, professionally-oriented English, Canva platform, institutions of higher technical education, training of would-be ecologists.*

Постановка проблеми. Сучасний світ визначив англійську мову як мову міжнародного спілкування, знання якої відкриває шлях студентам до мобільності в освіті, кар'єрного й професійного зростання. Саме тому вагомим є той факт, що ефективне вивчення англійської мови надає студентам великі перспективи і можливості. Прийняття Закону про вищу освіту в Україні підтверджує відповідність рівня кваліфікації майбутніх фахівців загальноєвропейським стандартам. Професійні компетенції будь-якої спеціалізації обов'язково включають використання іноземної (англійської) мови у фаховому середовищі. Крім того, Концепція розвитку англійської мови в університетах (2019) неодноразово наголошує на тому, що «економічний розвиток країни залежить від знання громадянами англійської мови» (Концепція розвитку англійської в університетах, 2019) і робить знання англійської мови обов'язковою умовою як для вступу у заклади вищої освіти на бакалаврат і магістратуру, так і для отримання диплома після навчання на бакалавраті.

Оскільки ефективне вивчення англійської мови нині є неможливим без використання сучасних медіаінформаційних засобів, постає питання пошуку саме тих медіаосвітніх технологій, які б максимально задовольнили потреби студентів у закладах вищої освіти щодо оволодіння англійською мовою професійного спрямування з одночасним формуванням медіаграмотності як однієї з необхідних складових частин сучасної медіакультури майбутніх фахівців. Отже, для викладача є актуальною проблема пошуку саме тих графічних органайзерів, що як медіаосвітні засоби сприяли би ефективному вивченню професійно спрямованої англійської мови.

Аналіз досліджень. Пошук шляхів ефективного вивчення англійської мови став основою досліджень таких українських педагогів-новаторів: І. Бекреньової, Г. Вороніної, О. Журби, О. Казачінер, Т. Криворук, О. Лях, Л. Соколової, Н. Степанюк, Н. Фурси та ін. Проблеми обґрунтування та практичного використання графічних органайзерів у закладах освіти будь-якого рівня велику увагу приділяють такі вчителі і науковці, як І. Большакова,

М. Куновська, О. Нестеренко, Є. Татарова, Н. Шалова та ін. Медіаосвітні засоби, їх класифікація та застосування медіаосвітніх технологій досліджуються у наукових працях О. Бесової, О. Бурцевої, Н. Духаніної, Ю. Казакова, Т. Кристопчук, Г. Морозової, Л. Найдьонової, Г. Онкович, О. Фатеєвої, О. Федорова, І. Чемерис, О. Шейної, О. Янишин та ін. Упровадження сучасних медіаосвітніх технологій у навчальний процес закладів вищої освіти є невід'ємною складовою частиною роботи викладачів, проте питання: чи графічні органайзери можуть бути потужним ефективним медіаінформаційним засобом вивчення професійно спрямованої англійської мови, ще й досі залишається відкритим. Ба більше, види графічних органайзерів, теоретичні та практичні шляхи їх застосування на практичних заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти також нині потребують систематизації та дослідження.

Метою статті є спроба довести ефективність використання графічних органайзерів як медіаосвітніх засобів на практичних заняттях з англійської мови у закладах вищої технічної освіти (на прикладі завдань для підготовки майбутніх екологів).

Виклад основного матеріалу. Зазвичай, коли ми згадуємо слово «органайзер» (з англ. *organaiser* перекладається як «*організатор*»), уява малює невелике джерело інформації (книгу, зошит, щоденник), який використовують з метою самоорганізації важливих подій у житті: свят, зустрічей, днів народження, нагадувань, контактних даних друзів, планів роботи, завдань, дозвілля тощо. Органайзеру притаманна певна властивість класифікації за днями тижня, місяцями на певний період часу, зазвичай на рік. Історія виникнення органайзерів сягає близько 350 років. Їх батьківщиною вважають Італію, а місто Бергамо – світовим центром виготовлення та розповсюдження найпопулярніших марок органайзерів. Моду на органайзери успішно підхопили й США на початку ХХ ст. Найстаріший бренд Filofax є й досі популярним у цілому світі. Нині органайзер є важливим інформаційним засобом, який допомагає людині організувати власне життя та сприяє ефективній комунікації з іншими людьми. З часом концепція органайзера зна-

чно розширилася. Його почали використовувати і в побуті з метою організації різних видів приміщень, робочих місць для певних видів діяльності, а також як невеликі мобільні пристрої, котрі містять найнеобхідніші речі для канцелярії, побутових дрібниць, документів тощо.

Сьогодні паперові органайзери поступилися електронним. Важко знайти такий сучасний гаджет, який би не мав органайзера. Кишенькові комп'ютери (нетбуки, смартфони або планшети) – це теж свого роду органайзери невеликого розміру, які містять спеціально розроблену й завантажenu програму для запису та збереження необхідних нотаток, створення каталогів і певних баз даних.

З якою метою були винайдені органайзери? Усе залежить від того, як людина сприймає інформацію: за допомогою органів слуху, зору, нюху або у поєднанні зору і слуху. Українці мають таке прислів'я: «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Перевага зорового сприйняття інформації людиною дає змогу зробити висновок про те, що графічні органайзери – це такі візуальні інформаційні засоби, які дають змогу прищвидшити процеси розуміння, тлумачення, критичного сприйняття та запам'ятовування певних кластерів інформації в освітніх закладах будь-якого рівня (початкової, середньої, старшої школи, університету тощо). Основна мета графічних органайзерів – полегшити сприйняття складних навчальних контентів, сприяти розвитку критичного мислення, спонукати до аналізу та синтезу поданої інформації, а у плані виховання – сприяти самоорганізації та самодисципліні учасників освітнього процесу. Технологія застосування графічних органайзерів у закладах вищої освіти – це така сучасна, допоміжна, наочно-інформаційно-комунікаційна стратегія ефективного залучення у навчально-виховний процес усіх її учасників – як студентів, так і викладачів – з метою організації міжособистісної комунікації на певні теми, а розуміння важливих ідей і взаємозв'язків між ними – це не що інше, як розвиток критичного мислення з метою «актуалізації освітньо-пізнавальної діяльності учасників навчального процесу» (Заторський, 2017: 41), зокрема підвищення рівня мотивації до навчання і викладання. Застосування графічних органайзерів у навчальному процесі закладів вищої освіти спонукає студентів перемагати сумніви, ставити правильні питання та інколи не сприймати на віру ті чи інші постулати; шукати і бачити зв'язки між певними явищами або вчинками людей; вибудовувати докази, що підтверджують або спростовують подану інформацію (з наукової точки зору, здійснювати аналіз, порівняння, синтез та оцінювання

інформації з певних джерел), а головне, на наш погляд, накопичувати професійно спрямовані знання, уміння й навички. Критичне мислення базується насамперед не на запам'ятовуванні фактів і теорій, а на осмисленні інформації (навіть у глобальному обсязі), «висуванні певних гіпотез, оцінці альтернатив та причин, свідомому та обґрунтованому виборі аргументів і фактів, зваженому вирішенні поставлених проблем з метою професійного самовдосконалення» (Чому критичне мислення – це необхідна навичка та які бувають методики її розвитку, 2018). У зв'язку з цим постає питання: чи можна вважати графічні органайзери, які використовуються у навчальному процесі, медіаосвітніми навчальними засобами, а шляхи і способи їх використання – медіаосвітніми технологіями?

21 квітня 2016 р. Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (далі – Концепція). Згідно з новою редакцією Концепції, медіаосвіта є «підготовкою особистості до взаємодії з сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані...), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016). Графічні органайзери може створити викладач у друкованому вигляді, а може й скористатись спеціально розробленими комп'ютерними програмами, наприклад, на платформі Canva через Інтернет за допомогою будь-яких сучасних технічних засобів. Отже, у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти його учасники (студенти і викладачі) взаємодіють з графічними органайзерами як новітніми медіазасобами інформаційно-комунікаційних технологій. Концепція також дає чітке визначення медіаграмотності як однієї зі складових частин медіакультури, яка враховує «вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою (у нашому випадку платформа Canva), <...> успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016). Графічні органайзери, які застосовуються на заняттях у закладах вищої освіти з навчальною метою, сприяють розвитку критичного мислення на певну професійно спрямовану тему, а отже, їх можна вважати медіаосвітніми засобами. Такі засоби сприяють формуванню медіаграмотності, а загалом і медіаосвіті сучасних майбутніх фахівців. Оскільки необхідні професійні знання, уміння й навички викладачі і студенти у закладах вищої освіти отримують з різноманітних джерел

інформації (друкованих і електронних підручників, електронних бібліотек, архівів, музеїв, певних інформаційних блогів і сайтів Інтернету), то формування медіаінформаційної грамотності є невід'ємною складовою частиною будь-якої професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. Інакше кажучи, застосування медіаосвітніх технологій у вищій школі передбачає наявність певних медіаосвітніх елементів (залежно від навчальної мети і поставлених викладачем завдань), інтегрованих у навчальні програми професійно спрямованих дисциплін, у тому числі й у процес вивчення англійської мови у закладах вищої технічної освіти. Важливість упровадження медіаосвітніх засобів у навчальний процес вищої школи підтверджує і той факт, що, згідно з розробленими етапами поступового укорінення медіаосвіти (2017–2020 роки), «медіаосвіта повинна запроваджуватись інтегровано на всіх рівнях освіти» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016). Таким чином, упровадження або інтеграція графічних органайзерів як медіаосвітніх засобів у навчальні програми закладів вищої технічної освіти (зокрема, у навчальні програми вивчення професійно спрямованої англійської мови), сприятиме формуванню медіаграмотності й медіаосвіти сучасних фахівців.

Викладач має змогу створювати графічні органайзери дуже швидко за допомогою, наприклад, платформи Canva (Онлайн-сервіс графічного дизайну). Ця платформа містить колекцію шаблонів та інструментів, які допомагають зобразити зв'язки між загальними, абстрактними та конкретними темами. З-поміж 1 млн стокових зображень можна обрати будь-який професійно створений

шаблон або створити власний, виправити графічне зображення, додавши або відрегулювавши необхідні елементи (фотографії, зображення, ілюстрації, шрифт, фон, кольори тощо). Однією з переваг цієї платформи є те, що як викладачі, так і студенти можуть долучитися до редагування дизайну органайзера, виконуючи певні вимоги його автора.

Для прикладу, розглянемо графічні органайзери, які доцільно використовувати на практичних заняттях з професійно орієнтованої англійської мови для студентів спеціальності «Екологія». Серед сотень запропонованих шаблонів графічних органайзерів найцікавішими є, на наш погляд, Fish Diagram, Vocabulary Word of the Week, My Weekly Vocabulary List, Paragraph Outline, Subject (Classification of the Items Derived from the Main Topic), In Proper Order, The Fact Finder, Cool Facts I Learned today, Environmental Issues Activities, My Science Project, Brainstorming Organizer, Problem Solving Tree, Notes on Science, Types of (something), Dealing with Problems, The Effects of (something), Cause and Effect, Classifying (something), Pollution and the Environment, My Idea Tree та ін. Залежно від основної мети використання графічного органайзера на практичних заняттях з англійської мови фахового спрямування всі згадані вище шаблони можна поділити на декілька груп (таблиця 1).

Якщо графічні органайзери використовуються для допомоги студентам у створенні власного проекту з поданої теми, то платформа Canva має такі цікаві шаблони, як My Idea Tree, My Science Project, Notes on Science та ін.

Розглянемо деякі приклади застосування графічних органайзерів на практичних заняттях

Таблиця 1

Етапи практичного заняття з англійської мови для студентів спеціальності «Екологія» і використання графічних органайзерів

Етапи практичного заняття				
1. Консолідація знань на початку заняття	2. Ознайомлення з новим матеріалом, новим вокабуляром	3. Ознайомлення та актуалізація нового вокабуляру	4. Закріплення набутих знань, умінь і навичок	5. Контроль набутих знань, умінь і навичок
Brainstorming Organizer	Pollution and the Environment	Vocabulary Word of the Week	The Effects of (something)	Cool Facts I Learned today
Environmental Issues Activities	Paragraph Outline	My Weekly Vocabulary List	Cause and Effect	Paragraph Outline
	Subject (Classification of the Items Derived from the Main Topic)		Types of (something)	
	Dealing with Problems		Problem Solving Tree	
			In Proper Order	
			The Fact Finder	
			Fish Diagram	
			Classifying (something)	

з вивчення професійно спрямованої англійської мови для підготовки студентів – майбутніх екологів у закладах вищої технічної освіти (наприкладі Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу).

Загалом, оптимальний алгоритм упровадження графічних органайзерів на практичних заняттях з англійської мови, на нашу думку, можна запропонувати такий:

- 1) опрацювання мети і завдань практичного заняття згідно з темою;
- 2) підготовка практичного заняття: розробка основних етапів, підбір унаочнення (друкованого, електронного);
- 3) визначення основних етапів, на яких доцільно застосувати графічні органайзери: початок заняття – актуалізація набутих знань, умінь і навичок; подача нового матеріалу; закріплення нових знань, умінь і навичок; контроль рівня засвоєного матеріалу; підсумки заняття.
- 4) підбір оптимальних графічних органайзерів, оцінка їх ефективності з точки зору розвитку критичного мислення;
- 5) розробка графічних органайзерів; їх інтеграція у структуру практичного заняття з урахуванням особливостей формування навчальних понять;
- 6) застосування графічних органайзерів на занятті, оцінка зворотного зв'язку;
- 7) корегування можливих недоліків розроблених графічних органайзерів, їх удосконалення з метою оптимального використання на наступних заняттях.

Застосування Fish Diagram (рис.1) на практичних заняттях з англійської мови є досить поширеним. Такий вид органайзера допомагає не тільки унаочнити інформацію, але й зрозуміти важливі концепти та взаємозв'язок між ними; мотивує до взаємної англомовної комунікації на запропоновану тему між групами студентів, окремими студентами або групою та студентом (43 Great Fishbone Diagram Templates and Examples).

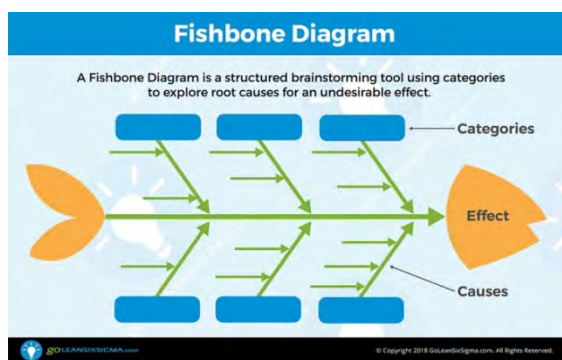


Рис. 1. Fishbone Diagram

Такий графічний органайзер є досить ефективним візуальним навчальним засобом, оскільки сприяє критичному аналізу інформації з точки зору виявлення й оцінки причинно-наслідкових зв'язків. На практичних заняттях з професійно орієнтованої англійської мови для майбутніх екологів застосування подібного органайзера є можливим у таких завданнях (згрупованих за рівнем складності як одним з основних принципів педагогіки: від простіших – до складніших):

Task 1. Using the Fishbone Diagram (рис. 2), try to order the levels of Ecology from the smallest to the biggest ones, which form the level of Biosphere.

Levels of Ecology: ecosystem, organism, community, population.

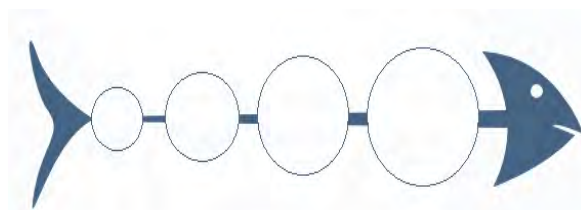


Рис. 2. Fishbone Diagram 1

Task 2. Using the Fishbone Diagram (рис. 3), shape the community structure with the factors in the proper order: climate, community, organisms and disturbances. Do not forget to divide them into abiotic (upper level) and biotic (lower level).

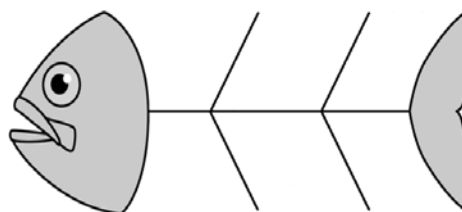


Рис. 3. Fishbone Diagram 2

Task 3. Using the Fishbone Diagram (рис. 4), order the following ecological levels to form Ecosystem (upper level): community, species, individuals, population. Provide examples of each ecological level forming ecosystem. The examples have already been grouped for you:

Group 1. Humans in the city, coconut palms in the Indian Ocean, grey whales in the Pacific Ocean.

Group 2. Felis catus, homo sapiens, alces, cocos puciferia, exhrichtius robustus.

Group 3. Cat, human, moose, coconut palm, grey whale.

Group 4. Domestic cats in Africa, humans in Asia, moose in the northern part of our planet, coconut palms in subtropical areas, grey whales in the oceans.

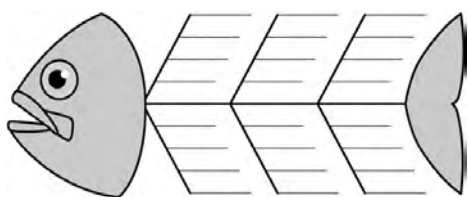


Рис. 4. Fishbone Diagram 3

Деякі завдання доцільно також візуалізувати за допомогою Mind Maps (інтелект-мап, ментальних мап, діаграм зв'язків або асоціативних мап) – схематичних зображень інформації, які сприяють її ефективному структуруванню та осмисленню. Такі мапи зазвичай містять головне поняття та відгалуження від нього у вигляді взаємопов'язаних слів, ідей або інших понять. На думку науковців, такі мапи дають змогу удосконалити інтелектуальний розвиток особистості, що є надзвичайно важливим, коли йдеться про професійну підготовку фахівців у технічних галузях (Інтелект-карти, або Mind maps).

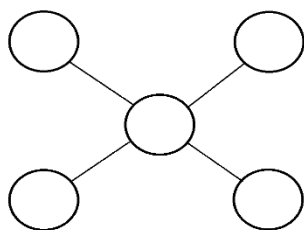


Рис. 5. Mind Map

Приклад завдання для укладання подібної мапи може бути таким:

Task 4. Using a Mind Map, put the ecological levels forming Biosphere into proper order, from the lowest to the highest levels.

Ecological levels: population, organism, community, ecosystem, biosphere.

Ще одним популярним, на наш погляд, графічним органайзером є діаграма Керолла (Caroll Diagram). Використання такої діаграми має практичний характер і спонукає до критичного мислення: формулювання загальних правил, фактів, понять тощо з метою отримання нових знань (Діаграматичний спосіб міркування і вирішення логічних задач).

Прикладом завдання з англійської мови для майбутніх екологів може бути таке:

Task 5. Fill in the Caroll Diagram (рис. 6). Classify the following species into foundation and keystone; those who live in water and on land.

Species to be classified: beavers, tigers, sea stars, brown algae, earthworms, sharks, wolves, aspen, mammalian predators, corals, American alligators, bison, mangroves, aspen, sea otters.

	Foundation species	Keystone species
water		
land		

Рис. 6. Caroll Diagram

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що загальні переваги застосування графічних органайзерів як медіаосвітніх засобів полягають у їх універсальності: вони є одним з необхідних компонентів медіакультури та професійної культури майбутніх фахівців; можуть застосовуватись в освітньому процесі протягом усього життя, від вищої освіти до самоосвіти; як викладачами, так і студентами у будь-якому закладі вищої освіти на будь-якому рівні (бакалаврат, магістратура); у освітньому середовищі як гуманітарного, так і технічного профілю; на будь-яких етапах заняття (лекції, лабораторної роботи, практичного заняття), починаючи від актуалізації набутих знань, умінь і навичок до подачі нового матеріалу та контролю засвоєння знань. До того ж упровадження графічних органайзерів у навчальний процес вищої школи як одна із сучасних медіаосвітніх технік дає змогу студентам удосконалити навички критичного мислення: мати право вибору – погоджуватися або не погоджуватися з певними аргументами, підтримувати або спростовувати факти; поглиблювати власні професійні знання, уміння і навички; підвищувати мотивацію щодо навчання та самовдосконалення; розуміти власні здібності, цінності й потреби, пов'язані з фаховою підготовкою; оволодівати кращою адаптацією до змін, толерантністю до думок інших. Опановуючи графічні органайзери як інноваційні засоби навчання, студенти набувають саме ті необхідні знання англійської мови, котрі, безсумнівно, сприяють академічній мобільності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Диаграмматический способ рассуждения и решения логических задач. URL: https://m.studme.org/193815/logika/diagrammaticheskiy_sposob_rassuzhdeniya_resheniya_logicheskikh_zadach (дата звернення: 22.01.2020).
2. Заторський Р. А., Дудка О. М., Власій О. О. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у візуалізації вивчення математики. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2017. Випуск 3(13). С. 39–44.
3. Интеллек-карты, или Mind maps. URL: http://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii/59-mind_maps (дата звернення: 09.01.2020).

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 29.01.2020).
5. МОН створило Концепцію розвитку англійської в університетах: рівень В1 – обов’язкова умова вступу, В2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та «мовні скрінінги». 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення: 02.02.2020).
6. Онлайн-сервіс графічного дизайну: Canva. URL: canva.com (дата звернення: 01.01.2020).
7. Чому критичне мислення – це необхідна навичка та які бувають методики її розвитку. URL: <https://high.itstep.org/2018/04/23/chomu-kry-ty-chne-my-slennya-tse-neobhidna-navy-chka-ta-yaki-buvayut-metody-ky-yiyi-rozvy-tku/> (дата звернення: 26.01.2020).
8. 43 Great Fishbone Diagram Templates and Examples (Word, Excel). URL: <http://templatelab.com/fishbone-diagram-templates/> (дата звернення: 02.12.2019).

REFERENCES

1. Diagrammaticheskii sposob rassuzhdeniya i resheniya logicheskikh zadach. [Diagrammatic way of reasoning and solving logical problems]. Retrieved from: https://m.studme.org/193815/logika/diagrammaticheskii_sposob_rassuzhdeniya_resheniya_logicheskikh_zadach. (Last accessed: 22.01.2020) [in Russian].
2. Zatorskyi, R. A., Dudka, O. M., Vlasii, O. O. Rol informaziino-komunikaziinykh tekhnolohii u vizualizatsii vyvchennia matematyky. [The role of information and communication technologies in visualization of mathematics study]. Physical and mathematical education: a scientific magazine. 2017, Nr 3 (13). Pp. 39-44.
3. Intellect-karty ili Mind maps. [Intellect cards or mind maps]. Retrieved from: http://e-asveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii/59-mind_maps (Last accessed: 09.01.2020) [in Russian].
4. Konzeptiya vprovadzhenia mediaosvity v Ukraini (nova redakziya) (2016). [Concept of introduction of media education in Ukraine (new version)]. Retrieved from: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (Last accessed: 29.01.2020).
5. МОН створило Концепцію розвитку англійської в університетах: рівень В1 – обов’язкова умова вступу, В2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та “мовні скрінінги” (2019). [The Ministry of Education and Science of Ukraine created the Concept of English at Universities: B1 level – compulsory entry, B2 – graduation, teaching specialized disciplines in English and “the language screening”]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (Last accessed: 02.02.2020).
6. Online servis hraficheskogo dizaina: Canva. [Online graphic design service: Canva]. Retrieved from: canva.com (Last accessed: 01.01.2020) [in Russian].
7. Chomu krytychne myslennia – ze neobkhidna navychka ta yaki buvayut metodyky yii rozvytku. [Why critical thinking is a necessary skill and what are the types of techniques for its development]. Retrieved from: <https://high.itstep.org/2018/04/23/chomu-kry-ty-chne-my-slennya-tse-neobhidna-navy-chka-ta-yaki-buvayut-metody-ky-yiyi-rozvy-tku/> (Last accessed: 26.01.2020).
8. 43 Great Fishbone Diagram Templates and Examples [Word, Excel]. Retrieved from: <http://templatelab.com/fishbone-diagram-templates/> (Last accessed: 02.12.2019) [in English].

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204007>**Ірина СЕРЕДА,***orcid.org/0000-0001-6771-4196*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *sereda_iv71@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Представлено результати емпіричного дослідження стану використання корекційно-виховних технологій спеціальними педагогами в практичній діяльності. Педагогами інклюзивних класів загальноосвітніх шкіл, закладів спеціальної освіти, реабілітаційних центрів та логопедичних пунктів м. Миколаєва, а також магістрантами спеціальності 016 «Спеціальна освіта» МНУ імені В. О. Сухомлинського здійснено самоаналіз рівня та особливостей використання ними технологій корекційно-виховної роботи. Наведено його результати за трьома змістовими блоками: розуміння сутності корекційно-виховної роботи та використанняваних у ній технологій; рівень володіння різними корекційно-виховними технологіями та частота їх використання у власній педагогічній практиці; особливості застосування корекційно-виховних технологій та їх вплив на різні категорії вихованців.

Проведене дослідження підтвердило актуальність використання корекційно-виховних технологій спеціальними педагогами у сучасних умовах. Більшість учасників дослідження показали середній та високий рівень володіння зазначеними технологіями. Разом із тим констатовано низку проблем, пов'язаних із використанням технологій корекційно-виховного процесу: відсутність у необхідному обсязі методологічно та методично обгрунтованих рекомендацій щодо застосування методів і технологій корекційно-виховної роботи з різними категоріями дітей, недостатню системну підготовку майбутніх спеціальних педагогів до реалізації форм і методів корекційного навчання та виховання. Вивчення та обгрунтування технологічного складника цього процесу, розробка науково-методичних рекомендацій практикуючим педагогам та батькам щодо застосування визначених технологій сприятиме оптимізації корекційно-виховного процесу.

Ключові слова: спеціальні педагоги, корекційно-виховна робота, технології корекційно-виховної роботи.

Iryna SEREDA,*orcid.org/0000-0001-6771-4196*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Special Education

Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University

(Mykolaiv, Ukraine) *sereda_iv71@ukr.net*

USE OF TECHNOLOGIES OF CORRECTIVE AND EDUCATIONAL WORK IN THE PRACTICAL ACTIVITIES OF SPECIAL EDUCATORS

The results of the empirical study of the state of using correction and educational technologies by special teachers in practical activity are presented. Teachers of inclusive classes of general education schools, institutions of special education, rehabilitation centers and speech therapists in Mykolaiv, as well as undergraduates of specialty 016 "Special education" of Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University conducted a self-analysis of the level and peculiarities of their use of correction and educational technologies. Its results are presented in 3 content blocks: understanding of the essence of correctional and educational work and of the technologies used in it; the level of ownership of different correctional and educational technologies and the frequency of their use in their own pedagogical practice; peculiarities of the use of correctional and educational technologies and their influence on different categories of pupils.

The study confirmed the relevance of the use of correctional and educational technologies by special educators in modern conditions. Most of the study participants showed medium and high level of possession of these technologies. At the same time, a number of problems related to the use of technologies of correctional-educational process were noted: the lack of methodologically substantiated recommendations on the application of methods and technologies, correctional-educational work with different categories of children, insufficient systematic preparation of future special educators forms and methods of correctional education and upbringing. Studying and substantiating the technological component of this process, developing scientific and methodological recommendations for practitioners and parents on the use of certain technologies will help optimize the correctional and educational process.

Key words: special educators, correctional and educational work, technologies of correctional and educational work.

Постановка проблеми. Корекційно-виховна діяльність педагога, як складник корекційно-педагогічного процесу, виступає невід'ємною рисою сучасної світової та вітчизняної освіти. Спеціальна освіта як її окрема ланка, а також реалізація інтегрованої і насамперед інклюзивної форми навчання покликані забезпечити якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Нинішні реалії демографічної ситуації в Україні викликають занепокоєння не лише стрімким зниженням народжуваності, але й збільшенням кількості дітей з психофізичними порушеннями. Згідно з даними вітчизняних психолого-медико-педагогічних консультацій, кількість дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, налічує понад 1 млн, що становить близько 12,2% від загальної кількості дітей у країні (Нагорна, 2012). Тому нині актуальним є не просто обов'язкове залучення всіх дітей до освітнього процесу, а й забезпечення якісної реалізації його корекційного складника (Войтко, 2016). Одним із важливих аспектів є використання спеціальними педагогами ефективних корекційно-виховних технологій.

Аналіз досліджень. Корекція розглядається науковцями (Демченко, 2015; Бондар, Синьов, 2011; Колупаєва, Таранченко, 2016) як система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на послаблення або виправлення недоліків психофізичного розвитку дітей. Реалізація корекційного підходу в освіті відображається у таких аспектах, як: корекційно-педагогічний процес, корекційно-педагогічна діяльність, корекційна робота, корекційно-виховна робота.

Методологічні основи забезпечення якісної спеціальної освіти та підвищення ефективності корекційно-виховного процесу розглянуті у наукових дослідженнях багатьох вітчизняних учених, таких як: В. Бондар, Л. Виготський, С. Забрамна, І. Єременко, С. Конопляста, С. Миронова, О. Нагорна, Н. Назарова, М. Певзнер, Б. Пузанов, Л. Руденко, В. Синьов, Н. Стадненко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Д. Шульженко та ін.

Сутність корекційного виховання полягає у формуванні психічних функцій дитини та збагаченні її соціального досвіду. Водночас сприяють подоланню наявних у неї порушень мовлення, поведінки, моторних, сенсорних функцій та ін. Корекційно-виховна робота передбачає комплексний психолого-педагогічний вплив на всі особливості аномального розвитку особистості дитини. Така діяльність не зводиться до окремих коригувальних вправ, спрямованих на розвиток певних психофізичних функцій, а обов'язково

охоплює весь навчально-виховний процес загалом (Савінова та ін., 2019: 90).

На думку О. Нагорної, загальна мета корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими потребами конкретизується в таких аспектах: відновлення й розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення максимальної адаптації особистості в суспільстві, формування позитивних рис характеру, корекція пізнавальної та емоційно-вольової сфер особистості; розвиток адекватної самооцінки та рівня домагань. Корекційний вплив на вихованців має бути розрахований на тривалий час і діяти на особистість загалом як єдина система компонентів: пізнавальних та емоційно-вольових процесів, набутого досвіду, спрямованості особистості, проявів поведінки. Необхідно узгоджувати певні педагогічні впливи з психологічними та медичними, дотримуючись послідовності й наступності в діях, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї (Нагорна, 2012).

Для корекційно-виховної роботи немає спеціально розроблених програм або чітких загальних рекомендацій, а отже, не існує і заздалегідь чітко визначеного змісту корекції. Зумовлюючись загальною метою послаблення або подолання недоліків психофізичного розвитку і подальшим розвитком особистості дитини, конкретні завдання корекційної роботи, її зміст і методи суттєво відрізняються. Це залежить від рівня розвитку учнів та їхніх потенційних можливостей, етапу корекційно-педагогічного процесу тощо. Проте особливості корекційно-виховної діяльності спеціального педагога у її технологічному аспекті поки що залишаються не досить дослідженими.

З точки зору практичної реалізації технологію розглядають як послідовність дій педагога з розв'язання педагогічних або корекційних завдань, практичне втілення певної моделі корекційно-виховного процесу (Савінова та ін., 2018: 18). Корекційно-виховний процес передбачає необхідність комплексного застосування кількох технологій, які поєднуються в систему, спрямовану на реалізацію компонентів корекційно-педагогічного процесу.

Залежно від нозологій, складності дефекту у дитини та інших факторів у корекційно-виховній роботі можуть застосовуватися різні види технологій – від загально педагогічних, характерних для практики загальної масової школи (колективного творчого виховання, педагогічної підтримки, самовиховання особистості, тренінгові, інтерактивні, проєктні) до здоров'язберезувальних або

медичних (снузелен-, ава-, кінезотерапія та ін.). Більш універсальними в контексті корекційного виховання виступають, зокрема, ігрові технології та різні види та форми арт-терапевтичного впливу (Середа, 2018: 300).

Аналіз сучасних наукових досліджень переконує, що вагому роль у забезпеченні якісного корекційного впливу на дитину з особливими потребами відіграє професійна підготовка спеціального педагога, його компетентність у використанні сучасних технологій і методик корекційно-виховного процесу.

Метою статті є репрезентація результатів емпіричного дослідження стану використання корекційно-виховних технологій спеціальними педагогами закладів загальної та спеціальної освіти м. Миколаєва в практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. В емпіричному дослідженні взяли участь спеціальні педагоги м. Миколаєва, які працюють в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, у закладах спеціальної освіти, реабілітаційних центрах, логопедичних пунктах, магістранти МНУ імені В. О. Сухомлинського спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Всього в опитуванні взяла участь 51 особа. Стаж роботи за фахом склав: до 1 року – у 49% педагогів, від 1 до 3 років – у 23,5%, від 3 до 5 – у 11,8%, від 5 до 10 – у 9,8% та понад 10 років – у 5,9%. Педагогам були запропоновані для самоаналізу спеціально розроблені анкети, які містили 3 блоки запитань: щодо розуміння сутності корекційно-виховної роботи та використовуваних у ній технологій; щодо рівня володіння різними корекційно-виховними технологіями та частоти їх використання у власній педагогічній практиці; стосовно особливостей застосування корекційно-виховних технологій та їх впливу на різні категорії вихованців.

Аналіз відповідей педагогів на запитання першого блоку анкети засвідчив їх майже 100-відсоткову обізнаність (за винятком 3,9% опитуваних) щодо суті поняття «корекційно-виховна робота». Відповіді більшості педагогів (80,3%) були типовими і вкладались у межі формулювання: «Корекційно-виховна робота – це система комплексних засобів психолого-педагогічного впливу на різні особливості аномального розвитку особистості загалом». Ще близько 16% зазначили, що це «система педагогічних заходів, спрямованих на подолання та послаблення вад психічного та фізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями». Більшість педагогів (80,3%) зауважила, що знайома з технологіями корекційно-виховної роботи, 15,7% визначили часткову обізнаність,

а 3,9% педагогів не зуміли дати відповідь на це запитання. Натомість стосовно ознайомленості з конкретними технологіями у відповідях респондентів спостерігались розбіжності. Так, із запропонованого нами переліку 8 основних видів технологій корекційно-виховної роботи 9,8% педагогів зазначили, що ознайомлені лише з 2–3 видами: ігровими та тренінговими технологіями, а також технологіями саморозвитку або логокорекції. Більшість педагогів (64,7%) обрали 4–5 видів технологій: арт-терапії, ігрові та тренінгові – всі респонденти, і в різних варіаціях також технології логокорекції, здоров'язбережувальні, соціально-виховні, технології саморозвитку, лише в 2 випадках – технології перевиховання. 23,5% серед опитуваних зазначили, що обізнані з 6–7 видами технологій, наведеними вище. І лише 3,1% зазначили, що знайомі з усіма 8 видами запропонованих корекційно-виховних технологій. Показово, що 7,8% педагогів розширили запропонований нами перелік, додавши до нього технології ароматерапії, музикотерапії, казкотерапії, інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, проєктні технології.

У відповідь на запитання другого блоку анкети: «Якими корекційними технологіями та методиками ви володієте?» 19,6% педагогів зазначили, що володіють лише 2 видами корекційно-виховних технологій у різних варіаціях із такого переліку: ігрові, технології арт-терапії, тренінгові, здоров'язбережувальні, технології логокорекції. 41,2% педагогів володіє 3 видами технологій, переважно це ігрові та тренінгові технології, які доповнюються технологіями: арт-терапії, логокорекції, соціально-виховними, здоров'язбережувальними. При цьому 13,7% з них зазначили, що володіють комп'ютерними технологіями (ігровими, корекційно-розвивальними логопедичними програмами), а також особистісно зорієнтованими, кооперативного навчання, технологією створення ситуації успіху. 25,5% педагогів наголосили на своїх практичних уміннях із 4 видів технологій, насамперед ігрових, тренінгових, здоров'язбережувальних, технологій арт-терапії, а також технологій логокорекції, соціально-виховних, саморозвитку. Показово, що 19,6% опитуваних цієї групи самостійно доповнили перелік такими видами технологій: інтерактивними, мнемотехнічними, інформаційно-корекційними, проєктними, технологіями сенсорної терапії, АВА-терапії, флортайм-терапії, технологією корекції мовленнєвих вад за допомогою апаратно-програмного комплексу «Живий звук», казкотерапії, музикотерапії, хромотерапії, пісочної терапії. Лише 9,8% педагогів зазначили, що володіють

5–6 видами корекційно-виховних технологій, при цьому розширивши запропонований нами перелік (ігрові, арт-терапії, здоров'язбережувальні, саморозвитку) технологіями створення ситуації успіху та педагогічної підтримки, диференційованого та інтенсивного навчання, кооперативного навчання, використання інтелектуальних карт. 3,9% опитуваних не змогли дати відповідь на запитання.

Про досить високий рівень застосування визначених вище методик та технологій свідчить широкий діапазон зазначених конкретних методик, методів і прийомів, використовуваних 41,2% опитаних у власній практичній діяльності. Це, зокрема, методики М. Монтессорі, Г. Домана, сюжетні та рольові ігри, ігри на розвиток уваги, уваги, пам'яті, мислення, соціо-ігрові прийоми, фізкультхвилинки, дихальна та пальчикова гімнастика, кінезотерапія, психогімнастика, мнемотехніка та ейдотехніка, методика корекції звуковимови, методика «Від слова до фрази» Т. Новикова-Іванцова, модернізована методика автоматизації та диференціації сонорних звуків для дітей із поліморфною дислалією, методика логокорекції Н. Власова та О. Рау, розрізна абетка, методи антистресу, методики флортайм та АВА-терапія, сенсорна терапія. При цьому деякі педагоги наголосили на тому, що «використання методів і прийомів у роботі завжди залежить від особистісних потреб дитини, слід урахувати особливості та конкретну мету, якої необхідно досягти у корекції» (Анастасія Н, логопед-дефектолог, педагог ігрового навчання, стаж роботи за фахом 1 рік). 7,8% опитаних педагогів зауважили, що у практичній діяльності застосовували лише 1–2 корекційні прийоми або методики, наприклад, казкотерапію, ігрові технології, але робили це не системно. 21,6% педагогів зазначили, що не використовують подібні прийоми у своїй роботі або поки що не мали можливості чи необхідності їх застосування. На запитання стосовно частоти використання зазначених методик і технологій у власній практиці 31,4% опитуваних заявили про застосування подібних матеріалів на кожному занятті. Більшість педагогів (52,9%) використовують їх за потреби, 7,8% – лише в окремих випадках, а 9,8% не відповіли на це питання.

Запитання третього блоку передбачали визначення категорій дітей, з якими педагоги здійснюють корекційно-виховну роботу. 35,3% опитуваних вважають за потрібне використовувати корекційно-виховні технології з усіма без винятку дітьми, 45,1% застосовують їх у роботі з дітьми з особливими потребами або поведінковими розладами. 9,8% педагогів використовують зазначені

технології у роботі з дітьми із ЗНМ (загальною недорозвиненістю мовлення) та відсутністю мовлення або з дорослими людьми, хворими на афазію (розлад мовлення, пов'язаний із локальним ушкодженням кори головного мозку). Ще 7,8% опитуваних зазначили, що не застосовують корекційні технології в своїй роботі, оскільки натепер не працюють за фахом.

Також у цьому блоці анкети ми запропонували педагогам оцінити якість позитивних змін, які вони спостерігали у дітей під час та після застосування корекційно-виховних технологій. Показово, що такі позитивні зміни констатували у вихованців 90,2% усіх опитуваних педагогів, за винятком тих, хто зараз не працює за фахом. За глибиною та розмаїттям якісні характеристики корекційно-виховного впливу були різними. 47,1% педагогів обмежились стислими висновками, наприклад: «діти стали більш спокійними і зацікавленими», «краще сприймається матеріал, оскільки задіяна більша кількість аналізаторів», «відбувається активізація всіх психічних процесів, покращується мовлення», «діти краще йдуть на контакт та зацікавлюються новим матеріалом», «розвиток емоційної сфери, когнітивних процесів», «збільшення словникового запасу», «розвиток комунікації, мови, дрібної та загальної моторики», «підвищується мотивація, з'являється конкретний результат корекції», «усунення надмірної напруги, поява зацікавленого, активного ставлення до життя». 35,3% опитуваних дали більш детальні якісні характеристики, наприклад: «спостерігаємо зміни в тих функціях і структурах, на які спрямована корекція: покращується мовлення, поведінка в колективі, емоційне згуртування», «зниження напруження на уроці, корекція окремих сторін психічної діяльності, порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери», «діти стають спокійнішими, впевненішими, набувають нових позитивних якостей, соціалізуються, оволодівають новими здібностями», «дитина стає більш зацікавленою під час заняття, в неї покращується настрій, вона краще орієнтується під час виконання завдань», «діти швидше включаються в корекційний процес та йдуть на контакт, поданий матеріал краще засвоюється, а набуті знання використовуються за межами заняття – вдома, на прогулянці, у спілкуванні з однолітками», «діти вчать самостійно створювати ігрові ситуації, за допомогою мнемо-таблиць переказувати казки та оповідання», «позбавлення відхилень в емоційному розвитку, знижується надмірне напруження, формуються комунікативні навички», «формується конструктивні форми поведінки, адекватна

самооцінка», «підвищується віра в свої можливості, з'являється активне ставлення до життя».

Останнє запитання анкети мало узагальнюючий характер і передбачало висловлювання опитуваними власного бачення доцільності та необхідності застосування корекційно-виховних технологій у роботі спеціального педагога. Слід зазначити, що у доцільності та необхідності застосування корекційно-виховних технологій переконані 94,1% спеціальних педагогів, які взяли участь у дослідженні. Проте шляхи їх застосування вони трактували дещо по-різному. Більшість опитуваних переконана, що корекційно-виховні технології «застосовувати необхідно, це дуже доцільно та ефективно» (Ірина Б.), оскільки вони «здійснюють значний позитивний вплив на дитину, урізноманітнюють заняття та окремі завдання, що дає можливість довше утримувати інтерес та увагу дитини» (Марина А.). Тому спеціальний педагог, зокрема, логопед, мусить «мати у своєму арсеналі знання щодо всіх новітніх науково обґрунтованих технологій та вміти їх застосовувати у своїй роботі». (Анастасія Н.) Опитувані також наголосили на тому, що «корекційні технології – один із головних блоків у практичній роботі логопеда», а «корекційний процес має бути системним та неперервним». Педагоги також зауважили, що використовувати такі технології «треба обов'язково, оскільки вони сприяють відновленню й розвитку пізнавальних та емоційно-вольових процесів, формуванню позитивних рис особистості та адекватної самооцінки, покращенню соціальної адаптації дітей», «роблять корекційний процес живим і яскравим». «Грамотне використання корекційно-виховних технологій має великий сенс у роботі педагога, логопеда». «Це доцільно, тому що: по-перше, скорочує тривалість часу для досягнення результату, по-друге, підвищує моти-

вацію, по-третє, забезпечує ефективність корекційно-виховного впливу». Проте «сучасна модель суспільства потребує суттєвого оновлення системи спеціальної освіти, її змісту, форм, методів та технологій».

Узагальнення результатів дослідження та їх кількісний і якісний аналіз засвідчили, що за рівнем використання корекційно-виховних технологій кількість педагогів розподілилася таким чином: високий рівень мають 25,5% опитуваних (13 осіб), середній рівень ми констатували відповідно у 45,1% педагогів (23 особи), низький рівень було виявлено у 29,4% (15 осіб).

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтвердило актуальність використання корекційно-виховних технологій спеціальними педагогами у сучасних умовах. Більшість опитуваних показали середній та високий рівні володіння зазначеними технологіями, проте було констатовано також низку пов'язаних із цим проблем. Серед них: відсутність у необхідному обсязі методологічно та методично обґрунтованих рекомендацій щодо застосування методів і технологій корекційно-виховної роботи з різними категоріями дітей, недостатня системна підготовка майбутніх спеціальних педагогів до реалізації форм і методів корекційного навчання та виховання, зокрема, технологічний складник цього процесу. Часто педагог змушений знаходити шляхи корекційного впливу інтуїтивно, керуючись тільки власними знаннями та особистим досвідом, що значно сповільнює та знижує якість корекційно-виховної роботи, особливо в умовах активного впровадження інклюзивної форми навчання. Ця ланка потребує вивчення та обґрунтування з розробкою науково-методичних рекомендацій практикуючим педагогам та батькам щодо застосування тих чи інших технологій корекційно-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.
2. Демченко І. І. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи у питаннях і відповідях : навчальний посібник. Умань : АЛМІ, 2015. 154 с.
3. Дефектологічний словник : навчальний посібник. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2012. 99 с.
6. Савінова Н. В. Корекційно-виховна діяльність педагога у сучасних закладах освіти : монографія / Н. В. Савінова, І. В. Серєда, Н. В. Стельмах. Миколаїв : Іліон, 2019. 190 с.
7. Савінова Н. В. Технології корекційно-виховного процесу : навчально-методичний посібник / Н. В. Савінова, І. В. Серєда, Д. М. Борулько. Миколаїв : Іліон, 2018. 172 с.
8. Серєда І. В. Особливості застосування педагогічних технологій у корекційно-виховному процесі. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. № 3 (62). Т. 2. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 298–303.

REFERENCES

1. Voitko, V. Navchannia i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvritnyimi potrebamy: suchasni pidkhody [Education and upbringing of children with special educational needs: current approaches]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kropyvnytskyi: KZ “KRIPPE named after Vasyl Sukhomlinsky”, 2016. 84 s. [in Ukrainian].
2. Demchenko, I. I. Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiino-vykhovnoi roboty u pytanniakh i vidpovidiakh [Psychological and pedagogical basis of correctional and educational work in questions and answers]: navchalnyi posibnyk. Uman: ALMI, 2015. 154 s. [in Ukrainian].
3. Defektolohichniy slovnyk [Defective dictionary]: navchalnyi posibnyk / za red. V. I. Bondaria, V. M. Synova. Kiev: “MP Lesia”, 2011. 528 s. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A., Taranchenko, O. M. Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky [Inclusive education: from the basics to practice]: monohrafiia. Kiev: TOV “ATOPOL”, 2016. 152 s. [in Ukrainian].
5. Nahorna, O. B. Osoblyvosti korektsiino-vykhovnoi roboty z ditmy z osoblyvymy osvritnyimi potrebamy [Features of correctional and educational work with children with special educational needs]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Rivne, 2012. 99 s. [in Ukrainian].
6. Savinova, N. V. Korektsiino-vykhovna diialnist pedahoha u suchasnykh zakladakh osvity [Correctional and educational activity of the teacher in modern educational institutions]: monohrafiia / N. V. Savinova, I. V. Sereda, N. V. Stelmakh. Mykolaiv: Ilion, 2019. 190 s. [in Ukrainian].
7. Savinova, N. V. Tekhnolohii korektsiino-vykhovnoho protsesu [Technologies of the correctional-educational process]: navchalno-metodychnyi posibnyk / N. V. Savinova, I. V. Sereda, D. M. Borulko. Mykolaiv: Ilion, 2018. 172 s. [in Ukrainian].
8. Sereda I. V. Osoblyvosti zastosuvannia pedahohichnykh tekhnolohii u korektsiino-vykhovnomu protsesi [Features of application of pedagogical technologies in the correctional-educational process]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. № 3 (62). T. 2. Mykolaiv: Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University, 2018. S. 298–303 [in Ukrainian].

УДК 378.035:[316.728:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204008>

Ірина СИДОРУК,
orcid.org/0000-0003-3029-3142
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) sudoryk_ira@ukr.net

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Реалізація компетентнісного, студентоцентрованого підходів до навчання у вищій школі, принципу «навчання впродовж життя» актуалізує потребу у створенні певного освітньо-виховного середовища професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, яке б відповідало вимогам ринку праці, суспільним запитам, особистим запитам здобувачів вищої освіти.

У статті розкрито та обґрунтовано феномен «освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти» в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників, проаналізовано його сутність. Автор трактує освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти як специфічно організований простір, комплекс особливо створених умов освітнього та виховного процесів, суспільно предметних умов, завданням яких є формування соціально компетентних майбутніх соціальних працівників, здатних до: громадського та професійного розвитку, саморозвитку; пізнання соціально-професійної реальності; рефлексії власної громадської діяльності та діяльності інших; регулювання процесу і результату реалізації компетентності; вияву соціальної компетентності, суспільної поведінки в основних сферах діяльності.

Окреслено мету, завдання, умови, визначено провідні принципи організації такого середовища. Зокрема, мета створення освітньо-виховного середовища – організація інтегративного рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників по завершенню граничного терміну їх навчання в університеті, що конкретизується у завданнях. Запропоновані автором умови спрямовані на: реалізацію окреслених завдань на практиці, особистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу; інтеграцію соціальних і професійних якостей, умінь та навичок в контексті формування соціальної компетентності як процесу; інтеграцію майбутнього фахівця в професійне середовище та соціальне середовище громади; удосконалення навчально-виховного процесу та створення належного освітньо-виховного середовища в умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: середовищний підхід, освітнє середовище, виховне середовище, освітньо-виховне середовище, соціальна компетентність, майбутній соціальний працівник.

Iryna SYDORUK,
orcid.org/0000-0003-3029-3142
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Doctoral Student at the Department of Social Work and Higher School
of Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Lutsk, Ukraine) sudoryk_ira@ukr.net

THE ENVIRONMENTAL APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Nowadays, there is a need at the Ukrainian higher education institution to create a certain educational and upbringing environment for future social workers, which would meet the requirements of the labor market, public inquiries, and personal requests of higher education applicants.

The article describes and substantiates the phenomenon of “educational environment of higher education institution” in the context of formation of social competence of future social workers. The author treats the educational environment of the institution of higher education as a specially organized space, a set of specially created conditions of educational and educational processes, social subject conditions, the task of which is the formation of socially competent future social workers capable of: social and professional development, self-development; knowledge of socio-professional reality; reflections of one's own social and other activities; regulation of process and result of realization of competence; display of social competence, social behavior in the main areas of activity.

In the article the author outlined the purpose, tasks, conditions, determined the leading principles of organization of such environment. The purpose of creating such educational environment is to form an integrative level of social competence formation of future social workers upon completion of their term of study at the university. The conditions proposed by the author are aimed at: realization of the outlined tasks in practice, personal interaction of the subjects of the educational process; integration of social and professional qualities, skills and competences in the context of the formation of social competence as a process; integration of the future specialist into the professional environment and social environment of the community; improvement of the educational process and creation of a proper educational environment in the conditions of higher education institution.

Key words: environmental approach, educational environment, educational environment, educational environment, social competence, future social worker.

Постановка проблеми. В умовах глобальних, швидких, динамічних змін, які впливають на розвиток усіх галузей суспільства та диктують запит на підготовку кадрів майбутнього, трансформується місце закладу вищої освіти, а модернізація освітньої галузі спрямовується на відповіді цивілізаційним викликам. Зокрема, в умовах реалізації компетентнісного, студентоцентрованого підходів до навчання у вищій школі, реалізації принципу «навчання впродовж життя» виникає потреба у створенні певного освітньо-виховного середовища, яке б відповідало вимогам ринку праці, суспільним запитам, особистим запитам здобувачів вищої освіти. Середовищний підхід розглядаємо як механізм реалізації таких змін, основу технології, яка дозволяє подолати дискретність навчального й виховного процесу, зробити його неперервним (Якимович, Ільчишин, 2016: 350-354).

Зокрема, Г. Полякова визначає, що середовищний підхід у педагогічній науці переважно розглядають як: теорію й технологію опосередкованого (через середовище) управління процесами формування та розвитку особистості; окрему самостійну методологію, зокрема науково-педагогічного дослідження та педагогічної діяльності; інструмент дослідження факторів розвитку особистості та їх використання в педагогічних цілях; інструмент пізнання й розвитку особистості (через середовище); інструмент рішення педагогічних задач; систему дій із середовищем, спрямованих на перетворення середовища в засіб діагностики, проектування та продукування педагогічного результату; стратегію, зокрема «нову стратегію проектування освітніх систем, обумовлену природою розвитку особистості, що дозволяє реалізувати особистісно розвивальний потенціал освітніх середовищ і ситуацій, таку, що забезпечує суб'єктну участь вихованців в їх власній освіті», стратегію у вищій школі; педагогічну новачку, оскільки є продуктом його опанування педагогами (Полякова, 2018: 186–199); стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього фахівця через створення певного середовища (Желанова, 2016: 98-115).

А. Артюхіна зазначає, що саме середовищний підхід дозволяє інтегрувати різні методологічні підходи, досліджувати проблеми педагогіки через призму освітнього середовища, долаючи обмеженість мислення, даючи комплексне, багатогранне бачення освітнього процесу (Артюхіна, 2006: 33–34).

О. Якимович, Я. Ільчишин акцентують увагу на таких перевагах середовищного підходу в педагогічній практиці закладу вищої освіти:

1) дослідження ситуації розвитку особистості як спеціально створеного середовища, виходячи з наявності двох джерел особистісного та професійного досвіду фахівця і того, що представляє середовище та вивчення питання їхньої інтеграції;

2) вплив на людину більш тонкий, найчастіше опосередкований, не лише на свідомому, але й на підсвідомому рівні;

3) середовищний підхід дає можливість студенту самостійно орієнтуватися в прискорюваному потоці інформації й забезпечує при цьому максимум адаптації;

4) середовищний підхід, виявляючи умови включення студента як суб'єкта в освітній процес, застосовуючи весь арсенал педагогічних засобів, дозволяє розробити технологію, яка враховуватиме вплив на всі аналізатори, сприятиме цілісності та гармонійності впливу на особистість (Якимович, Ільчишин, 2016: 350–354).

Аналіз досліджень. Проблеми середовищного підходу, його становлення та розвитку представлені у працях вітчизняних та закордонних науковців: сутність середовищного підходу – А. Артюхіна, А. Баль, О. Горчакова, Ю. Мануйлов, Т. Менг, І. Суліма, Г. Шек); реалізація середовищного підходу у вищій освіті – М. Братко, Г. Полякова, В. Желанова; еволюційні зміни в середовищному підході – Т. Гущина, Т. Менг, Л. Кочемасова, Ю. Мануйлов, С. Смолюк). Застосування середовищного підходу в процесі професійної підготовки фахівця соціальної галузі досліджували О. Караман, С. Коношенко, Ж. Петрочко, А. Полянничко, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та інші (Шеплякова, 2017: 189–198).

Дослідженню типології, функцій, структури, побудови, формування та розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти присвячені праці А. Артюхіної, Т. Менга, В. Новикова, Д. Хорват; вплив середовищного підходу на професійний розвиток особистості у закладах вищої освіти розкривають О. Бондар, І. Краснощок, О. Романовський; різні аспекти середовищного підходу у вищій освіті в Україні (сутність, моделювання, проектування, побудова освітнього середовища закладу вищої освіти) досліджували М. Братко, О. Горчакова, О. Микитюк, О. Керницький, О. Ярошинська.

Аналіз останніх наукових праць засвідчив, що ученими обґрунтовуються різні типи освітніх середовищ закладу вищої освіти: освітнє (М. Братко, Р. Вайнола, О. Гора, Н. Рудкевич), навчально-виховне (Т. Сологуб), освітньо-виховне (А. Габовда, О. Жаровська, Г. Товканець), інформаційно-освітнє (Н. Бахмат, Л. Гуменна, А. Гуралюк,

А. Зуєва, Л. Карташова, Л. Липська, М. Росток, І. Соколюк, В. Шевченко, І. Шупік, В. Юрженко), адаптивне освітнє (Н. Бахмат, Л. Сидорук), інноваційне освітнє (Т. Колупаєва), акмеологічне освітнє (Т. Дерека), креативне освітнє (Т. Яковишина), культурне мовленнєве (Г. Мариківська, О. Федоренко), здоров'язбережувальне (О. Момот), культурно-освітнє (О. Левченко), соціально-освітнє (В. Сенашенка, О. Хендрик, В. Штифурак), соціально-виховне (Л. Фенчак, І. Шеплякова), соціально-педагогічне (Н. Максимовська) середовища тощо.

Проблеми соціально-освітнього середовища виокремлено в теорії соціальної педагогіки у працях О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, Н. Чернухи, Н. Гевчук та інших; соціокультурного середовища – О. Джексон, О. Холоденко та інших; соціально-педагогічного – Ю. Клочан, О. Кузьменко, Л. Мардахасєва та інших.

Проте, при такій зацікавленості різними аспектами середовищної проблематики питання щодо цілісного розгляду сутності середовищного підходу у вищій освіті залишається дослідженням недостатньо, зокрема потребує обґрунтування застосування середовищного підходу у формуванні соціальної компетентності майбутніх фахівців. Зазначене дозволяє зробити припущення про недостатнє використання потенціалу освітньо-виховного середовища університету в контексті підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти та формування їх соціальної компетентності.

Мета статті – розкрити та обґрунтувати феномен «освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти» в контексті формування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. В умовах модернізації української системи освіти, орієнтації на європейські «виміри» заклад вищої освіти сьогодні – не лише установа, що забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття майбутніми фахівцями – соціальними працівниками вищої освіти, але й така установа, яка виступає агентом позитивних змін в суспільному середовищі громади, є тим соціальним інститутом, який може впливати на темпи, якість і способи реалізації соціальної й економічної політики країни (Сидорук, 2018: 130). Тому в університетах, в контексті створення нової парадигми освіти, спрямованої на формування суспільно та професійно компетентної особистості, яка має чіткі громадські та професійні переконання, цінності, настановлення на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, самоствердження, «навчання впро-

довж життя», повинні створюватися відповідні умови. Зазначене сприятиме активізації взаємодії закладу вищої освіти із соціальним середовищем, зокрема, громадою, громадськими та культурними організаціями тощо. Механізм реалізації окресленого вбачаємо не лише у оновленні змісту освіти, а й у перетворенні освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти на якісно організований простір (з прогресивними системами мотивації, цінностей, діяльності), здатний забезпечити умови суспільного та професійного становлення майбутніх соціальних працівників, який компетентно вирішує громадські та професійні проблеми і відзначається активною суспільною та професійною поведінкою, є носієм та транслює соціальні цінності в суспільство.

Наголосимо, що у нашій науковій розвідці освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти будемо розглядати в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Зазначимо, що результати аналізу наукової літератури свідчать, що поняття «освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти» як наукова категорія не є усталеним і потребує всебічного розгляду. В аналізованій системі виділяємо дві підсистеми: освітнє середовище та виховне середовище університету.

Під освітнім середовищем вчені розуміють багаторівневу систему умов (обставин, чинників), яка забезпечує оптимальні параметри навчальної діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному. Зауважимо, що освітнім середовищем стає тоді, коли з'являється особистість, що має інтенцію на освіту (Якимович, Ільчишин, 2016: 350–354).

Ми поділяємо думку С. Совгіри та освітнє середовище окремо взятого закладу вищої освіти розглядаємо як сукупність спеціально створених умов, занурених в особливу соціокультурну атмосферу і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня частина є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, партнерських зв'язків університету з різними підприємствами і організаціями, які доповнюють його навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей (Совгіра, 2018: 31–36).

Виховне середовище учені обґрунтовують як складне багатоаспектне утворення, що охоплює

сукупність педагогічно-виховних чинників і умов, в яких відбувається особистісний та професійний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуються активні виховні процеси та взаємовідносини. Вважаємо, що виховним середовищем стає тоді, коли з'являється особистість, що засвоює і практично застосовує набутий соціальний, культурний, професійний досвід за рахунок сформованих індивідуальних потреб та здібностей. Соціальне та професійне становлення фахівця у виховному середовищі закладу вищої освіти забезпечується за допомогою його активного залучення до суспільної значущої, науково-дослідної, управлінської та дозвільної діяльності (Совгіра, 2018: 31–36).

Значимо, що вчені також акцентують увагу на розмежуванні понять «освітнє середовище», «виховне середовище», та, відповідно, «освітній простір», «виховний простір». Зокрема, на думку Г. Сазоненко, освітній простір – це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами у чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості (Сазоненко, 2004). Н. Селіванова, розглядаючи сучасні уявлення про виховний простір, пропонує розмежовувати поняття «середовище» та «простір», оскільки перше, як зазначає вчена, існує в даності, а другий конструюється.

У нашому дослідженні ми розглядаємо освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти як специфічно організований простір, комплекс особливо створених умов навчального та виховного процесів, суспільно предметних умов, завданням яких є формування соціально компетентних майбутніх соціальних працівників, здатних до: громадського та професійного розвитку, саморозвитку; пізнання суспільно-професійної реальності; рефлексії власної соціальної діяльності та діяльності інших; регулювання процесу і результату реалізації компетентності; вияву громадської компетентності, суспільної поведінки у основних сферах діяльності.

Варто наголосити також на взаємозалежності між умовами освітньо-виховного середовища і безпосередньою професійною підготовкою студентів в умовах університету. Зміни локального освітньо-виховного середовища університету, що стосуються способів організації навчально-виховного процесу, створюють інтенцію на опанування студентами новими особистісними та професійними якостями, компетенціями, що мають попит (потрібні), зокрема на ринку праці. Вважаємо, що чим активніше і повніше майбутній фахівець користуватиме можливості освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти, тим успішніше

відбудуватиметься його вільний і активний саморозвиток в окреслених сферах.

З огляду на зазначене, провідне завдання, що постає в контексті формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників – організувати освітньо-виховне середовище в такий спосіб, щоб кожен студент був його суб'єктом, міг його освоїти та брати участь у його розвитку.

Головними принципами, які покладено в основу створення суспільно збагаченого освітньо-виховного середовища, спрямованого на формування соціальної компетентності майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти, визначено: принципи гуманізму, активності, партнерства, співробітництва, рефлексивності, індивідуалізації, динамічності, ініціативності, відповідальності, навчання впродовж життя.

Варто наголосити, що освітньо-виховне середовище виступає як єдине функціональне ціле в тому сенсі, що, стосовно студента, воно виконує єдину функцію – функцію його особистого розвитку. Окремі складові освітньо-виховного середовища, що суб'єктивно виділяються нашою свідомістю, насправді органічно і системно пов'язані один з одним, проникають один в одного, утворюючи єдине цілісне освітньо-виховне середовище конкретного студента. Таким чином, освітнє середовище закладу вищої освіти виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору в якому відбувається становлення особистості (Каташов, 2001: 8).

Основна мета організації такого середовища полягає в прагненні так побудувати, змоделювати процес, щоб кожен студент опинився в сприятливих для його розвитку умовах, відчував комфортний вплив усього освітньо-виховного середовища, яке, у свою чергу, виступало б основним гарантом особистої успішності в реалізації поставлених студентом завдань, успішності його розвитку в різних аспектах.

Отже, створення освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти, яке спрямоване на суспільну та професійну підготовку майбутніх соціальних працівників, що забезпечить формування інтегративного рівня їх соціальної компетентності по завершенню граничного терміну навчання в університеті, забезпечується вирішенням таких завдань:

1) формування та розвиток мотиваційно-ціннісної складової компетентності, результатом якої

є готовність особистості майбутнього фахівця до її прояву, його здатність до соціального та професійного розвитку;

2) формування та розвиток когнітивно-діяльнісної складової компетентності, результатом якої є сформованість системи суспільних компетенцій (соціальні знання, знання предметної сфери, знання «як діяти» та «як бути», знання змісту) та здатність пізнавати соціально-професійну реальність (когнітивна підструктура), її прояв, громадської поведінки в основних сферах діяльності (діяльнісна підструктура);

3) формування та розвиток особистісно-рефлексивної складової компетентності, наслідком якої є регуляція процесу і результату її реалізації (наявність соціально значущих якостей особистості), розвинена здатність до рефлексії власної суспільної діяльності та діяльності інших.

Відтак, ми визначаємо умови, які здатні забезпечити: реалізацію окреслених завдань на практиці, особистісну взаємодію суб'єктів освітньо-виховного процесу; інтеграцію соціальних і професійних якостей, умінь та навичок в контексті формування соціальної компетентності як процесу; інтеграцію майбутнього фахівця в професійне середовище та соціальне середовище громади; удосконалення навчального-виховного процесу та створення належного освітньо-виховного середовища в умовах закладу вищої освіти, зокрема:

– стимулювання соціальної активності студентів через залучення та створення соціальних проєктів на рівні факультету, університету, громади; здійснення волонтерської діяльності; їх участь у роботі суспільного театру на базі закладу; участь у студентському самоврядуванні; організацію акцій, заходів та участь у них тощо, і, як наслідок, – створення громадсько збагаченого освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти. Соціальну активність розглядаємо як взаємодію між особистістю і суспільним, а також освітньо-виховним середовищем закладу вищої освіти, в процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта;

– створення відкритого, збагаченого соціальною складовою освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти шляхом налагодження партнерства та міжсекторної взаємодії з різно-

манітними службами та організаціями громади, що сприятиме розвитку позитивної мотивації студентів, їх активності, суспільно-особистісній самореалізації шляхом включення в громадсько значущу діяльність; відпрацюванню навичок соціальної взаємодії, стимулюванню рефлексивної діяльності; створенню суспільно збагаченого громадсько-професійного середовища; «зануренню студентів» в реальне професійне середовище, особливі умови діяльності, спілкування, самоствердження; накопиченню індивідуального соціального та професійного досвіду у різних реальних та змодельованих ситуаціях; налагодженню корисних професійних контактів; подальшому працевлаштуванню за фахом. Таке партнерство розглядаємо як особливу сферу соціального життя, що ініціюється системою освіти і, таким чином, робить внесок у становлення цивільного суспільства, засіб розвитку і просування технологій і знань через систему освіти;

– надання менторської підтримки в питаннях соціального та професійного становлення, саморозвитку, опанування навичками «навчання впродовж життя» (за принципом «від наставництва до менторства»);

– актуалізація інноваційних педагогічних технологій в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, орієнтованих на розвиток складників соціальної компетентності студентів.

Висновки. У формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників та її складових, їх одиниць виміру, важливу роль відводимо не лише змісту навчання, але й освітньо-виховному середовищу закладу вищої освіти, який, на нашу думку, повинен розвивати в студентів здатність самостійно розв'язувати проблеми в різних видах суспільної та професійної діяльності на основі використання громадського досвіду, елементом якого є і їх власний. Освітньо-виховне середовище закладу вищої освіти розглядаємо з позиції локального оточення, зв'язної ланки між суспільством та індивідом, як простір взаємодії різноманітних підсистем, утворених учасниками освітньо-виховного процесу. Мова йде про створення такого простору індивідуалізованої діяльності, що інтегрується в соціально-професійну сферу громади, набуваючи ознак спільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза : учебное пособие. Волгоград : Волгоградский гос. мед. ун-т, 2006. 122 с.
2. Желанова В. В. Средовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.

3. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2001. С. 8.
4. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018, № 4 (78). С. 186–199.
5. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ : Гнозис, 2004. 684 с.
6. Сидорук І. Реалізація соціального партнерства та взаємодії закладів вищої освіти з молодіжним центром Волині у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки* : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Випуск № 9 (382). Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2018. С. 130–137.
7. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 16–17 лютого 2018 року. *Folia Comeniana : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського* / гол. ред. Осадченко І. І. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 31–36.
8. Шеплякова І. О. Соціально-виховне середовище вищого навчального закладу як чинник формування деонтологічної культури майбутнього соціального працівника. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 189–198.
9. Якимович О. Н., Ільчишин Я. В. Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 350–354.

REFERENCES

1. Artyukhina A. I. Professional'no-lichnostnoe razvitiye studentov v obrazovatel'noy srede meditsinskogo vuza: uchebnoe posobie [Professional and personal development of students in the educational environment of a medical university: textbook]. Volgograd: Volgogradskiy gos. med. un-t, 2006. 122 p. [in Russian].
2. Zhelanova, V. V. Seredovyschnyy pidkhid u vyshchiy osviti: sutnist' ta lohika realizatsiyi. Teoriya i praktyka profesiynoyi maysternosti v umovakh tsilezhyttyevoho navchannya: monohrafiya [An environmental approach in higher education: the essence and logic of implementation. Theory and Practice of Professional Skill in the Purposeful Learning Conditions: Monograph]. Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2016. 400 p. [in Ukraine].
3. Katashov A. I. Pedahohichni osnovy rozvytku innovatsynoho osvith'oho seredovyscha suchasnoho litseyu [The pedagogical foundations developed an innovative, contemporary, modern lyceum]. Extended abstract of candidate thesis. Luhans'k, 2001. P. 8 [in Ukraine].
4. Polyakova H. Rozvytok seredovyschnoho pidkhdou u vyshchiy osviti v umovakh hlobal'nykh zmin [Developing an environment approach in higher education in the face of global change]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi*. 2018. Nr 4 (78). Pp. 186–199 [in Ukraine].
5. Sazonenko H.S. Pedahohika uspikhu (dosvid stanovlennya akmeolohichnoyi systemy litseyu) [Success Pedagogy (experience of formation of the Lyceum acmeological system)]. Kyiv : Hnozyss, 2004. 684 p. [in Ukraine].
6. Sydoruk I. Realizatsiya sotsial'noho partnerstva ta vzyemodiyi zakladiv vyshchoyi osvity z molodizhnym tsentrom Volyni u protsesi pidhotovky fakhivtsiv sotsial'noyi sfery [Implementation of social partnership and interaction of higher education institutions with Volyn youth center in the process of training social specialists]. *Naukovyy visnyk Skhidnoyevropeys'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky (Seriya Pedahohichni nauky)*. 2018. Vyp. 9 (382). Pp. 130–137 [in Ukraine].
7. Sovhira S. Kharakterystyka osvith'oho seredovyscha zakladiv vyshchoyi osvity v konteksti seredovyschnoho pidkhdou [Characterization of the educational environment of higher education institutions in the context of the environmental approach]. *Folia Comeniana: Visnyk Pol's'ko-ukrayins'koyi nauково-doslidnyts'koyi laboratoriyi psykholohiyi imeni Ya. A. Komens'koho*. Osadchenko I. I. (Ed.). Uman': VPTs «Vizavi». 2018. Pp. 31–36 [in Ukraine].
8. Sheplyakova I. O. Sotsial'no-vykhovne seredovysche vyshchoho navchal'noho zakladu yak chynnyk formuvannya deontolohichnoyi kul'tury maybutn'oho sotsial'noho pratsivnyka [Social and educational environment of higher education institution as a factor of formation of deontological culture of future social worker]. *Pedahohika ta psykholohiya*. 2017. Vyp. 58. Pp. 189–198 [in Ukraine].
9. Yakymovych O. N., Il'chyshyn Ya. V. Vplyv seredovyscha vyshchoho navchal'noho zakladu na profesiynne vykhovannya maybutnikh fakhivtsiv [Influence of Higher Educational Institution Environment on Professional Education of Future Specialists]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 2016. Vyp. 46. Pp. 350–354 [in Ukraine].

УДК 378.016:811.161.2'38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204009>**Надія СКРИПНИК,**

orcid.org/0000-0002-6847-200X

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри української філології

КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

(Вінниця, Україна) Nadiyvnuia@gmail.com

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Актуальність теми зумовлена сучасними тенденціями в освіті. Стаття присвячена розгляду умов розвитку наукового мовлення на заняттях із лінгвістичних навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Українська мова і література». Представлено типи вправ, що стимулюють розвиток наукової діяльності під час навчання. Провідні тенденції вищої освіти нині пов'язані з ідеєю створення умов для наукових потреб особистості, що є внутрішнім стимулом студентської молоді. Одним із ключових завдань підготовки майбутнього вчителя-словесника є формування в нього науково-дослідницької та професійно-мовленнєвої компетентності як необхідної умови мовно-фахової стабільності, мовленнєвої культури, наукових розробок, якісної організації освітнього процесу. У процесі фахової підготовки сучасного педагогічного працівника вагоме місце належить опануванню ним стилістичними знаннями, вміннями та навичками. Адже майбутній педагог – це, насамперед, дослідник. Він повинен мати розвинуте чуття наукової мови, здійснювати толерантне наукове спілкування. Вагомим у контексті сказаного виступає стилістична робота з науковим текстом, який зорієнтований на оптимальне, автоматичне сприймання змісту повідомлення, а читання наукового тексту характеризують як одну з функцій пізнавальної діяльності людини, спрямовану на вилучення наукової інформації із друкованих джерел, в результаті чого у здобувачів освіти формуються вміння: розрізняти стилі, типи мови і мовлення, виявляти стилістичні засоби та залежність використання мовних засобів відповідно до цілей висловлювання, комунікативних настанов, а також робити стилістичний аналіз тексту. Домінуючим чинником організації мовних засобів у науковому стилі є узагальнено-абстрактний характер на лексичному і граматичному рівнях мовної системи. Науковий стиль потребує точної назви предмета, в наукових працях свідомо уникають прихованої образності, оскільки вона породжує зайві асоціації, ускладнює розуміння сутності. Головним комунікативним завданням спілкування в науковій сфері є вираження наукових понять думок і висновків.

Ключові слова: науковий стиль, науковий текст, мовні засоби, мовлення, комунікативна сфера, усна форма спілкування.

Nadiia SKRYPNYK,

orcid.org/0000-0002-6847-200X

Candidate of Philological Science,

Head of Ukrainian Philology Department

Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College

(Vinnytsia, Ukraine) Nadiyvnuia@gmail.com

FORMATION OF SCIENTIFIC SPEECH COMPETENCE DURING THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS PHILOLOGISTS

The actuality of theme is due to current trends in education. The article is devoted to the consideration of the conditions of development of scientific speech in the classes of the linguistic educational disciplines of the educational and professional program "Ukrainian Language and Literature". Types of exercises that stimulate the development of scientific activity during training are presented. The leading tendencies of higher education are now connected with the idea of creating the conditions for the scientific needs of the individual, which is an internal impetus for student youth. One of the main tasks of preparing the future teacher philologist is the formation of scientific-research and professional-speech competence as a necessary condition for linguistic and professional stability, speech culture, scientific developments and high-quality organization of the educational process. In the process of professional training of a modern pedagogical worker, a significant place belongs to his mastery of stylistic knowledge, skills and practice. After all, the future teacher is primarily a researcher. He must have a developed sense of scientific language, carry out tolerant scientific communication. In this context, stylistic work with scientific text, which is focused on optimal, automatic perception of the content of the message, stands out. As a result, educators have the skills to distinguish between styles, types of language and speech, identify stylistic aids and dependence on the use of linguistic means according to the purposes of expression, communicative guidance, and to make stylistic analysis of the text. The dominant factor in the organization of language means in the scientific style is the generalized-abstract character at the lexical and grammatical levels of the language system. Scientific style requires the exact name of the subject, in scientific works deliberately avoiding hidden imagery, because it generates unnecessary associations, complicates the understanding of the essence. The main communicative task of communication in the scientific field is the expression of scientific concepts of thoughts and conclusions.

Key words: scientific style, scientific text, language, speech, communication sphere, oral communication.

Постановка проблеми. Сучасний підхід до навчання мови в закладах вищої освіти має пізнавально-практичне спрямування, тобто зорієнтований на формування в студентів комунікативної компетентності, на виховання мовної особистості, яка бездоганно володіє лінгвістичними знаннями, вміннями створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання філологічних дисциплін спонукає викладача розвивати мовлення учасників освітнього процесу як одного із головних чинників у пізнанні нового, важливого, цікавого, досягненні успіху в будь-якій подальшій навчальній діяльності, а в майбутньому – і в будь-якій сфері життя.

У час інформаційних технологій виникає дедалі більша необхідність в обміні актуальною науковою інформацією, яка реалізується через жанри наукового мовлення (монографія, стаття, дисертація, автореферат дисертації, тези, реферат, рецензія, анотація, відгук, резюме, підручник, довідник, курс лекцій, різноманітні повідомлення на наукові теми, наукові доповіді). Особливі риси наукової мови – об'єктивність, узагальненість, абстрактність і підкреслена логічність.

Аналіз досліджень. Певна річ, предмет дослідження широко репрезентований у мовознавстві. Це лінгвістичні наукові розвідки про виникнення і формування наукового стилю як функціонального різновиду загальнолітературної мови (І. Білодід, В. Гнатюк, П. Дудик, В. Виноградов, П. Житецький, А. Коваль, Г. Мацюк, Н. Мех, В. Овчаренко, Г. Онуфрієнко, Т. Панько, В. Перебийніс, В. Русанівський; вивчають українську наукову мову в теорії комунікації – О. Семенюк, О. Яшенкова та ін.). Проблеми аналізу наукового стилю присвячені розвідки Н. Д. Бабич, Н. В. Ботвина, Н. Б. Голуб, Л. І. Мацько, О. Д. Пономарева, Т. В. Симоненко, О. М. Семенов, І. М. Хом'як тощо.

Мета статті – проаналізувати методику формування наукової компетентності майбутніх учителів-словесників на заняттях із сучасної української літературної мови та стилістики.

Матеріалом дослідження були тексти наукового стилю, які можна використовувати на заняттях для формування наукової мовленнєвої компетентності учасників вищої освіти. Основні методи дослідження – методи аналізу, стилістичного аналізу, експерименту, порівняння, моделювання.

Здобуття якісної вищої освіти передбачає досконалість навичок писемного мовлення – того виду мовленнєвої діяльності, який має на меті передавання інформації письмовою формою за

законами раціональної та ефективної організації мисленнєво-мовленнєвого процесу. Якість писемного мовлення безпосередньо залежить від ступеня сформованості, як мінімум, трьох психологічних механізмів (осмислення/усвідомлення, випереджувального синтезу, пам'яті) (Онуфрієнко, 2010: 120).

Виклад основного матеріалу. Гуманізація освіти, крім пізнавальної, практичної психологопедагогічної та контрольної-рефлексивної діяльності потребує також і наукового спілкування, підвищення рівня мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури. Тому удосконалення професійно-мовленнєвої компетентності є важливим компонентом фахової підготовки педагога. Комунікативні сфери сучасного українського слова постають перед мовленнєвим загалом не тільки благодатним простором для висловлення думок і почуттів, але й вимогливим арбітром умілої реалізації багатьох можливостей української мови, зокрема лексики наукового стилю.

Під комунікативною компетенцією зазвичай розуміють певну сукупність як особистих властивостей і можливостей, так і мовних і позамовних знань і умінь, що забезпечують комунікативну діяльність людини (Вахтель, 2006). Вона може бути зведена до наступних п'яти рівнів: 1) психофізіологічні особливості особистості, що залежать від загального психічного типу особистості, включаючи апарат артикуляції, який надзвичайно важливий для успішного спілкування; 2) соціальний статус і характеристика особистості: походження, стать, вік, професія, належність до тієї чи іншої соціальної групи, соціальна роль, що справляє безпосередній вплив на характер мовної поведінки; 3) культурний фонд, фонові знання особистості, її цінності – все це має тією чи іншою мірою збігатися в умовах інтеракції, оскільки відмінності в культурному фонді можуть призвести до комунікативних невдач; 4) мовна компетенція особистості, яка полягає в умінні і здатності виражати заданий сенс різними мовними способами, розрізняти омонімію і володіти синонімією, вибирати з усього різноманітного арсеналу мовних засобів ті, які найбільш прийнятні, доречні і придатні для досягнення ілюктивної мети; 5) комунікативні знання, вміння та навички, які полягають у тому, щоб уміти ефективно формувати комунікативну стратегію, користуватися різноманітними тактичними прийомами комунікації, володіти комунікативними нормами, вміти встановлювати і підтримувати контакт зі співрозмовниками (Вахтель, 2006: 6–7).

І. Г. Чередниченко іменує науковий стиль як мову наукової і технічної літератури; більшість дослідників удається до традиційної назви «науковий стиль» (А. П. Коваль, Л. І. Мацько, О. М. Мацько, О. М. Сидоренко, О. Д. Пономарів, Н. В. Ботвіна, Н. Д. Бабич та ін.) (Колоїз, 2017: 13).

Ми вважаємо, що науковий стиль – це один із різновидів функціональних стилів сучасної української мови, стилістики, лінгвостилістики, що обслуговує сферу й потреби науки. Головними ознаками наукового стилю є його інформативність, понятійність і предметність, об'єктивність, логічна послідовність, узагальнювальність, однозначність, точність, лаконічність, доказовість, переконливість, аналіз, синтез, аргументація (Васенко, 2008: 13).

Визначальною особливістю наукового тексту є його раціональний характер – наукові тексти складаються із суджень, побудованих за правилами логіки науки й формальної логіки; текст не ґрунтується на образі, не активізує почуттєвий світ його читача, а орієнтований на сферу раціонального мислення.

Мовлення в рамках наукового стилю – це мовні засоби творення, які спрямовані на виконання таких основних завдань: інформування, пізнання, вплив. Мовними засобами наукового стилю є терміни, схеми, графіки, таблиці, абстрактні слова, наукова фразеологія тощо. Природа наукового стилю така, що він більш або менш інтенсивно, але завжди запозичує лексичні терміни інших мов. По-сучасному його можна назвати *інтер-активним*.

Науковий стиль мови і мовлення, як відомо, представлений багатьма підстилями (*власне науковий, навчально-науковий, науково-публіцистичний, науково-популярний, науково-технічний*), кожен з яких мовленнєво своєрідний і неоднорідний. Вони реалізуються через такі жанри: *стаття, монографія, дисертація, анотація, тези, підручник, посібник* та ін. Студентськими науковими жанрами виступають план, конспект, реферат, науковий проект, курсова робота, дипломна робота, бакалаврська робота, магістерська робота. А також у науковій та навчальній роботі досить часто виникає потреба написати *рецензію* та *відгук*. Однією із композиційних особливостей наукового стилю є *документування тверджень, посилання, цитати* (Мацько, 2003: 284).

Переважно письмовому мовленню притаманні складні синтаксичні конструкції, поширені означення тощо. При об'єднанні речень в

абзаци кожне з них чітко пов'язано одне з одним та з контекстом. Усне мовлення більш жваве та однозначне, а важливою рисою усного мовлення є інтонація. Але нині привертає увагу не лише професійне вербальне оформлення усного спілкування, а й невербальне. Зацікавленість викликають пози, жести, поведінка під час висловлювань. Невербальні складники допомагають передати емоційний стан мовців та повністю розкрити змістову сторону інформації, посилити або послабити вербальний вплив (Романюк, 2009). Таким чином, стиль писемної наукової мови – безособовий монолог.

Основу лексики наукового стилю становлять вставні слова, усталені словосполучення, сучасні формули звертань, запитань, відповідей, подяк, якими послуговуються вчені, відрізняються уніфікованістю і стереотипністю вживання. Науковому дискурсу притаманна чітка композиція, структурна побудова тексту (послідовний поділ на розділи, частини, пункти, параграфи, абзаци із застосуванням цифрового або літерного маркування частин).

Здебільшого в мові професійного спілкування не вживаються вставні слова із значенням сумніву, невпевненості, почуття, емоції мовця. Наприклад: *можливо, мабуть, очевидно, здається, може бути, певно, навряд чи, на жаль (щастя, горе, лихо), нівроку, як на зло, чого доброго* та ін.

Не можна допускати таких: *голосно говорити; жестикулювати, штовхати співбесідника; смикати за одяг; плескати по плечу; нашіптувати одному з кількох співрозмовників; нагадувати людині про її вік, фізичні вади* (Ботвіна, 1999).

Варто запам'ятати такі мовні формули: *вагомі наукові здобутки..., заслугою автора..., слушною є думка..., слушно вважати, що..., справедливе твердження..., справедливо стверджувати..., без сумніву, Ви маєте рацію..., безперечно, Ваші міркування..., дякую за увагу! дякую за прихильне ставлення до мене!, дякую за запитання!, дякую за доповнення й запитання!, складаємо щирі подяку... за цінні зауваження й поради..., ми ладні погодитися в цьому, адже в ..., краще було б..., на наш погляд..., на нашу думку...* (Онуфрієнко, 2006).

Нижче наводимо приклади таких практичних завдань.

Завдання. Підтвердьте або спростуйте положення про те, що мовна культура та мовно-фахові компетенції є невід'ємною складовою й обов'язковою ознакою освіченості та професіоналізму молодого дослідника (Онуфрієнко, 2006: 7–18). *З'ясуйте, за яких умов формується та*

вдосконалюється мовна / мовленнєва культура студента-дослідника.

Завдання. Подайте зразки мовних формул (звертання, представлення, актуалізації уваги, прощання і т. ін.), які забезпечують мовленнєвий контакт, підтримують прийняте в науковому середовищі спілкування в потрібній тональності (Колоїз, 2017: 8).

Завдання. На прикладі запропонованого наукового тексту (Хом'як І. М. Науковий текст як об'єкт вивчення стилістики. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_60/12.pdf) проілюструйте категорії перспекції та ретроспекції. Прокоментуйте способи викладу матеріалу в науковому дослідженні. Виокремте ключові поняття. Схарактеризуйте їх представлення в науковому тексті (Колоїз, 2017: 13).

Завдання. Опрацюйте матеріали щодо підстилів наукового стилю української мови, його основних та похідних жанрів. На основі узагальнень побудуйте таблицю «Підстили наукового стилю та їх жанрові різновиди» (Колоїз, 2017: 18).

Завдання. На прикладі запропонованого наукового тексту (Семенов О. М. Читання і компресія наукового тексту у професійній діяльності педагогічних працівників. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/14_04.pdf) прокоментуйте специфічні ознаки наукового стилю (абстрактність, інформаційна насиченість, ясність і об'єктивність викладу, конкретність, логічна послідовність, монологічний характер викладу, лінійність, точність і однозначність, лаконічність, доказовість, переконливість, аргументованість, нейтральність та ін.) (Колоїз, 2017: 25).

На практичних заняттях зі стилістики української мови варто вдатися до інтерактивних технологій, зокрема до такого прийому кооперативного навчання, як «Акваріум», що розвиває у студентів вміння дискутувати й аргументувати висловлювані думки, наприклад, під час аналізу різновидів наукового стилю. Для цього студенти об'єднуються в 4 підгрупи по 5–6 осіб у кожній. Завдання полягає у визначенні різновиду запропонованого викладачем наукового тексту й обґрунтуванні його. Після того, як представник однієї підгрупи обґрунтує приналежність тексту до певного різновиду наукового стилю, викладач підбиває підсумки роботи, визначає, наскільки вправно виконано стилістичні дослідження (Колоїз, 2017: 15).

Студент-філолог має вміти виконувати прості комунікативні завдання, логічно формулювати думки, вести дискусію, переконувати, відстоювати власну думку, доречно використовувати

мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, наочний матеріал та інші медіазасоби.

Систематична робота з науково-навчальною літературою допомагає вдосконалити вміння щодо сприйняття, утримання й поновлення інформації, змістової і мовної компресії тексту джерела та активно розвиває навички писемного мовлення. Здобуття знань шляхом самостійного опрацювання тексту ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних умінь: визначати і формулювати основну проблематику джерела, здійснювати його смисловий і структурний аналіз, стисло подавати інформацію тексту за деталізованим планом, знаходити додаткову, побіжну інформацію і відмежовувати її від головної, здійснювати поєднання інформації різних джерел (за допомогою порядку слів, фраз, абзаців і відповідних засобів зв'язку тексту), «згортати»/«пакувати» інформацію тексту до рівня головної в різний спосіб (синтаксична конденсація, вилучення зайвої інформації та скорочення слів, речень, фраз, смислових фрагментів тощо), вводити елементи опису джерела до продукovanого тексту та об'єднувати в ньому всі його компоненти (основний матеріал джерела, додатковий матеріал, оцінка тощо) (Онуфрієнко, 2010: 119).

Науковий стиль обслуговує професійно-наукову сферу, головною метою науковця є об'єктивний, зрозумілий, доказовий, точний і неупереджений виклад інформації, яка має впливати не на почуття, а на розум і свідомість читача (Мозговий, 2006: 39); у наукових текстах (і в усному мовленні) варто вживати авторське «ми», наукова лексика має свою специфіку, що віддзеркалює позамовну дійсність, а також впливає на інші стилі й удосконалення наукової, комунікативно-мовленнєвої компетентностей учасників освітнього процесу.

Висновки. Отже, процес удосконалення наукової-професійної лексики нині є очевидним, адже вона формується за загальними тенденціями розвитку та закономірностями функціонування сучасної української літературної мови, української мови (за професійним спрямуванням) та стилістики української мови. Основним завданням закладів вищої освіти є формування мовної, мовленнєвої культури студентів, майбутніх фахівців різних галузей освіти, котрі на належному рівні вміли б практично користуватися рідною мовою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. А становлення та актуальність науково-професійної лексики є результатом внутрішньомовного процесу реагування на нові явища в житті носіїв мови, які вимагають сучасних мовних номінацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ботвина Н. В. Офіційно-діловий та науковий стилі української мови : навчальний посібник. Київ : Артек, 1999. 264 с.
2. Васенко Л. А., Дубічинський В. В., Кримець О. М. Фахова українська мова : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 272 с.
3. Вахтель Н. М. Основы прагмалингвистики : Учебное пособие. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2006. 31 с.
4. Колоїз Ж. В. Науковий стиль української мови : практикум. Кривий Ріг : КДПУ, 2017. 114 с.
5. Мацько Л. І. Стилістика української мови. Львів : Вища школа, 2003. 462 с.
6. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні : модульний курс : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 592 с.
7. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 311 с.
8. Онуфрієнко Г. С. Українська наукова мова в структурі сучасної університетської освіти як об'єкт лінгводидактики. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологія»*. 2010. Вип. 50. С. 117–122.
9. Романюк І. В. Вербальні та невербальні складники діалогічного мовлення мовців (на матеріалі прозових творів І. Нечуя-Левицького). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки. Мовознавство: Збірник наукових праць / Відп. ред. Л. І. Мацько*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 79–85.

REFERENCES

1. Botvyna N. V. Ofitsiino-dilovyi ta naukovyi styli ukrainskoi movy: navchalnyi posibnyk [Official business and scientific styles of the Ukrainian language: a tutorial]. Kyiv : Artek, 1999, 264 p [in Ukrainian].
2. Vasenko L. A., Dubichynskiy V. V., Krymets O. M. Fakhova ukrainska mova: navchalnyi posibnyk [Professional Ukrainian language: a tutorial]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2008, 272 p [in Ukrainian].
3. Vahtel N. M. Osnovyi pragmalingvistiki: Uchebnoe posobie [Fundamentals of Pragmalinguistics: a tutorial]. Voronezh : Izd-vo VGU, 2006, 31 p. [in Russian].
4. Koloiz Zh. V. Naukovyi styl ukrainskoi movy: praktykum [Scientific style of the Ukrainian language: workshop]. Kryvyi Rih : KDPU, 2017, 114 p. [in Ukrainian].
5. Matsko L. I. Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of the Ukrainian language]. Lviv : Vyscha shkola, 2003, 462 p. [in Ukrainian].
6. Mozghoviy V. I. Ukrainska mova u profesiinomu spilkuvanni: modulnyi kurs: navchalnyi posibnyk [Ukrainian in Professional Communication: Modular Course: Tutorial]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatur, 2006, 592 p. [in Ukrainian].
7. Onufriienko H. S. Naukovyi styl ukrainskoi movy: navchalnyi posibnyk dlia studentiv VNZ [Scientific style of the Ukrainian language: a textbook. for university students]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2006, 311 s. [in Ukrainian].
8. Onufriienko H. S. Ukrainska naukova mova v strukturi suchasnoi universytetskoj osvity yak obiekt lnhvodydaktyky [Ukrainian Scientific Language in the Structure of Modern University Education as an Object of Linguistics]. Bulletin of the University of Lviv. Philology Series. Vyp. 50, 2010, pp. 117–122 [in Ukrainian].
9. Romaniuk I. V. Verbalni ta neverbalni skladnyky dialohichnoho movlennia movtsiv (na materialy prozovykh tvoriv I. Nechuiia-Levytskoho) [Verbal and non-verbal components of the dialogic speech of speakers (based on prose by I. Nechuy-Levitsky)]. *Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University. Series 8. Philological Sciences. Linguistics: Zbirnyk naukovykh prats / Vidp. red. L. I. Matsko*. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009, pp. 79–85. [in Ukrainian]

УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204010>

Олеся СЛИЖУК,
orcid.org/0000-0002-7696-6157
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української літератури
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) *olesja_2014@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ФАНТАСТИКИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкривається проблема визначення психологічних особливостей процесу комунікації сучасних підлітків із художньою книгою. Визначено переваги психолого-педагогічного підходу до реценції дітьми цього віку української науково-фантастичної прози. Зазначається, що особливості такої комунікації зумовлені особливим типом «рольової гри», спрямованої на розвиток особистості, що дорослішає. Проаналізовано дослідження з вікової психології й літературознавчі теорії з літератури для дітей та юнацтва, співвіднесено їх з особистими спостереженнями автора статті. Окреслено місце українських науково-фантастичних творів у колі читання підлітків. Встановлено відсутність окремих літературознавчих праць про науково-фантастичні твори для дітей та юнацтва. Виділено окремі дослідження, де вони розглядаються в межах історико-літературних періодів ХХ – початку ХХІ ст. Розглянуто процес становлення української наукової фантастики для дітей та юнацтва в діахронії та виділено в кожному з них найбільш знакові твори, не заангажовані ідеологічно, визначено їхні художні особливості. Визначено час створення перших в українській літературі творів наукової (раціональної) фантастики. Це 20–30-і рр. ХХ ст., коли фантастичне, казкове не було критерієм канону в літературі для дітей та юнацтва. Сучасні дослідники говорять про безсумнівні переваги першої частини трилогії Ю. Смолича «Прекрасні катастрофи» – повісті «Господарство доктора Гальванеску», в якій він порушує актуальні нині питання штучного втручання в природу, біоетики. Наукова фантастика В. Владка була й залишається цікавою для підлітків-читачів, частина його фантастичних прогнозів здійснилась (розвиток робототехніки, вихід людини в космос). З-поміж творів української раціональної фантастики II половини ХХ ст., цікавих для реценції сучасними молодшими й старшими підлітками, дослідники називають повісті та оповідання А. Дімарова, повість Б. Комара «Мандрівний вулкан». Відхід від науково-фантастичного жюль-вернівського канону започаткований у фантастичних творах Олеса Бердника для підліткового читання. Обґрунтовано, що для сучасного читача-підлітка найбільш зрозумілими й цікавими є твори наукової фантастики, написані сучасними авторами.

Ключові слова: література для підлітків, наукова фантастика, психологічний підхід, комунікація, реценція.

Olesia SLYZHUK,
orcid.org/0000-0002-7696-6157
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukraine Literature
of Zaporizhzhia National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) *olesja_2014@ukr.net*

FEATURES OF TEENAGERS PERCEPTION OF UKRAINIAN SCIENTIFIC FICTION: METHODOLOGICAL ASPECT

The article reveals the problem of determining the psychological features of the communication process of modern teenagers with an art book. Advantages of psychological and pedagogical approach to reception by children of this age of Ukrainian science fiction determined. The peculiarities of such communication caused by a special type of “role play”. It aimed at the universal development of a growing personality. The author analyzes research on age psychology and modern theories of children’s and youth literature and then correlates them with personal observations. The place of Ukrainian science fiction in the circle of teenagers reading outlined. There isn’t special research of children’s and youth science fiction in modern literary studies. Separate studies highlighted, where they considered within the historical and literary periods of the XX and the beginning of the XXI century. The process of becoming Ukrainian children’s and youth science fiction in diachronic is considered. Highlighted in each of them are the most iconic works that not ideologically engaged. Their artistic features determined. The time of creation of the first works of science (rational) fiction in the Ukrainian literature is determined. It was the 20–30’s of the XX century, when fantastic, fairy-tale was not a criterion for canon in children’s and youth literature. Modern researchers talk about the undoubted benefits of the first part of Y. Smolych’s trilogy “Wonderful catastrophes” – the story “Doctor Galvanesque’s Economy”. V. Vladko’s science fiction has been and continues to be of interest to teenage readers. Among the works of Ukrainian rational fiction of the second half of the XX century interesting for the reception of modern younger and older teenagers, the researchers call the stories of A. Dimarov, of B. Komar “The Traveling Volcano”. A departure from the science-fiction Jules-Vernon canon began in the fantastic works of Oles Berdnyk for teenage reading. It substantiated that for the modern teenage reader the most understandable and interesting are works of science fiction, written by modern authors.

Key words: literature for teenagers, science fiction, psychological approach, communication, reception.

Постановка проблеми. Проблема читання підлітками художньої літератури нині розглядається в сучасній психолого-педагогічній та методико-літературній наукових парадигмах. Виокремлення підліткового віку як важливого періоду в розвитку особистості зумовило появу літературознавчих досліджень художніх творів для підлітків, узагальнення психологічних спостережень за їхнім розвитком та факторами, які на нього впливають, педагогічних та методичних рекомендацій з організації освітнього простору на уроках літератури, сприятливого для заохочення до читання. Однією з проблем, які входять у широке поле досліджень, пов'язаних із формуванням сучасного канону художньої літератури для підліткового читання, є вибір книг, цікавих і корисних для дітей та юнацтва; введення в шкільну програму творів сучасних письменників та розробка методичних рекомендацій з їх вивчення на уроках української та зарубіжної літератур. Фантастична проза, зокрема й наукова фантастика, на думку більшості дослідників, становить переважну частину кола читання сучасних підлітків.

Аналіз досліджень. Психологічний підхід до аналізу особливостей сприйняття дітьми художньої літератури спостерігається в наукових працях із кінця ХХ ст. Актуальними ці дослідження є й натеper. Такий підхід простежується в роботах із психології художнього сприйняття (Л. Виготський, Л. Жабицька, Г. Казарова, Г. Клочек, В. Роменець, Р. Якобсон та ін.), у літературознавчих дослідженнях літератури для дітей та юнацтва (У. Баран, М. Варданян, Т. Качак, В. Кизилова, М. Славова та ін.), у методико-літературних працях (О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Г. Токмань та ін.). Малодослідженим залишається питання про роль окремих метажанрів, зокрема фантастичної літератури, у формуванні кола читання підлітків, орієнтованого на розвиток їхніх особистісних якостей, системи цінностей та когнітивних здібностей.

Мета статті – виділити особливості сприйняття підлітками науково-фантастичної літератури на прикладі аналізу художніх творів українських письменників ХХ – поч. ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи психолого-педагогічний підхід у дослідженні художньої літератури для підлітків одним із провідних, вважаємо, що це науковий дискурс підліткового віку як «особливого» періоду в розвитку людської особистості. У цьому визначенні маємо на увазі тезу М. Славової про те, що «віковий критерій у дитячій літературі моделює особливий тип естетичної комунікації між письменником

(дорослим) та реципієнтом (підлітком). В процесі цієї комунікації дорослий актуалізує дитяче в собі і прагне до творчої реалізації через дитячий код, а дитина стає його «співавтором» із вирішальним голосом при виборі репертуару та стратегій тексту, які забезпечують його «потенціал сприйняття». Позиція дитини у тексті виявляється «рольовими іграми» автора, а позиція дорослого – використанням дитячого досвіду та формуванням художнього образу на основі уявлень письменника про дитяче бачення світу» (Славова, 2002: 13).

Особливості такої комунікації, якщо читач перебуває у підлітковому віці, зумовлені особливим типом «рольової гри», спрямованою на розвиток особистості, що дорослішає. Про механізми перенесення такої «гри» автора у власний життєвий простір підлітків говорить Г. Казарова: «Те розуміння підлітками соціуму дорослих, яке складається в них у грі, виступає підставою пошуку ними свого місця в існуючому соціумі і в якості сьогоденних підлітків, і в якості завтрашніх дорослих» (Казарова, 2017: 18).

Сприйняття підлітками художньої літератури відбувається в процесі «діалогу» (М. Бахтін) або своєрідної комунікації (У. Баран). Про її особливості можна говорити з урахуванням орієнтації на особливу читацьку підліткову групу, яка виокремлюється серед читачів перехідного типу – між дітьми та юнацтвом. З одного боку, спостерігається включеність до дитячої читацької групи, в якій – свої особливості комунікації. У. Баран вважає: «Коли основним адресатом стає дитина, в процесі літературної комунікації змінюється зміст повідомлення, художня інформація перевизначається дитячою свідомістю (тут важливий віковий аспект), відбувається зсув контексту, тобто враховується читацький досвід дитини (точніше його відсутність). Тобто дитина в ролі реципієнта усвідомлюється як найважливіший чинник процесу комунікації у творі, скерованому до дитини» (Баран, 2016: 198). Однак, з огляду на процес прагнення до дорослішання, який виникає у підлітковому віці, не можна говорити про абсолютну відсутність життєвого досвіду підлітка-реципієнта, байдужість до особистості автора художнього твору. Визначальною рисою комунікації підлітка з художньою книгою, зокрема науково-фантастичною, залишається орієнтація на головного героя, його життєві цінності й манеру поведінки, які мають імпонувати йому.

У колі читання сучасних підлітків можна виділити художні твори, які вважаються класичними, канонічними, та сучасні – віршовані й прозові тексти українських і зарубіжних письменників.

Серед них – українська науково-фантастична проза. Про її розвиток в історії української літератури для дітей та юнацтва можемо говорити лише гіпотетично, оскільки бракує її ґрунтовних літературознавчих досліджень.

У світовій літературі, як зазначає С. Хороб, «наукова фантастика, як відомо, особливо заявила про себе в добу науково-технічних відкриттів у другій половині XIX – початку XX століття. Вважається, що термін був запропонований і введений в обіг Г. Генсберком, американським видавцем та письменником-фантастом (1929). Саме він чи не першим вказав на доцільність поєднання у жанрі наукової фантастики літератури (3/4, або 75% та науки (чверть, або 25%), що, зрозуміло, в красному письменстві було здійснено ще кілька століть тому» (Хороб, 2017: 85).

Якщо українська фантастична література для дорослих читачів досить ґрунтовно досліджена науковцями (О. Леоненко, О. Стужук, С. Олійник, С. Хороб та ін.), то про наукову фантастику для дітей та юнацтва немає окремих праць, вона розглядається лише в межах історико-літературних періодів XX – початку XXI ст. (Т. Качак, В. Кизилова, В. Костюченко). Загалом засновниками науково-фантастичної літератури в Україні вважають В. Винниченка (роман «Сонячна машина») та Ю. Смолича (трилогія «Прекрасні катастрофи») (Хороб, 2017: 8). Названий роман В. Винниченка однозначно не належить до літератури для дітей та юнацтва.

В. Кизилова у монографії на позначення досліджуваного нами в цій статті масиву фантастичної літератури вживає термін «раціональна фантастика» й зазначає: «Твори раціональної фантастики в українській літературі I пол. XX ст. представлені іменами В. Владка, Ю. Смолича. Проте вони призначалися широкому загалу, тому в площині літератури для дітей та юнацтва можуть розцінюватися як твори-адаптації для дитячого читання. Очевидно, вони й, безперечно, твори зарубіжних письменників Ж. Верна, Г. Велса, Р. Бредбері, О. Толстого та ін.) стали орієнтиром у творенні фантастичних світів на сторінках літератури для дітей» (Кизилова, 2013: 231).

Час створення перших в українській літературі творів наукової (раціональної) фантастики – це 20–30-і рр. XX ст., коли фантастичне, казкове не було критерієм канону в літературі для дітей та юнацтва. Сучасні дослідники говорять про безсумнівні переваги першої частини трилогії Ю. Смолича «Прекрасні катастрофи» – повісті «Господарство доктора Гальванеску», в якій він порушує актуальні питання штучного втручання

в природу, біоетики. Інші частини, написані пізніше, помітно позначені «соцреалістичним стилем», у них проглядаються «радянські моральні імперативи», на догоду тогочасній критиці, тому навряд чи вони зацікавлять сучасних читачів-підлітків.

По-іншому, на думку В. Костюченка, складалася письменницька доля В. Владка, автора науково-фантастичних романів «Ідуть роботарі», «Аргонавти Всесвіту», «Нашадки скіфів»: «Його, ще початкуючого автора фантастичних творів, порівнювали з самим Жулем Верном». Проте, зазначаючи тісне поєднання науки, фантастики і передбачення у французького письменника, критика водночас зауважує, що у творах молодого В. Владка помічаються наукові викладки (хоч «не вміє дозувати науку й техніку», але мало фантазії, відсутня передбачуваність і традиційне – «не показав ролі комуністичної партії») (Костюченко, 2009: 126). Наукова фантастика В. Владка була й залишається цікавою для підлітків-читачів, частина його фантастичних прогнозів здійснилась (розвиток робототехніки, вихід людини в космос). Своєрідним є його роман «Нашадки скіфів», початково надрукований у кількох числах журналу «Піонерія» за 1937 р. Зацікавившись історичною долею своїх далеких предків – скіфів, В. Владко вмістив її художню рецепцію в рамки улюбленого для нього жанру – науково-фантастичного роману, намагаючись спростувати нацистські гасла того часу про переваги арійської раси. Цей твір є своєрідним містком автора до антивоєнної теми.

З-поміж творів української раціональної фантастики II половини XX ст., цікавих для рецепції сучасними молодшими й старшими підлітками, дослідники називають повісті та оповідання А. Дімарова, повість Б. Комара «Мандрівний вулкан». Остання є унікальним науково-політичним передбаченням. В. Костюченко говорить про неї так: «Підводну величезну споруду, яка переміщується у водному просторі (автор назвав її мандрівний вулкан), захопили пучисти. Людей, які там опинилися, вони перетворили на напівриб, позбавили їх пам'яті, почуттів тощо. Мета пучистів – боротьба з комунізмом і підкорення всього світу. Тут можна було б порівняти Б. Комара з великим французьким передбачливим фантастом Жулем Верном, ідеї якого й у повітроплаванні, й під водою знайшли практичне технічне вирішення. На репліку: там, удома господарюють фанатики-марксистки, відповідає: «Не журись, друже, скоро закінчиться їхнє владарювання...» Ще до розпаду комуністичної системи далеко. Ще 1980 рік...» (Костюченко, 2009: 221).

У тому ж 1980 р. побачили світ повісті А. Дімарова «Друга планета», «Три грані часу». Аналізуючи їх, В. Кизилова зазначає: «Фантастичні повісті, репрезентантами яких виступають оригінальні наукові припущення письменника, стали його творчим експериментом, прикладом успішного синтезу пригодницького сюжету з жувальницькою традицією» (Кизилова, 2013: 231).

Відхід від науково-фантастичного жувальницького канону започаткований у фантастичних творах основоположника і члена «Української громадської групи сприяння виконанню Гельсінських угод» О. Бердника – «Серце Всесвіту», «Катастрофа», «Законсервована планета», «Марсіанські «зайці»», «Міжзоряна нянька» тощо. Серед них – «Зоряний Корсар», написаний 1971 року, у часи засилля тоталітаризму на українських землях. Ідея цього науково-фантастичного роману О. Бердника – у пошануванні людиною своєї національної ідентичності як шлях до єдності з космічною вічністю. Водночас письменник не формує художньо-наукове передбачення майбутнього людства, а підносить духовні виміри людини над будь-якими досягненнями науково-технічного прогресу. Означивши жанр цього твору як роман-феєрія, письменник проклав шлях в українській літературі від фантастичного (гри фантазії) до фантазійного – «вільної, творчої гри духу, пов'язаної з уявною переробкою дійсності і створенням нової, умовно-узагальненої, реальності» (Славова, 2002: 20).

Вже у творах О. Бердника, які входять до кола підліткового читання, спостерігається тенденція до жанрового й видового синтезу з утворенням своєрідного фантастичного метажанру, орієнтованого на сприйняття читача-підлітка нового покоління, його уподобання й систему цінностей. Унаслідок цього процесу досить складно виділити в сучасній фантастичній прозі для підлітків науково-фантастичні твори в чистому вигляді. Вони, як правило, становлять поєднання фольклорної казкової традиції з містичними елементами й етнічною міфопоетикою та часопростором незнаних світів, які можуть бути й уявними космічними, й виразно ірреальними. Для молодших підлітків цікавими можуть бути фантастичні твори сучасних письменниць Галини Малик

(«Абра&Кадабра», дилогія «Злочинці з паралельного світу», Лесі Ворониної («Таємниця Пурпурової планети»), «Таємне товариство боягузів, або засіб від переляку № 9», «Прибулець з країни няликів»), Ксенії Ковальської («Канікули прибульців із Салатти») тощо.

Для старших підлітків створена сучасна українська проза, що включає міфологію, фентезійні виміри й раціональну фантастику: трилогія С. Оксеніка «Лісом, небом, водою», повісті В. Арєнєва «Душниця», «Сапієнси» та ін.

Цесвідчить про подолання кризи в розвитку жанрів української наукової фантастики поч. ХХІ ст., яка виникла під впливом певних соціальних і власне літературних чинників, зокрема, переважання російськомовних фантастів на теренах України (Генрі Лайон Олді, Марина та Сергій Дяченки, частково В. Арєнєв та ін.), тяжіння письменників до фентезі й антиутопії, які не завжди зрозумілі для підлітків, відсутність жанрової чіткості, «й «інтернет-поширення творів», і проблеми з необґрунтованими правками у художньому тексті літературного редактора, з яким автор може не погоджуватися, а ще – невміння видавництва рекламувати твори, сприяти розповсюдженню української фантастики, що спонукає до друку не в своїй, а в чужій країні...» (Хороб, 2017: 89).

Для сучасного читача-підлітка найбільш зрозумілими й цікавими є твори наукової фантастики, написані сучасними авторами, адже більша частина науково-фантастичних припущень, висловленими письменниками в ХХ ст., вже здійснилась, що нівелює їх сприйняття.

Висновки. Отже, сучасні підлітки, з огляду на вікові і поколіннєві риси, найбільше цікавляться художніми творами, в яких науково-фантастичне припущення автора є справді новим, а хронотоп насичений містичними деталями, які нагадують сучасну їм реальність. Специфіка рецепції тинейджерів наукової фантастики зумовлює орієнтацію авторів на пошук оптимальної моделі художнього твору, що часто призводить до зміщення жанрових і видових канонів та до появи нових жанрових модифікацій, які дають змогу ефективно комунікувати з підлітками у процесі читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баран У. Комунікація у літературі для дітей та юнацтва : монографія. Львів : Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва; Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2016. 240 с.
2. Казарова Г. М. Психологічна роль і значення читання в процесі створення підліткової рольової гри. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2017. Випуск 63. С. 17–19.
3. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку ХХІ ст. : монографія. Київ : Академвидав, 2018. 320 с.

4. Кизилова В. В. Художня специфіка української прози для дітей та юнацтва другої половини ХХ століття : монографія. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 400 с.
5. Костюченко В. Літературними стежками: нарис історії української літератури для дітей ХХ століття. Київ : «К.І.С.», 2009. 344 с.
6. Славова М. Т. Попелюшка літератури. Теоретичні аспекти літератури для дітей. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2002. 81 с.
7. Хороб С. С. Жанрові особливості української фантастики кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. ...канд. філол. наук : 10.01.01 / Терноп. нац. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 234 с.

REFERENCES

1. Baran U. Komunikatsiya u literaturi dlya ditey ta yunatstva : monohrafiya [Communication in Children's and Youth Literature : a monograph]. Lviv : Tsentr doslidzhennya literatury dlya ditey ta yunatstva; Ivano-Frankivsk : Symfoniya forte, 2016. 240 p. [in Ukrainian].
2. Kazarova H. M. Psykholohichna rol' i znachennya chytannya v protsesi stvorennya pidlitkovoyi rol'ovoyi hry [Psychological role and importance of reading in the process of creating a teenage role-playing game]. *Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Psychology series*. 2017. Issue 63. P. 17–19 [in Ukrainian].
3. Kachak T. Tendentsiyi rozvytku ukrayins'koyi prozy dlya ditey ta yunatstva pochatku ХХІ st. : monohrafiya [Trends in the development of Ukrainian Children's and Youth prose of the early ХХІ c. : monograph]. Kyiv : Akademydav, 2018. 320 p. [in Ukrainian].
4. Kyzyl'ova V. V. Khudozhnya spetsyfika ukrayins'koyi prozy dlya ditey ta yunatstva druhoji polovyny ХХ stolittya : monohrafiya [Artistic specifics of Ukrainian Children's and Youth prose of the second half of the ХХ century : monograph]. Luhans'k : Vydavnytstvo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. 400 p. [in Ukrainian].
5. Kostyuchenko V. Literaturny my stezhkamy: narys istoriyi ukrayins'koyi literatury dlya ditey ХХ stolittya [Through the literary trails: history essay for Ukrainian Children's Literature of the ХХ century]. Kyiv : «K.I.S.», 2009. 344 p. [in Ukrainian].
6. Slavova M. T. Popelyushka literatury. Teoretychni aspekty literatury dlya ditey [Cinderella for literature. Theoretical aspects of Children's Literature]. Kyiv : Vydavnycho-polihrafichnyy tsentr «Kyivskyy universytet», 2002. 81 p. [in Ukrainian].
7. Khorob S. S. Zhanrovi osoblyvosti ukrayins'koyi fantastyky kintsya ХХ – pochatku ХХІ stolittya [Genre features of Ukrainian fiction of the end ХХ –early ХХІ centuries]: dys. ...kand. filol. nauk : 10.01.01; Ternop. nats. Un-t im. Volodymyra Hnatyuka. Ternopil', 2017. 234 p. [in Ukrainian].

УДК 37(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204012>**Ірина СТЕПАНЕНКО,***orcid.org/0000-0001-9034-0516*

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри іноземних мов

*Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) irenas8135@gmail.com***Яна РОМАНЦОВА,***orcid.org/0000-0003-1972-9224*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов № 1

*Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
(Харків, Україна) yanaromantsova@ukr.net*

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ЦІННИХ ІДЕЙ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті аналізуються можливості використання педагогічно цінних ідей освітньої політики Об'єднаного Королівства в умовах впровадження правового виховання в освітній простір нашої країни. Важливим для нашого дослідження є компаративний його аспект, оскільки саме шляхом порівняння можна визначити спільні та відмінні риси в характері правовиховної освіти України та Великої Британії і спрогнозувати їх подальший розвиток.

Вивчення сучасної історико-педагогічної, науково-методичної літератури та інших джерел показує, що зміни в житті суспільства, переоцінка старих і надбання нових цінностей потребують оновлення змісту правового виховання молодого покоління. Дієву допомогу щодо організації правового виховання молоді, реалізації завдань правової освіти, широкої пропаганди правових цінностей може надати вивчення та творче використання ідей Великої Британії.

Можемо зазначити, що системи державного устрою, система освіти, рівень життя, досконалість громадянського суспільства кардинально різняться в Об'єднаному Королівстві та нашій країні.

Велика Британія – це держава, в якій існування правосвідомого суспільства спирається на підтримання сталих, міцних суспільних традицій, дотримання букви закону та досконалу законодавчу базу, держава, в якій виконання вимог суспільства й окремого громадянина є обов'язком державних інституцій.

В Україні в умовах сьогодення вивчення та розуміння правил та законів співіснування в суспільстві, вироблення правильної правової політики як на державному, так і на місцевому рівнях вельми актуальне, оскільки законодавча база нашої країни постійно оновлюється та реформується, що призводить до певних складнощів у визначенні суті, змісту та завдань правового виховання в освітньому процесі.

Оскільки педагогіка Великої Британії містить чимало цікавих ідей щодо реалізації питань правового виховання молоді, наша увага була зосереджена саме на досвіді цієї країни.

Ключові слова: *правове виховання, цінності, громадянин, освітній простір, зміст і завдання правового виховання.*

Ірина STEPANENKO,*orcid.org/0000-0001-9034-0516*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at Department of Foreign Language

*of O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) irenas8135@gmail.com***Yana ROMANTSOVA,***orcid.org/0000-0003-1972-9224*

Candidate of Philological sciences, Associate Professor,

Associate Professor at Department of Foreign Language № 1

of Yaroslav Mudryi National Law University

(Kharkiv, Ukraine) yanaromantsova@ukr.net

CREATIVE USE UNITED KINGDOM'S PEDAGOGICALLY VALUABLE IDEAS REGARDING THE ORGANIZATION OF LEGAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE SECONDARY EDUCATION OF UKRAINE

The article analyzes the possibilities of use of pedagogically valuable ideas of educational policy of the United Kingdom in the conditions of introduction of legal education in the educational sphere of our country. Comparative aspect of our study is important, because precisely by comparison that common and distinct features in the nature of law education of Ukraine and Great Britain can be identified and their future development can be predicted.

The study of contemporary historical and pedagogical, scientific and methodological literature and other sources shows that changes in the life of society, re-evaluation of old and acquisition of new values require the updating of the younger generation legal education content. Effective assistance in the organization of the young people legal education, the realization of the legal education tasks, the broad promotion of legal values can be provided by the study and creative use of ideas of Great Britain.

It can be noted that the systems of government, the education system, the standard of living, the excellence of civil society are dramatically different in the United Kingdom and our country.

The United Kingdom is a country where the existence of a legitimate society is based on upholding sustainable, strong societal traditions, adherence to the letter of the law and a perfect legislative framework, a state in which to act as public institutions is the duty of the public and the individual.

In Ukraine, in the context of present times, studying and understanding of the rules and laws of coexistence in society, the development of the correct legal policy both at the state and local levels is very relevant, as the legislative framework of our country is constantly updated and reformed, which leads to certain difficulties in determining of essence, content and tasks of legal education in the educational process.

As the pedagogy of the United Kingdom contains many interesting ideas on the implementation of legal education for young people, our attention was focused on the experience of this country.

Key words: legal education, values, citizen, educational space, content and tasks of legal education.

Постановка проблеми. Як вже неодноразово зазначалося, система цінностей освіти і виховання не є сталою. Вона змінюється в часовому просторі, а динаміка її змін зумовлена різноманітними модифікаціями суспільної свідомості й залежить від багатьох чинників, як особистісних, так і суспільних. Особливо актуальним і важливим в українській педагогіці і педагогіці об'єднаної Європи є питання виховання такої особистості, ідеалами якої будуть моральні цінності та гуманістичні традиції.

Аналіз досліджень засвідчив, що науковці, як українські, так і британські, присвячують значну увагу питанням виховання молоді взагалі і питанням правового виховання зокрема. Так, окремі аспекти змісту і напрямів виховання особистості школяра у Великій Британії відображені в працях таких учених, як М. Бойченко, Л. Гордієнко, М. Гурій, А. Досін, Ю. Завалевський, І. Кучинська, В. Фазан.

Вагомий внесок у розробку питань правового виховання дітей та молоді здійснили британські вчені R. Andrews, A. Bottoms, B. Crick, D. Farrington, D. Heater, D. Kerr, I. Lister, F. Losel, A. Mусock, розглядаючи такі аспекти правового виховання, як причини виникнення девіантної поведінки молоді, особливості профілактичної роботи з неповнолітніми, форми позанавчальної діяльності правовиховного спрямування.

Мета статті – переглянути теорію та практику організації правового виховання учнів старших

класів, враховуючи досвід впровадження зазначених питань в Україні та доповнюючи його окремими ідеями британської школи, які можна і доцільно впроваджувати в навчально-виховну систему загальноосвітніх навчальних закладів України задля підвищення її ефективності.

Виклад основного матеріалу. Процес оволодіння старшокласниками знаннями про свої права, устрій держави, ознайомлення з основними напрямами права до сьогодення впроваджувався в освітній процес закладів України на уроках із предмета «Основи правознавства» в обсязі 35 годин у 9 класі. У курсі вивчення особлива увага приділялася правовідносинам, учасниками яких є неповнолітні особи. Це унеможливило разом із формуванням конкретних знань і загальноправових уявлень учнів застосування правових знань для реалізації й захисту ними прав, свобод і законних інтересів, регулювання взаємовідносин з іншими людьми, вибору правомірних моделей поведінки в життєвих ситуаціях, а також застосування критичного мислення, аналізу і синтезу правового матеріалу.

З 2016 р. розпочався процес вдосконалення системи правового виховання в освітніх закладах України. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 14.07.2016 р., у навчальні програми предмета «Правознавство» як рівня стандарту, так і профільного рівня було внесено певні зміни. Відповідно до рекомендацій ОБСЄ, стосовно впровадження підходу, заснованого на розумінні

прав людини, було виокремлено питання зі сфери навчання прав людини: «Покоління прав людини», «Міжнародні стандарти у галузі прав людини: поняття, акти, що їх закріплюють», а також введено практичне заняття «Європейський суд із прав людини» (Методичні рекомендації щодо організації та змісту вивчення правознавства в основній і старшій школі у 2016/2017 навчальному році).

З вищевикладеного стає очевидним, що в Україні відбулися позитивні зміни в освітній політиці стосовно правового виховання школярів. Якщо раніше старшокласники оволодівали питаннями права на рівні елементарних правових уявлень та основних понять, то з уведенням курсу «Правознавство» учням 10, 11 класів значно посилюється практичне спрямування шляхом зменшення занять теоретичного характеру і введення практичних занять, що спрямовані на застосування правових знань, предметних умінь і навичок, де учні індивідуально або ж взаємодіючи розв'язують юридичні задачі, відтворюють юридичні процедури, опрацьовують джерела права, ґрунтовно характеризують правові явища й процеси і проводять аналіз правових ситуацій.

Водночас у школах Великої Британії велика увага приділяється правовому вихованню в позаурочний час, про що свідчить створення гуртків, клубів, волонтерських і громадських груп, благодійних організацій і асоціацій різного спрямування (Child Exploitation and Online Protection (CEOP) Centre – Центр захисту дитини від експлуатації та криміналу в мережі Інтернет, Connexions Service National Unit (CSNU) – Національний інформаційний відділ для молодих людей, Earthwatch Institute – Інститут досліджень Землі, Forum for the Future – Форум за майбутнє, PSHE Association – Асоціація особистісно-соціальної та здорової освіти, Scout Association – Скаутська Асоціація). Більшість із них фінансується державою, що виділяє достатню кількість коштів на якісне й різноманітне їх утримання і підтримку (Гордієнко, 2005: 136). Також урядом фінансуються і шкільні позаурочні заходи – екскурсії, поїздки до інших країн тощо, особливу увагу при цьому приділяють учням із неповних та соціально незахищених сімей.

В Україні також існують пришкільні гуртки, але, на відміну від Об'єднаного Королівства, їх дуже мало, і за відсутності достатнього фінансування вони не можуть надати всього спектру необхідної інформації старшокласникам, тому діти, втрачаючи зацікавленість, шукають різні можливості зайняти себе у вільний час – йдуть на вулиці, що призводить до зростання підліткової

злочинності, асоціальної поведінки, наркоманії, пияцтва тощо (Кашпур, Песляк).

Таким чином, можна зазначити, що покращенню правової вихованості старшокласників сприяли б створення і підтримка факультативних занять із курсу права. Для зацікавлення старшокласників правовим факультативом можна використовувати різноманітні форми проведення занять, наприклад: організація диспутів, інсценування різних життєвих ситуацій із подальшим обговоренням правомірності дій того чи іншого персонажа, зустрічі з представниками правоохоронних органів, перегляд фільмів на тему правосуддя тощо. В умовах сьогодення корисними були б різні правовиховні подорожі (екскурсії до військово-історичних пам'яток порушення прав людини – Дробицького Яру, Меморіалу жертвам Голодомору, музею ім. А. С. Макаренка тощо).

Спираючись на досвід організації правового виховання у Великій Британії, було б доцільно використовувати засоби масової інформації (радіо, телебачення, газети, журнали), які на сучасному етапі розвитку суспільства займають важливе місце у процесі виховання, оскільки це організована методична система, яка об'єднує предмети, технічні можливості, а також різні шляхи передачі змісту правових норм, інформації, тобто все те, що використовується для реалізації та досягнення правовиховної мети (Степаненко, 2013: 291).

На сучасному етапі високорозвинених технологій одним із основних засобів у процесі правового виховання є використання інформаційних ресурсів глобальних комп'ютерних мереж, у першу чергу – мережі Інтернет. Цей ресурс активно розвивається, напроми його використання поширюються. Нині Інтернет – це глобальна багатифункціональна інформаційна «павутина». Доступ до електронних даних, у тому числі правових, є відкритим для всіх категорій громадян, незалежно від державних кордонів, національності, професії. Інформаційні технології мають значний вплив на формування правосвідомості і правової культури українських громадян взагалі та підростаючого покоління зокрема (Бойченко, 2015: 29).

Але варто зауважити, що можливі і негативні наслідки користування тими чи іншими засобами інформаційних технологій, оскільки школяр перестає самостійно думати. За допомогою інструментів комунікації різні факти, політичні події, взагалі соціальна реальність інтерпретуються у вигідному для авторів повідомлення світлі, нав'язуючи потрібне розуміння тієї чи іншої інформації. Тому, враховуючи досвід британських учителів, які організують навчальні

заходи для учнів та їхніх батьків із метою попередження можливих негативних наслідків користування тими чи іншими засобами інформаційних технологій, доцільно було б у вітчизняній освітній закладі ввести уроки, метою яких стало б обговорення того, як правильно шукати і використовувати потрібну інформацію, що стосується правових питань чи будь-яких інших питань, які можуть зацікавити школяра.

Педагогами Великої Британії набуто суттєвий досвід щодо управління поведінкою учнів у позаурочний час та заохочення дітей до зразкової поведінки, чому сприяють особливі семінари та курси для вихователів і батьків. Окрім цього, проблемою виховання дітей опікується спеціальна служба підтримки батьків та дітей «Behaviour and Education Support Teams» (BEST), до складу якої входять фахівці різних галузей (лікарі, соціальні працівники та освітяни). Вони працюють із дітьми від 5 до 18 років, їхніми сім'ями, навчальними закладами, попереджуючи можливі проблеми або усуваючи їх. Існування подібної організації в Україні було б вельми доцільним за сучасних складних умов у суспільстві. Організація і проведення семінарів із правової тематики могла б привести до покращення результатів роботи з учнями вітчизняних шкіл, схильними до деструктивної поведінки.

Хотілося б акцентувати на міждисциплінарності правового виховання, що покликана використовувати досвід та знання вчителів різних дисциплін під час викладання прав людини в навчальних закладах. На особливу увагу заслуговують предмети, що поєднують у собі історичний та теоретичний досвід сучасного розуміння прав людини і демократії. Цей принцип може використовуватися і в українських школах у поєднанні з такими дисциплінами, як історія, географія, література, іноземна мова, під час вивчення текстів міжнародних документів із прав людини та демократії (Резолюція 2037 (XX) Генеральної Асамблеї ООН).

Для ефективною реалізації освітніх програм правового виховання у середніх школах нашої держави вчителі та інші працівники сфери освіти

повинні мати низку відповідних компетенцій, які потрібно свідомо розвивати в межах необхідної базової й подальшої професійної підготовки, а також ефективного підвищення кваліфікації у сфері навчання прав людини як у формі окремої дисципліни, так і в складі більш загального тематичного напрямку. Отже, для цього потрібно, щоб учителі та інші працівники сфери освіти пройшли підготовку в галузі викладання прав людини, оволоділи певним набором компетенцій у категоріях «знання і розуміння», «цінності» та «навички», які будуть їм необхідні для реалізації освітніх програм для правового виховання в школах. Програми підготовки мають бути адаптовані до конкретних культурних, освітніх, регіональних і практичних потреб та реалій викладачів та їхніх учнів, зорієнтовані на місцеві навчальні плани й національні програми, підтримуватися і визнаватися органами управління освітою. Також вони мають містити чіткі цілі навчання і виховання, окреслювати зміст, форми і методи правового виховання.

Як і британські колеги, учителі України в умовах сьогодення (з огляду на велику кількість дітей різних національностей у навчальних закладах) мають бути досить компетентними для того, щоб розпізнати ситуації прояву нетерпимості та дискримінації серед школярів, включаючи дискримінацію за расою, кольором шкіри, гендерною приналежністю, мовою, політичними або іншими поглядами, релігією, національним чи соціальним походженням, віком або на підставі інших ознак, а також поводитись належним чином у процесі їх виникнення (Muscok, Andrews, 2007: 75).

Висновки. Таким чином, врахування і впровадження досвіду правовиховної діяльності, яку успішно практикують у навчальних закладах Великої Британії, на нашу думку, є не лише можливим, а й необхідним і доцільним, оскільки це допоможе збагатити зміст сучасного правового виховання учнів середньої і старшої школи України як у навчальний, так і в позанавчальний час. Подальші перспективи цієї проблематики полягають у детальному аналізі методів та прийомів правовиховної роботи серед молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойченко М. А. Розкриття творчого потенціалу обдарованих школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: досвід США, Канади та Великобританії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний вимір змін* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Суми, 2015. Т. 2. С. 29–30.
2. Гордієнко Л. О. Соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ. 2005. 236 с.
3. Досін А. Р. Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у Великій Британії (кінець XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль. 2009. 235 с.

4. Кашпур Т., Песляк Р. Особливості організації позанавчальної роботи з учнями. URL: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Pedagogica/2_136577.doc.htm
5. Методичні рекомендації щодо організації та змісту вивчення правознавства в основній і старшій школі у 2016/2017 навчальному році. URL: <http://www.xn--80aamewp7k6b.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/met-rek-pravoznavstvo.pdf>
6. Резолюція 2037 (XX) Генеральної Асамблеї ООН Декларація про розповсюдження серед молоді ідеалів миру, взаємної поваги та взаєморозуміння між народами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_289
7. Степаненко І. І. Роль засобів масової комунікації у правовому вихованні підлітків. *Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток* : матеріали II-ої Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса. 2013. С. 290–293.
8. Citizenship: Programme of study. *The school curriculum*. Department for Education. URL: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/range>
9. Losel F., Bottoms A. and Farrington D.P. *Young Adult Offenders: Lost in Transition?* London : Routledge. 2012. 136 p.
10. Mycock A., Andrews R. Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi National State Citizenship. *Teaching and Learning*. 2007. Vol. 3. № 1. Pp. 73–87.

REFERENCES

1. Boichenko M. A. Rozkryttia tvorchoho potentsialu obdarovanykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: dosvid SShA, Kanady ta Velykobrytanii. [Disclosure of the creative potential of gifted students by means of information and communication technologies: the experience of the United States, Canada and the UK]. *Innovatsiyni rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin* : mater. II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Sumy, 2015. T. 2. S. 29–30. [in Ukrainian].
2. Hordiienko L. O. Sotsializatsiia molodi Velykoi Brytanii u diialnosti molodizhnykh orhanizatsii [British Youth Socialization in the Activity of Youth Organizations] : dys. ... kand. ped. Nauk : 13.00.05. Kyiv, 2005. 236 c. [in Ukrainian].
3. Dosin A. R. Profilyaktyka deviantnoi povedinky uchnivskoi molodi u Velykii Brytanii (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [Prevention of deviant behavior of student youth in the UK (end of XX - beginning of XXI century)] : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Ternopil, 2009. 235 s. [in Ukrainian].
4. Kashpur T., Pesliak R. Osoblyvosti orhanizatsii pozanavchalnoi roboty z uchniamy. URL: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Pedagogica/2_136577.doc.htm [in Ukrainian].
5. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii ta zmistu vyvchennia pravoznavstva v osnovnii i starshii shkoli u 2016/2017 navchalnomu rotsi [Guidelines on the organization and content of the study of legal education in primary and secondary school in the 2016/2017 academic year]. URL: <http://www.xn--80aamewp7k6b.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/met-rek-pravoznavstvo.pdf> [in Ukrainian].
6. Rezoliutsiia 2037 (XX) Heneralnoi Asamblei OON Deklaratsiia pro rozpovsiudzhennia sered molodi idealiv myru, vzaiemnoi povahy ta vzaiemorozuminnia mizh narodamy. [UN General Assembly Resolution 2037 (XX) Declaration on the dissemination of the ideals of peace, mutual respect and understanding between peoples]. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_289
7. Stepanenko I. I. Rol zasobiv masovoi komunikatsii u pravovomu vykhovanni pidlitkiv. [The role of the media in the legal education of teenagers]. *Stanovlennia osobystosti profesionala: perspektyvy i rozvytok* : mater. II-oi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Odesa. 2013. S. 290–293. [in Ukrainian].
8. Citizenship: Programme of study. *The school curriculum*. Department for Education. URL: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/range>
9. Losel F., Bottoms A. and Farrington D. P. *Young Adult Offenders: Lost in Transition?* London : Routledge. 2012. 136 p.
10. Mycock A., Andrews R. Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi National State Citizenship. *Teaching and Learning*. 2007. Vol. 3. № 1. Pp. 73–87.

Олена СТЕПАНЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0887-5808

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради

(Дніпро, Україна) *olena.step@ukr.net*

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ТА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У зв'язку зі стрімким розвитком сучасного світу інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа є нагальна потреба в цілеспрямованій підготовці особистості до вмілого і безпечного користування цим простором. У статті розглянуто методи, види, прийоми й форми використання елементів медіаосвіти в початковому процесі з метою соціалізації студентів у сучасному інформаційно-комунікаційному просторі. Мета дослідження – розгляд медіаосвіти як засобу формування медіакультури студентів із метою розвитку творчої особистості, яка готова до життя в сучасних інформаційних умовах. Медіаосвіта – педагогічний напрям, представники якого наголошують на необхідності вивчення молоддю закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Медіаосвіта має стати невід'ємною складовою частиною освітньо-виховного процесу дітей та молоді, оскільки медіаджерела та медіапростір по-різному на них впливають. Медіаурок зарубіжної літератури – один із важливих елементів медіаосвіти в Україні, оскільки розвиває критично-аналітичне мислення, що допомагає орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати явища та події в час прискореного науково-технічного прогресу. Такий урок сприяє вихованню національно-мовної особистості, надає змогу більш ефективно формувати мовну, комунікативну, мовленнєву та соціокультурну компетенцію в різних сферах і жанрах мовлення, формує ключові й предметні компетентності, враховуючи психологічні та вікові особливості кожного учня. Отже, цілеспрямований процес навчання ефективної та безпечної взаємодії зі ЗМІ, виховання свідомої особистості забезпечили б формування медіаімунітету студентів, зумовили значний поступ в їхньому самовихованні, самонавчанні та самоактуалізації. Необхідність цього процесу зумовлена тим, що мас-медіа в умовах глобалізації та інформаційного суспільства часто вирішально впливають на те, яким люди сприймають навколишній світ. До реалізації зазначеного процесу мають бути залучені педагоги закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. У перспективі подальші дослідження уможливають виявлення та обґрунтування напрямів підготовки педагогів, які сприятимуть становленню медіаграмотних фахівців.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаурок, сторітеллінг, вебквест, скрайбінг, інтелект-карта, хмара тегів, інфографіка.

Olena STEPANENKO,

orcid.org/0000-0003-0887-5808

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education

of CIHE “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council

(Dnipro, Ukraine) *olena.step@ukr.net*

OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND ADAPTATION OF THE PERSON IN THE INFORMATION SPACE BY MEDIA EDUCATION AT THE FOREIGN LITERATURE LESSONS

Taking into account the rapid development of the modern world of information and communication technologies and the media system, there is an urgent need for an individual's focused preparation to use this space skilfully and consciously. The article reveals methods, types, techniques and forms of using media education elements in the educational process in order to socialize students in the modern communication environment. The purpose of the research is to consider media education as a means of forming students' media culture in order to develop a creative personality that is ready for life in modern information environment. Media education is a pedagogical direction, representatives of which emphasize the necessity to study the laws of mass communication (press, television, radio, cinema, etc.). Media education should be an integral part of the educational process of children and young people, as media sources and media scene affect them differently. The media lesson of foreign literature is one of the important elements of media education in Ukraine, as it

develops critical-analytical thinking, which helps to navigate the information space, to analyze phenomena and events during accelerated scientific and technological progress. This lesson contributes to the education of the national-linguistic personality, provides an opportunity to more effectively develop linguistic, communicative, speech and socio-cultural competence in different fields and genres of speech, forming key and subject competences, taking into account the psychological and age characteristics of each student. Thus, a focused process of teaching effective and secure interaction with the media as well as education of a conscious personality would ensure the formation of students' media immunity and lead to significant progress in their self-education, self-improvement and self-actualization. The urgency of this process is explained by the fact that in the context of globalization and information society, mass media often have a decisive influence on the way people perceive the world. Teachers of general secondary, vocational, technical and higher education institutions should be involved in the implementation of this process. In the future, further studies will allow us to identify and substantiate the trends and directions of teacher training who will contribute to the development of media literate professionals.

Key words: media education, media tutorial, storytelling, web quest, scribing, intellect map, tag cloud, infographics.

Постановка проблеми. Одним із найцікавіших і найбільш вражаючих парадоксів нашого часу є доступ до величезного обсягу інформації. Проте, чим доступнішою для використання і осмислення є інформація, тим складніше в ній орієнтуватися.

Зростання обсягу інформації особливо стало помітно в середині ХХ ст. Лавиноподібне наростання маси різноманітної інформації в сучасному суспільстві отримало назву «інформаційний вибух». Інформаційний вибух таїть у собі не меншу небезпеку, ніж демографічний, бо людство як виробник відстає від себе ж як споживача. Цей вплив є постійним, надзвичайно потужним та суперечливим. З одного боку, медіа можуть бути джерелом потрібної, корисної, вагомої інформації для навчання та виховання особистості, з іншого – тотальна доступність інформації будь-якої якості, в тому числі низькопробної та шкідливої, зумовлює гостру необхідність впровадження медіаосвіти як важливого чинника формування стійких моральних цінностей, вмінь критичного мислення, аналізу змісту засобів масової комунікації, протистояння потенційно шкідливим впливам медіа.

За свідченнями фахівців ЮНЕСКО, саме медіаосвіта є інструментом захисту від шкідливих ефектів і трендів, бо пов'язана з усіма видами медіа – друкованими, графічними, звуковими, візуальними тощо (Іванов, 2012: 6).

Аналіз досліджень. Теорія й практика медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі стає предметом наукового дослідження багатьох учених, активізує увагу до широкого кола проблем: дослідження мас-медіа, моделей і методів медіаосвіти (Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Г. Лассуел, М. Маклуен, Л. Мастерман, Дж. Поттер, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков та ін.), психолого-педагогічні дослідження з питань медіаосвіти (Л. Баженова, О. Баранов, О. Бондаренко, К. Ворсноп, Н. Габор, Л. Зазнобіна, О. Спічкін, О. Федоров, І. Челишева, О. Шариков та ін.), роль

засобів масової комунікації у вихованні школярів (С. Дорогий, В. Лизанчук, Г. Усова, І. Челишева), вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти (А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, С. Черкашин).

В Україні увага до медіаосвіти посилилась лише в останні роки. Її проблеми в контексті світового інформаційного простору досліджують такі українські вчені, як О. Баришполець, О. Волошенюк, Н. Габор, Н. Горб, В. Іванов, Л. Найдюнова, Г. Онкович, Б. Потятиник, І. Чемерис, В. Бакіров, М. Ватковська, С. Гончаренко, В. Іванов, Т. Іванова, А. Литвин, Г. Почепцов, В. Синьов, М. Слюсаревський, Л. Стародубцева, А. Шевцов, А. Хуторський, О. Янишин та багато інших.

Мета статті – розглянути медіаосвіту як засіб оптимізації навчального процесу на уроках зарубіжної літератури та адаптації особистості в інформаційному просторі з метою розвитку творчої особистості, яка готова до життя в сучасних інформаційних умовах.

Виклад основного матеріалу. Медіаосвіта – сучасна галузь досліджень, «комплекс заходів щодо перетворення педагогічних процесів на основі впровадження в навчання та виховання інформаційної продукції, засобів, технологій». Її головне завдання – підготувати нове покоління до життя в сучасному інформаційному суспільстві, до сприйняття різноманітної інформації з повним її розумінням (Іванов, 2012: 7).

Медіаурок – одна з форм організації навчання, що використовує мультимедійні жанри не частково (наприклад, статичні чи динамічні таблиці, блок-схеми, медіатвори тощо), а цілісно, упродовж 45 хвилин, і містить у собі безліч різноманітних мультимедійних прийомів, що у своєму взаємозв'язку покликані оптимізувати навчальний процес і сприяти повному розкриттю теми (Сухарева, 2015: 1).

Дидактичні переваги медіауроку:

– сприяє реалізації освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання в їх єдності;

- створює умови для опрацювання більшої кількості матеріалу;
- дає змогу добирати більш цікаві й різноманітні вправи та завдання;
- унаочнює процес навчання, враховуючи індивідуальні особливості сприймання та переробки інформації;
- сприяє процесу кращого запам'ятовування;
- має здатність впливати на емоційну сферу учнів, формуючи позитивний настрій та підвищуючи мотивацію навчання;
- формує вміння й навички за рахунок індивідуалізації навчання;
- допомагає реалізувати основну функцію вчителя в умовах інформаційного суспільства (Сухарева, 2015: 1).

Медіаурок зарубіжної літератури – один із важливих елементів медіаосвіти в Україні, оскільки розвиває критично-аналітичне мислення, що допомагає орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати явища та події в час прискореного науково-технічного прогресу. Такий урок сприяє вихованню національно-мовної особистості, дає змогу більш ефективно формувати мовну, комунікативну, мовленнєву та соціокультурну компетенцію в різних сферах і жанрах мовлення, формує ключові й предметні компетентності, враховуючи психологічні та вікові особливості кожного учня.

Учні опрацюють отриману інформацію, створюють медіапродукт за результатами своєї дослідницької діяльності, за змістом літературного твору, під час опрацювання характеристики героя, біографії письменника. Ця ефективна форма допомагає узагальнювати, відпрацьовувати, повторювати, систематизувати і створювати нове на основі вивченого.

Навчальний матеріал, поданий у вигляді цікавої захоплюючої історії, сприяє розвитку особистісних якостей, демонструє унікальність уяви кожної дитини, дає змогу проявити активність та творчість. Оскільки сучасні діти багато часу проводять online, реальне спілкування стає мистецтвом, якого потрібно навчати. Для цього чудово підходить метод сторітелінгу.

Сторітелінг (у перекладі з англійської мови story означає «історія», а telling – «розповідати»; отже, сторітелінг – це розповідь історій) – це мистецтво захоплюючої розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача, пояснення матеріалу у формі розповіді історій розвиває в учнів уяву, логіку та підвищує рівень культурної освіти (Сторітелінг, 2018: 1). Сторітелінг може бути застосований на будь-якому

етапі уроку. Історії дають змогу розповісти про те, як приймаються рішення та будуються стосунки. Через обмін історіями, вибудовуючи емоційні зв'язки, учні та вчитель створюють правильні й більш якісні взаємостосунки. Мистецтво сторітелінгу – це один із найприродніших і водночас найефективніших способів надати навчальному процесу особливої якості (Сторітелінг, 2018: 1).

Як зазначалося вище, навчання має розвивати самостійне критичне і творче мислення, культуру спілкування. З цією метою вже давно використовують проектну технологію, залучаючи ресурси мережі Інтернет. Але велика кількість інформації в мережі та її якість не тільки не спрощують процес роботи над проектом, але й ускладнюють його. Одне з можливих рішень цієї проблеми – це технологія «вебквест».

Квест – це цілеспрямований пошук. Цим словом позначається один із різновидів комп'ютерних ігор, пов'язаних із пригодами (Дев'ять, 2018: 1). Це детектив, у процесі якого розгадується таємнича загадка. Нині ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання інтернету на уроках.

Процес створення вебквесту не завжди лінійний, але є певні кроки, які допоможуть створити власний. Нині в мережі Інтернет існують спеціальні сайти для створення і використання цієї технології, на яких можна знайти шаблони і детальну інструкцію з її створення (приклад найбільш популярного англomовного сайту для створення вебквестів – <http://questgarden.com/>).

Але можна цікаво провести урок у формі «escape room» (різновид квесту без мережі Інтернет) (Дев'ять, 2018: 1). У цій грі головною метою є пошук виходу з класної кімнати. На виконання цього завдання передбачають певний час. Вибратися гравцям допоможуть випадкові предмети, відповіді на загадки, виконання завдань, розгадування головоломок. Зазвичай такого роду ігри відрізняються підвищеним детективним, пригодницьким сюжетом.

Скрайбінг – процес візуалізації складного змісту просто й доступно, під час якого замальовка образів відбувається прямо під час передачі інформації (Дев'ять, 2018: 1).

Під час скрайбінгу виходить ніби «ефект паралельного проходження», коли ми й чуємо, й бачимо приблизно одне й те саме, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду.

Можна також виділити кілька найпоширеніших видів відеоскрайбінгу – мальований, аплікаційний та онлайн-скрайбінг (Дев'ять, 2018: 1).

Мальований скрайбінг є класичним видом скрайбінгу. У кадрі зображуються картинки, піктограми, схеми, діаграми, записуються ключові слова. Це відбувається паралельно з текстом, що звучить за кадром.

Аплікаційний скрайбінг – на довільний фон у кадрі накладаються чи наклеюються готові зображення, які відповідають тексту, що озвучується. Магнітний скрайбінг є різновидом аплікаційного, єдина відмінність – готові зображення кріпляться магнітами на презентаційну магнітну дошку.

Онлайн-скрайбінг – при створенні цього виду скрайбінгу використовуються спеціальні програми й онлайн-сервіси, наприклад PowToon, VideoScribe. З їх допомогою відео можна створювати за готовими шаблонами, однак безплатні можливості зазначених сервісів обмежені.

Інтелект-карти – досить поширена технологія критичного мислення. За визначенням, інтелект-карта (ментальна карта, карта розуму, або карта пам'яті, думок (англ. Mind map, нім. Mind Map)) – це діаграма, на якій відображаються слова, ідеї, завдання, або інші елементи, що розташовані радіально навколо основного слова або ідеї (Радченко, 2008: 11).

Основним напрямом є використання для генерування, відображення, структурування та класифікації ідей.

Застосування інтелект-карт у навчанні школярів може дати позитивні результати, оскільки діти вчать систематизувати, структурувати і запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в подальшому. Розумові карти допомагають розвивати креативне і критичне мислення, пам'ять, увагу учнів, а також зробити процеси навчання більш цікавими. результативними.

Мета створення карт може бути різною: запам'ятовування складного матеріалу, передача інформації, прояснення для себе якогось питання. Їх можна використовувати у великій кількості різноманітних ситуацій: у професійній діяльності, навчанні, для індивідуального планування тощо (Радченко, 2008: 10).

Інтелект-карту можна скласти за допомогою програми MindMap. Виходять барвисті карти, і їх із легкістю можна зберегти для уроків або вставити в презентацію за новою темою.

Щодня сучасний учень має засвоїти цілий масив різних відомостей за шкільною програмою. І хоча для навчання є практично необмежені можливості доступу до інформації, доцільно використовувати на уроках метод графічної систематизації – хмару слів.

Хмара слів (хмара тегів, або зважений список) – це візуальне відтворення списку слів, категорій,

міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми у більш наочний спосіб (Дев'ять, 2018: 1). Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Використання сучасних програм створення таких хмар не забере багато часу, а навчання буде більш ефективним. Хмару слів можна легко згенерувати власноруч, використовуючи спеціальні програми. Наприклад, програма WordArt (Tagul) – багатофункціональний англomовний сервіс для створення хмар слів. З його допомогою можна створювати яскраві хмари різної форми.

Іншим методом візуалізації на уроці може бути інфографіка. Саме інфографіка є одним із новітніх методів, що відповідають тенденціям сучасного інформаційного середовища та широко використовуються у сферах, пов'язаних із наданням інформаційного забезпечення діяльності людини (Федоричак, 2016: 1).

Цінність цього методу полягає в глибокому осмисленні й подальшому різнобічному висвітленні явищ і подій, де за допомогою візуальної подачі інформації відбувається висока концентрація фактів, але не перенасичення ними (Федоричак, 2016: 1). Також застосування інформаційної графіки може бути викликано тим, що цей метод є доступним і прийнятним для викладу інформації учням, які отримують відомості швидко, із цікавістю та максимальною інформаційною ефективністю.

Створити власну інфографіку з «нуля» можна за допомогою графічних редакторів Adobe Photoshop, CorelDraw, але є й безплатні онлайн-ресурси для створення інфографіки. Вони мають десятки безплатних шаблонів на будь-яку тему, які можна редагувати, тому навіть із найбільш «далекого» до вашої теми зображення можна зробити потрібну візуалізацію. Також на безмежних теренах інтернету можна знайти вже готові малюнки.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що медіаурок зарубіжної літератури – це гіперсистема, що реалізує різноманітні методи та прийоми, удосконалює, оптимізує використання традиційних методів і засобів навчання, задовольняє вимоги сучасного інформаційного суспільства, і саме учитель має дати учневі спеціальні пошукові знання, навчити навігації в інформаційному просторі, тобто формувати діяльнісно-ціннісний підхід до освіти й самоосвіти.

Результатом медіаосвіти «має бути підвищення рівня медіакомпетенції, яка полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному ана-

лізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві» (Іванов, 2012: 10).

Важливість медіаосвіти в сучасному світі зумовлена тим, що в умовах глобалізації та інформаційного суспільства мас-медіа відіграють вирішальну роль і впливають на наше сприйняття навколишнього світу (Іванов, 2012: 8).

Підготувати дитину до ефективної взаємодії з медіа, навчити учнів критично мислити, інтерпретувати медіатексти, навчити не лише користуватися різноманітними медійними засобами, а й створювати власний медіапродукт, розумітися на закономірностях його функціонування, орієнтуватися в особливостях технологій впливу засобів масової інформації на людину – одне із завдань сучасного вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дев'ять онлайн-інструментів для організації цікавих практичних робіт зі школярами. Знахідки для творчого вчителя. URL: <https://naurok.com.ua/post/9-onlayn-instrumentiv-dlya-organizaci-cikavih-praktichnih-robit-zi-shkolyarami> (дата звернення: 27.01.2020).
2. Іванов В., Волошенюк О. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. URL: <http://www.aup.com.ua/uploads/momg.pdf> (дата звернення: 25.01.2020).
3. Найдьонова Л. Медіаосвіта в Україні: особливості реалізації соціально-психологічної моделі. URL: <http://www.academia.edu/> (дата звернення: 25.01.2020).
4. Радченко І. Майстер-клас: мультимедійні жанри. *Українська мова та література в середніх школах, гімназіях ліцеях та колегіумах*. 2008. № 10. С. 8–17.
5. Сторітеллінг як метод навчання. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/storytelling/> (дата звернення: 27.01.2020).
6. Сухарева І. А. Медіа-урок української мови як елемент медіаосвіти в Україні. URL: https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=2064 (дата звернення: 29.01.2020).
7. Федоричак В. 10 порад по створенню інфографіки та інструменти, які вам у цьому допоможуть. URL: <https://lemarbet.com/ua/razvitie-internet-magazina/10-sovetov-po-sozdaniyu-infografiki-i-podborka-instrumentov/> (дата звернення: 29.01.2020).

REFERENCES

1. Deviat onlain-instrumentiv dlia orhanizatsii tsikavykh praktychnykh robit zi shkoliaramy. Znakhidky dlia tvorchoho vchytelia [Nine online tools for organizing great hands-on work with schoolchildren. Findings for a creative teacher]. URL: <https://naurok.com.ua/post/9-onlayn-instrumentiv-dlya-organizaci-cikavih-praktich-nih-robit-zi-shkolyarami> [in Ukrainian] (accessed 27 January 2020).
2. Ivanov V., Volosheniuk O. Mediaosvita ta mediahramotnist: pidruchnyk [Ivanov V., Voloshenyuk O. Media education and media literacy]. URL: <http://www.aup.com.ua/uploads/momg.pdf> [in Ukrainian] (accessed 25 January 2020).
3. Naidonova L. Mediaosvita v Ukraini: osoblyvosti realizatsii sotsialno-psykholohichnoi modeli [Naydenova L. Media education in Ukraine: features of social-psychological model realization]. URL: <http://www.academia.edu/> [in Ukrainian] (accessed 25 January 2020).
4. Radchenko I. Maister-klas: multymediini zhanry. [Radchenko I. Master Class: Multimedia Genres]. *Ukrainska mova ta literatura v serednikh shkolakh, himnaziakh litseiakh ta kolehiumakh*. 2008. № 10. Pp. 8–17 [in Ukrainian].
5. Storitellinh yak metod navchannia [Storytelling as a teaching method]. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/storytelling/> [in Ukrainian] (accessed 27 January 2020).
6. Sukhariyeva I. A. Media-urok ukrainskoi movy yak element mediaosvity v Ukraini [Suhareva IA Media-lesson of the Ukrainian language as an element of media education in Ukraine]. URL: https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=2064 (accessed 29 January 2020).
7. Fedorychak V. 10 porad po stvorenniu infohrafiky ta instrumenty, yaki vam u tsomu dopomozhut [Fedorichak V. 10 tips for creating infographics and tools to help you with this]. URL: <https://lemarbet.com/ua/razvitie-internet-magazina/10-sovetov-po-sozdaniyu-infografiki-i-podborka-instrumentov/> (accessed 29 January 2020).

УДК 371.24

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204016>**Наталя СТОВПНИК,***orcid.org/0000-0001-7939-5516**старший викладач кафедри філологічних та природничих дисциплін
Центру міжнародної освіти
Інституту міжнародного співробітництва та освіти
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) martamartik@meta.ua***Тетяна ФІЛАНОВА,***orcid.org/0000-0002-0993-223X**старший викладач кафедри філологічних та природничих дисциплін
Центру міжнародної освіти
Інституту міжнародного співробітництва та освіти
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) filatova.tatyana.ua@gmail.com***Оксана АНДРІЯШИК,***orcid.org/0000-0001-6522-6885**кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри філологічних та природничих дисциплін
Центру міжнародної освіти
Інституту міжнародного співробітництва та освіти
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) aor5@ukr.net*

МОДЕЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Система вищої освіти загалом та викладачі зокрема потребують якісних змін у підготовці спеціалістів та впровадження в навчальний процес таких форм, прийомів, методів і засобів навчання, які максимально інтенсифікують навчальний процес та сформують активну, творчу, свідому особистість. Тому метою статті є розгляд поширених нині інтерактивних методів навчання як форм організації пізнавальної діяльності у вищій школі. Особливу увагу приділено процесу активізації навчання. Він розглядається як результат стимулювання активності студентів, що реалізується шляхом застосування інноваційних методів, форм та засобів навчання, які забезпечують активну й самостійну теоретичну і практичну навчально-пізнавальну діяльність. Здійснено спробу розробити модель навчального заняття з елементами інтерактивних технологій (на прикладі використання кейс-методу і «мозкового штурму»). Проаналізовано підходи до сутності навчально-пізнавальної діяльності, з'ясовано особливості інтерактивних методів навчання та їх види.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності розглядаються як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що насамперед спрямовані на розвиток творчого самостійного мислення, формування вмінь нестандартного розв'язання проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування. У процесі узагальнення відомих авторських підходів до означеної проблеми з'ясовано, що головною метою активізації є покращення якості навчально-виховного процесу за рахунок самостійності та активності студентів вищих навчальних закладів. Визначено, що особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії, учасники навчального процесу змінюють модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як спосіб посилення виховних впливів.

Ключові слова: викладач, метод, інтерактив, пізнавальна діяльність, вища школа.

Natalia STOVPNIK*orcid.org/0000-0001-7939-5516**Senior Lecturer in Philology and the Natural Disciplines
of Center for International Education
of Institute for International Cooperation and Education
of National Aviation University
(Kiev, Ukraine) martamartik@meta.ua*

Tatiana FILATOVA,

orcid.org/0000-0002-0993-223X

*Senior Lecturer in Philology and the Natural Disciplines
of Center for International Education
of Institute for International Cooperation and Education
of National Aviation University
(Kiev, Ukraine) filatova.tatyana.ua@gmail.com*

Oksana ANDRIYASHIK,

orcid.org/0000-0001-6522-6885

*Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer in Philology and the Natural Disciplines
of Center for International Education
of Institute for International Cooperation and Education
of National Aviation University
(Kyiv, Ukraine) aor5@ukr.net*

MODEL OF EDUCATIONAL TRAINING WITH ELEMENTS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The higher education system as a whole and teachers in particular are faced with the need for qualitative changes in the training of specialists and there is a need to introduce into the educational process such forms, techniques, methods and means of teaching that maximize the educational process and form an active, creative, conscious personality. Therefore, the purpose of the article is to consider the current interactive teaching methods as a form of organization of cognitive activity in higher education. Particular attention was paid to the process of learning activation. It is considered as a result of stimulating the activity of students, which is realized by the way of the application of innovation methods, the form and the means of learning, which provide active and self-active learning. An attempt has been made to develop a model of training with elements of interactive technologies (for example, the use of the case-method and «brainstorming»). Approaches to the essence of educational and cognitive activity are analyzed, the features of interactive teaching methods and their types are found out.

The mentioned methods are considered as means of influence of students, first of all aimed at the development of creative thinking, the formation of creative skills and the ability to solve non-standard solutions to problems. Taking into account the known approaches of the author to the problem, it is found out that the main goal of activation is to increase the quality of the scientific and educational process of the student. It is determined that the feature of interactive learning is that the educational process is carried out under the condition of constant, active interaction of all its members. By analyzing their actions, participants in the learning process change their behavior; more consciously acquire knowledge and skills, so it makes sense to speak of interactive methods not only as a means of improving learning, but also as a means of enhancing educational influences.

Key words: *teacher, method, interactive, cognitive activity, high school.*

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних змін у суспільстві та зростання конкуренції на ринку праці застарілі методики стають досить вузькими для виконання поставлених завдань. Однак від того, яких фахівців ми готуємо нині, залежить інтелектуальний та духовний потенціал нації в майбутньому. З огляду на це, необхідно шукати нових методів навчання студентів у вищій школі з метою вдосконалення їхніх навичок, формування якості дослідника, активізації пізнавальної діяльності.

Аналіз досліджень. Довід, описаний відомими педагогами, а також багатолітня практика підготовки спеціалістів переконують, що навчальна діяльність студентів, її структура, методика її організації в цілісному дидактичному процесі належать до центральних проблем дидактики та педагогіки у вищих навчальних закладах освіти.

Аналізуючи проблему активізації пізнавальної діяльності на основі педагогічної літератури та наукових джерел, бачимо, що вона розглянута видатними вченими з позицій різних концепцій. Виділимо основні напрями досліджень:

– пошукам шляхів покращення навчального процесу та підвищення пізнавальної активності студентів присвятили дослідження відомі вчені-педагоги: В. Лозова, Г. Щукіна, Т. Шамова, І. Зязюн, А. Лузан, О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська, В. Мороз;

– дослідженням педагогічної системи та педагогічного процесу вищого навчального закладу присвячені праці Я. Каменського, В. Сухомлинського, С. Гончаренка, Ю. Бабанського;

– загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності в умовах загальноосвітньої школи висвітлені у працях П. Атаманчука, В. Лозової, Г. Щукіна.

Мета статті. Проблема використання в дидактичному процесі методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів залишається мало розкритою на рівні вищих навчальних закладів. Тому метою статті є дослідження активізації пізнавальної діяльності студентів, з'ясування особливостей інтерактивних методів навчання та їх видів.

Виклад основного матеріалу. Перед викладачами вищих навчальних закладів дедалі частіше постають питання: як поєднати обсяг матеріалу дисциплін із якісним навчанням, якого спеціаліста потрібно готувати нині. Безумовно, спеціаліста, який відповідатиме низці критеріїв: буде вміти оновлювати, трансформувати свої знання залежно від вимог та досягнень часу; знаходити необхідну інформацію, використовуючи сучасні інформаційні технології; постійно займатися самоосвітою. Педагоги перебувають у постійних пошуках форм і методів навчання, які б давали найвищий коефіцієнт засвоєння студентами навчального матеріалу. До основних чинників активізації навчального процесу належать індивідуальний та диференційований підходи, розвиток творчої особистості студента шляхом використання в навчальному процесі мультимедійних технологій та комп'ютерної техніки, прикладних програм, засобів моделювання, наочних елементів, постановки проблемних питань, відтворення виробничих ситуацій та презентації висновків, демонстраційного експерименту, постійної індивідуальної роботи з новою літературою, дискусій у процесі занять, а також упровадження інтерактивних елементів дослідницької діяльності в навчальний процес.

В основі пізнавального процесу лежить діалектична формула пізнання – активність як ставлення й взаємодія людини з навколишнім світом, який пізнається. Активізація навчання – це «характеристика особливостей пізнавальної діяльності особистості, що полягає в усвідомленому використанні нею інтенсивних методів, засобів, форм оволодіння знаннями, вироблення вмінь і навичок». Таке визначення міститься у педагогічному дослідженні А. Рацул (Рацул, Довга, 2015: 37). Діяльність – спосіб існування людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Завдання освіти – перетворити навчання на задоволення, процес, що збагачує особистість. Пізнавальна активність – це своєрідний інтелектуально-емоційний відгук на процес навчання, вміння самостійно думати, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити свій підхід до вирішення завдань, бажання не тільки оволодіти знаннями, а й знати шляхи їх здобування, креативний та дещо критичний підхід до висновків інших і, як наслідок, незалежність думок. Таким чином, навчальний процес – це складна педагогічна система, кожен компонент якої спрямований на формування висо-

копрофесійної особистості та розвиток її творчих здібностей.

Активні методи навчання – це, насамперед, методи, які спонукають студентів до активної розумової та практичної діяльності в процесі вивчення навчального матеріалу. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована на подання викладачем готових знань, їх засвоєння та відтворення, а також на самостійну роботу. Особливістю активних методів є те, що в їх основу закладена мотивація до практичної і розумової діяльності. Узагальнюючи відомі авторські підходи до означеної проблеми, ми можемо дійти висновку, що головною метою активізації є покращення якості навчально-виховного процесу за рахунок самостійності та активності студентів вищих навчальних закладів.

Активізацію діяльності студентів необхідно здійснювати на початковому етапі навчання за допомогою активних методів навчання. Спробуємо проаналізувати деякі із зазначених методів. Серед них, зокрема, принцип т. зв. «мозкового штурму» (атаки) та його різновидів.

Мета цього інтерактивного методу полягає в активізації інтелектуальної діяльності студентів, яка спрямовується на висування ідей, вирішення конкретного завдання, на пропозицію шляхів розв'язання певної проблеми.

Інтерактивний метод «мозкового штурму» та його варіанти об'єднують загальна мета та певна кількість правил проведення. Метою методу можна назвати звільнення студентів від інерції мислення, подолання стереотипів. Головними правилами проведення «мозкового штурму» можна вважати такі:

- 1) відсутність критики запропонованих учасниками ідей;
- 2) заохочення до фантазування, жартів, дотепних реплік;
- 3) фіксація учасниками всіх без винятку ідей;
- 4) повна рівноправність усіх учасників у висуванні ідей;
- 5) чіткі часові обмеження (від 5 до 15 хвилин).

Найоптимальнішою кількістю учасників «мозкового штурму» можна визначити 5–7 осіб. Робота починається з постановки проблеми, яку необхідно вирішити. Викладач має бути впевнений, що студенти розуміють, чого від них очікують, що вони мають змогу фіксувати ідеї, що їх розміщення в аудиторії дає змогу спілкуватися без перешкод: найзручнішим є розташування довкола столу, коли учасники бачать обличчя один одного і в них є місце, щоб робити записи. Тому проведення «мозкового штурму» в стандартній аудиторії – амфітеатрі – є дуже незручним, оскільки не дає змоги всім учасникам групи вільно спілкуватися, добре чути один одного, бачити записи. Після закінчення часу, відведеного на роботу,

студенти озвучують ідеї, які були висунуті під час колективного обговорення. Разом із викладачем починають розглядати ці ідеї, аналізувати їх доцільність для вирішення поставленої проблеми. Результатом є вибір найбільш оригінальної, нестандартної ідеї.

Варіантом «мозкового штурму» може бути пряма колективна «мозкова атака» з кількістю учасників до 15 осіб. Умови такого штурму залишаються незмінними, а час проведення може бути збільшений до 45–50 хвилин. Масова «мозкова атака» з кількістю учасників до 60 осіб може проводитися із потоком студентів. Учасники діляться на групи по 5–6 осіб. Після цього кожна група проводить пряму «мозкову атаку» протягом 15 хвилин. Представники кожної групи повідомляють ідеї, і під керівництвом викладача проводиться їх оцінка та вибір найоригінальнішої. Цей вибір можна провести шляхом голосування. З цією метою ідеї всіх груп (за винятком тих, що повторюють одна одну) фіксуються (на дошці, на екрані за допомогою комп'ютера, в інший спосіб) і студентам пропонується оцінити їх.

Однак є більш складний варіант «мозкового штурму», скажімо, діалог із деструктивною відносною оцінкою. У його основі лежить протиставлення: ідея – контрідія. Тобто висунення ідей проводиться за тими самими правилами, що й у простому «мозковому штурмі», але потім здійснюється їх аналіз та критика на предмет реальності втілення, ефективності для досягнення результатів у вирішенні поставленої проблеми. Тому організація та проведення такої інтерактивної роботи складніші.

Організація «мозкового штурму» із деструктивною відносною оцінкою передбачає таку послідовність дій викладача і студентів:

- 1) формування малих груп;
- 2) визначення похідної задачі;
- 3) генерування ідей за принципом «мозкової атаки»;
- 4) систематизація та класифікація ідей;
- 5) деструктування ідей, тобто оцінка ідей на можливість втілення у життя;
- 6) оцінка критичних зауважень, які були висловлені на попередньому етапі.

Роль викладача в організації аудиторної роботи – спостереження за поведінкою студентів (не можна допускати вільного пересування по аудиторії, якщо це не викликано необхідністю, голосного обговорення, телефонних розмов, байдужого ставлення до обговорення, самоусунення студентів від роботи), стеження за дотриманням правил (порушення рівних прав учасників групи на висловлювання, критичні зауваження на етапі висунення ідей, захоплення одноосібного лідерства), за часом, відведеним на кожен етап роботи (необхідно повідомляти про закінчення

часу одного етапу та про необхідність переходу до іншого, наполягати на такому переході), створення робочої атмосфери (відповідна підготовка приміщення, усунення будь-яких перешкод для повноцінної роботи). Треба пам'ятати, що викладач не є консультантом, тому не має права втручатися в обговорення, вказувати на помилки або хибність ідеї. Він може висловити свої зауваження наприкінці заняття. Найчастішими помилками викладача є неправильний розрахунок часу, відведення на кожен етап роботи, висунення занадто складної, об'ємної похідної задачі, повноцінне обговорення якої не може бути здійснене протягом двох навчальних годин; втручання в роботу груп. Крім того, треба пам'ятати, що студенти не є ще фахівцями, що вони тільки навчаються, і тому не завжди повністю, багатоваріантно розробляють ідеї, вирішують проблему. Нищівна критика з боку викладача може викликати в студентів невпевненість у власних силах, зруйнувати інтерес до інтерактивної форми роботи. Педагог зобов'язаний створювати під час обговорення «ситуацію успіху», поряд зі зваженими критичними зауваженнями підкреслювати творчі успіхи, заохочувати до подальшої роботи.

Наступний інтерактивний метод, який заслуговує на увагу, – це групове вирішення конкретних ситуацій (ситуаційна методика навчання, або кейс-метод). Він може мати як індивідуальний, так і груповий варіант. Ситуація (кейс) може бути запропонована для аналізу студенту у формі завдання для самостійної індивідуальної роботи, а може бути використана в процесі організації групової аудиторної роботи.

В основі цієї методики лежить розгляд, аналіз, пошук рішення у так званій ситуаційній вправі (кейсі). Є достатньо літератури, в якій детально розглядаються питання підготовки кейсів (Павлович, 2012: 4), організації роботи з ними, пропонуються для навчального процесу вже готові ситуації. Тому ми згадаємо тільки головні моменти. Проблема, що розглядається в ситуаційній справі, вимагає збирання відповідних даних, встановлення точного «діагнозу» і/або формування прогнозу та вибору «найкращого рішення» з огляду на прийняті критерії оцінки. У правовій освіті це опис реальної юридичної справи, представленої відповідними документами. Без сумніву, ситуаційні вправи можуть бути створені для інженерів, архітекторів, медиків, тобто для студентів, які вивчають різні фахові дисципліни і опановують різні професії. Однак усі ці ситуаційні вправи мають спільну структуру.

Ситуаційна вправа – це комплексний опис ситуації, в якому можна виділити низку взаємопов'язаних структур або рівнів: пізнавальних, понятійних, навчальних, суспільних, аналітичних, евристичних, мотиваційних тощо. Межі цих

компонентів не є чіткими і однозначними, навпаки, ці структури взаємно проникають і накладаються одна на одну.

Пізнавальна складова частина ситуаційної вправи – це, передусім, фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студента певними конкретними прикладами, взятими з життя. З ними пов'язані понятійні структури – ситуаційна вправа змушує оперувати точною, професійною мовою, в якій вживання визначень і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь в обговоренні та презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується. Дидактична складова частина структури ситуаційної вправи головним чином визначається сутністю й атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання. Суспільна структура ситуаційної вправи відображає можливість групового обміну думками й зіставлення різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії. В аналітичній площині ситуаційна вправа змушує до «індивідуального» способу мислення і поглибленого аналізу-розкладання складної ситуації на «початкові елементи» (прості ситуації), які можна легше й конкретніше оцінити. Це дає змогу визначити варіанти можливих рішень і вибрати з них те,

яке з певного погляду є найкращим (евристичний компонент). Мотиваційна складова частина структури ситуаційної вправи поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейсу. Таким чином, використання ситуаційної вправи у груповій роботі базується на внутрішньогруповому діалозі, або на організації «мозкового штурму». Результати роботи різних груп можуть бути порівняні між собою, може бути обране найкраще рішення.

Висновки. Таким чином, ми розглянули кілька прикладів використання інтерактивних методів у вищій школі. У результаті проведеного аналізу з'ясовано, що активізацію діяльності студентів науковці пропонують здійснювати на початковому етапі навчання за допомогою сучасних педагогічних технологій і активних методів навчання. Особливість інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, але й як засіб посилення виховних впливів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С. М. Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування : посібник. Донецьк : Пороги, 2005. 73 с.
2. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. Київ : Наук. світ, 2003. 138 с.
3. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук. Київ : Логос, 2004. 220 с.
4. Інтерактивні технології навчання / Авт. колектив: О. І. Прометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та ін. Київ : Наук. світ, 2004. 85 с.
5. Павлович А. В. Використання інтерактивних методів навчання у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі. Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі : V Міжнародна науково-практична конференція. 2012. С. 4. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/tezi.pdf>.
6. Рацул А. Б., Довга Т. Я., Рацул А. В. Педагогіка: інформативний виклад : Навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : КНТ, 2015. 320 с.

REFERENCES

1. Amelina S. M. *Treninhy z rozvytku umin ta navychok dialohichnoho spilkuвання: posibnyk*. [Trainings for the development of dialogues: a guide]. 2005. 73 p. [in Ukraine].
2. *Vykorystannya interaktyvnykh tekhnolohii navchannya v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv*. [Use of interactive teaching technologies in the training of future teachers]. K.: Scientific World, 2003. 138 p. [in Ukraine].
3. *Innovatsiini poshuky v suchasni osviti / Za red. L. I. Danylenko, V. F. Palamarchuk*. [Innovative searches in modern education / Ed. L. I. Danilenko, V. F. Palamarchuk]. K.: Logos, 2004. 220 p. [in Ukraine].
4. *Interaktyvni tekhnolohii navchannya / Avt. kolektyv: O. I. Prometun, L. V. Pyrozhenko, H. I. Kobernyk ta insh.* [Interactive Learning Technologies / Ed. collective: O. I. Prometun, L. V. Pyrozhenko, G. I. Kobernyk and others]. K.: Science. World, 2004. 85 p. [in Ukraine].
5. *Pavlovych A. V. Vykorystannya interaktyvnykh metodiv navchannya u vykladanni inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannya u vyshchii shkoli. Suchasni metody vykladannya inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannya u vyshchii shkoli : V Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia*. [Pavlovich A. V. The use of interactive teaching methods in teaching a foreign language of vocational guidance in higher education. Modern methods of teaching a foreign language of vocational guidance in higher education : V International scientific-practical conference. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/tezi.pdf>.]. [in Ukraine].
6. *Ratsul A. B., Dovha T. Y., Ratsul A. V. Pedahohika : informatyvnyi vyklad: Navchalnyi posibnyk. 2-he vyd., pererob. i dop.* [Ratsul A. B., Dovha T. Y., Ratsul A. V. Pedagogics : informative presentation: Textbook. 2nd edition, remaking. and ext.]. K.T : CST, 2015. 320 p. [in Ukraine].

УДК 811.161.1'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204017>

Людмила СТРЕБУЛЬ,

orcid.org/0000-0001-9346-0716

*кандидат филологических наук, доцент, преподаватель
Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры
(Днепр, Украина)*

Элина ШАФРАН,

orcid.org/0000-0003-0536-1975

*преподаватель кафедры иностранных языков
Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры
(Днепр, Украина) elinashafran@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕОРИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

При обучении иностранных студентов используются современные образовательные теории Г. Хофстеда и Г. Гарднера о множественности проявления интеллекта. Переориентация в современной образовательной стратегии с приоритетности системы знаний, умений и навыков на приобретение основополагающих ключевых компетенций в интеллектуальной и коммуникационной сферах требует новых методов и приемов в обучении.

Разработка и внедрение инновационных технологий, моделирование коммуникативных ситуаций, направленных на повышение конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда, предполагают, прежде всего, формирование профессиональной компетенции обучающихся иностранцев и их адаптацию к новой социально-культурной среде.

При решении этих образовательных задач наблюдается межкультурное скрещивание, пересечение двух и более культур представителей разных национальностей.

Этим проблемам межкультурной коммуникации посвящены научные труды, как в отечественной науке, так и в зарубежной. Проводя сравнительный анализ культур, сопоставляем их на основе базовых характеристик по теории Хофстеда, где мировосприятие и миропонимание людей различных социально-культурных групп классифицируются по четырем характеристикам. Цель этой статьи – внедрение указанных научных теорий в практику развития интеллектуальных и коммуникативных возможностей студентов-иностранцев, сопоставление различных национальных культур на основе их базовых характеристик. Таким образом, внедрение современных образовательных теорий способствует развитию межкультурной компетенции студентов-иностранцев, повышает их конкурентоспособность на мировом рынке труда в условиях расширенных международных контактов.

Ключевые слова: *коммуникация, межкультурная компетенция, базовые характеристики, теория множественности интеллекта, произносительные отклонения, инновационные технологии.*

Людмила СТРЕБУЛЬ,

orcid.org/0000-0001-9346-0716

*кандидат філологічних наук, доцент, викладач
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури
(Дніпро, Україна)*

Еліна ШАФРАН,

orcid.org/0000-0003-0536-1975

*викладач кафедри іноземних мов
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури
(Дніпро, Україна) elinashafran@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕОРИЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

У процесі навчання іноземних студентів використовуються сучасні освітні теорії Г. Хофстеда і Г. Гарднера про множинність прояву інтелекту. Переорієнтація в сучасній освітній стратегії з пріоритетності тільки

системи знань, умінь і навичок на придбання ключових компетенцій в інтелектуальній та комунікаційній сферах вимагає нових методів і прийомів у навчанні.

Розробка та впровадження інноваційних технологій, моделювання комунікативних ситуацій, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці, передбачають, перш за все, формування професійної компетенції учнів іноземців та їх адаптацію до нового соціально-культурного середовища.

У процесі вирішення цих освітніх завдань спостерігається міжкультурне схрещування, перетин двох і більше культур представників різних національностей. Цим проблемам міжкультурної комунікації присвячені наукові праці, як у вітчизняній науці, так і у зарубіжній. Одними з основоположних досліджень у цій галузі нам видаються публікації вчених-співвітчизників: Є. Верещагіна, В. Костомарова, А. Бердичівського, Є. Пасова, О. Митрофанової та інших. У пропонованій роботі використовуються наукові теорії Г. Хофстеда про психологічні характеристики особистості (Hofstede G. "The Software of Mind") і про множинність проявів інтелекту Гарднера ("Множинні інтелекти Гарднера. Теорія у практиці").

Проводячи порівняльний аналіз культур, зіставляємо їх на основі базових характеристик із теорії Хофстеда, де світосприйняття і світорозуміння людей різних соціально-культурних груп класифікуються за чотирима характеристиками. Мета статті – впровадження зазначених наукових теорій у практику розвитку інтелектуальних і комунікативних можливостей студентів-іноземців, зіставлення різних національних культур на основі їхніх базових характеристик. Таким чином, впровадження сучасних освітніх теорій сприяє розвитку міжкультурної компетенції студентів-іноземців, підвищує їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці в умовах розширених міжнародних контактів.

Ключові слова: комунікація, міжкультурна компетенція, базові характеристики, теорія множинності інтелекту, вимовні відхилення, інноваційні технології.

Liudmyla STREBUL,

orcid.org/0000-0001-9346-0716

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Senior Lecturer

Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture

(Dnipro, Ukraine)

Elina SHAFRAN,

orcid.org/0000-0003-0536-1975

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture

(Dnipro, Ukraine) elinashafran@gmail.com

THE USAGE OF MODERN THEORIES IN THE FORMATION IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

Modern educational theories of G. Hofstede and G. Gardner on the multiplicity of intelligence manifestations are used in teaching foreign students. The reorientation of the modern educational strategy from prioritizing only the system of knowledge, skills and abilities to the acquisition of fundamental key competencies in the intellectual and communication spheres has required new methods and techniques in teaching.

The development and implementation of innovative technologies, modeling of communication situations aimed at improving the competitiveness of future specialists in the labor market, involve, first of all, the formation of professional competence of foreign students and their adaptation to the new socio-cultural environment.

When solving these educational tasks, there is an intercultural crossing, the intersection of two or more cultures of different nationalities.

These problems of intercultural communication are the subject of scientific papers, both in Russian and foreign science. Conducting a comparative analysis of cultures, we compare them based on the basic characteristics of the Hofstede theory, where the worldview and worldview of people of different socio-cultural groups are classified by four characteristics. The purpose of this article is to introduce these scientific theories into the practice of developing the intellectual and communicative capabilities of foreign students, and to compare different national cultures based on their basic characteristics. Thus, the introduction of modern educational theories contributes to the development of intercultural competence of foreign students, increases their competitiveness on the world labor market in the conditions of expanded international contacts.

Key words: *communication, intercultural competence, basic characteristics, theory of multiplicity of intelligence, pronunciation deviations, innovative technologies.*

Постановка проблеми. Переорієнтація в сучасній освітній стратегії з пріоритетності системи знань, умінь і навичок на придбання

основопологаючих ключових компетенцій в інтелектуальній і комунікаційній сферах потребує нових методів і прийомів в навчанні.

Разработка и внедрение инновационных технологий, моделирование коммуникативных ситуаций, направленных на повышение конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда, предполагают формирование профессиональной компетенции обучающихся иностранцев и их адаптацию к новой социально-культурной среде. При решении этих образовательных задач наблюдается межкультурное скрещивание, пересечение двух и более культур представителей разных национальностей.

Анализ исследований. Этим проблемам межкультурной коммуникации посвящены научные труды, как в отечественной науке, так и в зарубежной. Одними из основополагающих исследований в этой области нам представляются публикации ученых-соотечественников: Е. Верещагина, В. Костомарова, А. Бердичевского, Е. Пасова, О. Митрофановой и других.

В предлагаемой работе используются научные теории Г. Хофстеда о психологических характеристиках личности (Hofstede G. "The Software of Mind") и множественности проявлений интеллекта Гарднера («Множинні інтелекти Гарднера. Теорія у практиці»).

Цель статьи – рассмотреть возможности использования современных образовательных теорий при формировании межкультурной компетенции в иноязычной аудитории.

Изложение основного материала. Проводя сравнительный анализ культур, сопоставляем их на основе базовых характеристик по теории Хофстеда, где мировосприятие и миропонимание людей различных социально-культурных групп классифицируются по четырем характеристикам:

1) властная дистанция – высокая степень неравенства между людьми. Например, в Японии, Китае, странах с высокой властной дистанцией вся власть сконцентрирована в руках небольшого количества людей, остальные же члены общества следуют решениям, принимаемым этой небольшой группой;

2) низкая концентрация власти (Дания, Австрия) – значительно большее число людей участвует в принятии решений;

3) уклонение от неопределенности – степень, с которой люди предпочитают формальные правила и устойчивые схемы жизни. Уклонение от неопределенности тесно связано со способностью идти на риск, не избегать открытого разрешения конфликтов и конкуренции. Представители культур с высокой степенью неопределенности (США, Канада) более склонны к принятию риска;

4) индивидуализм – степень, с которой человеческое общество предпочитает действовать

индивидуально, нежели в группе. В индивидуалистических обществах люди концентрируются на себе и не склонны попадать в зависимость от окружающих. Они ставят личные цели выше целей группы. В коллективистских обществах (Китай, Япония, Бразилия, Колумбия, Чили) люди воспринимают себя как часть группы и склонны к коллективному принятию решений.

Цель статьи – внедрение указанных научных теорий в практику развития интеллектуальных и коммуникативных возможностей студентов-иностранцев, сопоставление различных национальных культур на основе их базовых характеристик.

Например, оценивая особенности китайского мировоззрения и мировосприятия с точки зрения Хофстеда, можно отметить полярное положение китайской системы ценностей по отношению к таковой у большинства неазиатских стран.

В работе с китайскими студентами эти тенденции проявляются в невозможности инициировать дух соревновательности, хотя множество методик обучения предполагает использование естественной конкуренции между студентами для повышения мотивации и улучшения общих результатов.

С китайцами такие приемы не срабатывают, так как все межличностные проблемы и соперничество в группе вторичны по отношению к необходимости объединения, сплоченности в условиях чуждой культурной действительности. Здесь налицо проявление общественного уклада Китая с высокой дистанцией власти. Взаимоотношения в таком обществе основываются на сознании того, что человек существует только как часть семьи или клана, что требует от индивида уважения к общественной иерархии. Необходимость проявления почтительности к старшим ориентирует индивидов на подчинение власти и подавление агрессии.

Так, китайцы почтительны к вышестоящим, что выражается в демонстрируемом уважении к преподавателю, готовности подчиняться его требованиям. В данной ситуации обязательными являются четкая очерченность и регламентированность требований преподавателя. В группах, где учатся китайские студенты, почти не бывает проблем с дисциплиной: они не перечат преподавателю, соглашаются со всеми предложениями администрации; даже не поняв учебный материал, они стараются не задавать лишних вопросов, чтобы не создать для других возможной ситуации «потери лица».

Если точно не определены поставленные задачи обучения и сроки их выполнения, то китайские студенты, скорее всего, вообще не сочтут

необходимым стремиться к их достижению. А чрезмерная демократичность преподавателя в любых проявлениях может быть воспринята ими как слабость и приведет к потере контроля над учебным процессом.

При обучении китайских студентов языкам необходимо учитывать то, что в Китае сформировалась уникальная идеографическая письменность, которая создала особую интеллектуальную модель любого представителя этой нации. Иероглиф как символ предмета, понятия, качества или движения – это способ образного восприятия мира. Китаец, обучаясь грамоте, учится мыслить образно, развивает свое визуально-пространственное восприятие.

Но, анализируя графические ошибки китайских студентов, обучающихся на подготовительном отделении, можно отметить, что, несмотря на различия графики родных языков, студенты при написании на русском языке допускают сходные ошибки.

Среди них наиболее распространены следующие: использование на письме печатных букв; написание начала предложения с маленькой буквы; разная высота букв в слове; отсутствие соединения между ними; обратное написание букв б, ы; замена русских букв латинскими (б на v, м на t, й на p, п на r, р на g); написание буквы ш как латинской w; пропуск в словах гласных, реже согласных; перестановка букв в слове; перенесение разделительных знаков на следующий ряд и т.п.

Бесспорно, эти ошибки связаны с традициями китайского письма, где в одном случае используются иероглифы, а в другом вообще нет больших букв, сами буквы не различаются по высоте.

Дополнительную сложность при общении, мешающую взаимопониманию, представляют многочисленные звуковые и ритмико-интонационные ошибки в речи иностранных студентов.

Например, сопоставление фонетических единиц китайского и русского языков позволяет выявить совпадения и расхождения в образовании звуков. Именно расхождения являются причиной акцента иностранцев при разговоре по-русски.

Зачастую в области консонантизма система ошибок проявляется в реализации категорий глухости-звонкости, твердости-мягкости, а также со способом образования таких групп согласных, как шипящие, свистящие, аффрикаты, носовые, смешанные, по которым носители русского языка узнают речь иностранца.

Китайцам тяжело дается изучение языков фонемного строя, поскольку каждая слогафонема (силлабема) китайского языка, будучи наименьшей

групповой единицей, является также и смысловой единицей, имеющей образную идеографическую форму. Следовательно, набор фонем русского языка (слово, словосочетание или предложение) расчленяется китайцем на силлабемы, в результате чего формирование визуальной ассоциации (слово – образ) становится практически невозможным, что усложняет процесс запоминания.

При постановке правильного произношения звуков русского языка в китайской аудитории надо учитывать, что китайский язык – тоновый и поэтому эффективным в обучении может быть аудиальное восприятие. Это, прежде всего, аудиозаписи труднопроизносимых для иностранцев сочетаний фонем. Можно положить на музыку труднопроизносимые сочетания фонем и использовать эти аудиозаписи как на занятиях, так и для самостоятельной работы.

Исследование произносительных отклонений от норм речи и пути преодоления иноязычного акцента показывают, что формирование слухопроизносительных и грамматических навыков должно проводиться поэтапно с учетом родного языка обучаемых по специально разработанной системе тренировочных упражнений разных типов и видов.

Знания же фонологических и артикуляционных причин отклонений от норм в речи, обусловленные несовпадением звукового строя русского и родного языка, дают преподавателю возможность корректировать индивидуальную работу над фонетическими ошибками.

Если говорить о логико-математическом интеллекте иностранцев, то именно в этой области и возникает наибольшее число взаимных недопониманий и недоразумений.

Проблема состоит в зеркальном отличии логики и способа мышления, например, китайцев: они мыслят индуктивно (от частного к общему, от фактов к гипотезе), тогда как западные цивилизации базируются на дедуктивном мышлении (от общего к частному).

Китайцам чрезвычайно трудно понять и воспринять грамматическую структуру русского языка.

Очевидно, необходимо создание восприятия причинно-следственных связей, роль которых в китайском образе мышления играют аналоги.

Выводы. Таким образом, внедрение современных образовательных теорий способствует развитию межкультурной компетенции студентов-иностранцев, повышает их конкурентоспособность на мировом рынке труда в условиях расширенных международных контактов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Hofstede G. Measuring Organizational cultures: *Administrative Science Quarterly*. 1990. Vol. 35. 101 p.
2. Sazonova N. Cultural characteristics and planning of cultural organizations. К., 2001. 234 pp.

REFERENCES

1. Hofstede G. Measuring Organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*. 1990. Vol. 35. 101 p.
2. Sazonova N. Cultural characteristics and planning of cultural organizations. К., 2001. 234 pp.

УДК 37.091.398: 159.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204021>**Ірина СУБАШКЕВИЧ,***orcid.org/0000-0003-0453-3587*

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) *IRASUB@ukr.net***Анастасія МЕДВЕЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-5150-4872*

магістр

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) *Anastasiya.medvetska@gmail.com*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті представлено результати емпіричного дослідження ефективності застосування медіаосвіти у процесі фахової підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей, а саме в рамках навчальної дисципліни «Основи медіаграмотності». На основі кількісного аналізу емпіричних даних було уточнено взаємозв'язок показників шкал методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах (О. Фанталова) в модифікації І. Субашкевич та анкети-опитувальника «Медіапсихологічні чинники».

Кореляційний аналіз показників дав змогу виявити таке: є зв'язок наявності внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним», зумовленого цінностями на основі легкості їх досягнення в житті студентської молоді, з наявністю внутрішньоособистісного конфлікту на основі їх більшої важливості для професійної діяльності педагога, психолога; чутливість до побаченого на телеекрані виражається вибором якісного медіаконтенту з урахуванням можливостей використання отриманої інформації у власному житті; наслідком формування критичного мислення є чіткий розподіл медіаконтенту за принципом «подобається – не подобається» на основі чутливості; емоції з медіа передаються лишень на чутливих людей, саме на основі цього й формується критичне мислення в медіаспоживача, який аналізує інформацію з урахуванням можливості використання її в особистому та професійному житті; завдяки медіа студент відчуває свою значущість у тих чи інших процесах, які відбуваються в суспільстві, приналежність до певної групи людей. Збільшення кореляційних зв'язків у другому замірі після проведення курсу «Основи медіаграмотності» вказує, що застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів буде ефективним за умови розвитку здібностей критичного мислення, сприймання, оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів, які впливають на формування медіаграмотності.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіапсихологія, медіапсихологічні чинники, професійна підготовка, студенти, цінності.

Iryna SUBASHKEVYCH,*orcid.org/0000-0003-0453-3587*

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Special Education and Social Work

of Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) *IRASUB@ukr.net***Anastasiia MEDVETSKA,***orcid.org/0000-0001-5150-4872*

Master

of Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) *Anastasiya.medvetska@gmail.com*

EFFICIENCY OF USAGE OF THE MEDIA EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article presents the results of an empirical study of the effectiveness of the usage of the media education in the process of professional training of students of psychological and pedagogical specialties, namely within the framework of

the discipline “Fundamentals of Media Literacy”, on the basis of quantitative analysis of empirical data, the correlation between the indicators of the scales of the methodology of the level of “value” and “accessibility” in different spheres of life (O. Fontalova) modified by I. Subashkevych and the questionnaire “Mediapsychological factors”.

Correlation analysis of indicators revealed: there is a connection with the presence of intrinsic value conflict of personality between the «desired» and “accessible”, conditioned by values based on the ease of their achievement in the life of youth and the presence of intrapersonal conflict on the basis of greater importance for professional activity of teacher, psychologist; sensitivity to what is seen on the television screen is expressed by the choice of quality media content, taking into account the possibilities of using the information received in one’s own life; the consequence of forming critical thinking is a clear distribution of media content on the principle of either to like – or not on the basis of sensitivity; emotions from the media are transmitted only to sensitive people, on the basis of this, a critical thinking of the media consumer is formed, who analyzes the information taking into account the possibility of using it in his personal and professional life. Due to the media, the student feels his or her importance in certain processes that take place in society, belonging to a certain group of people. The increasing correlation in the second dimension after conducting the course “Fundamentals of Media Literacy” indicates that the usage of media education in the training of future teachers and psychologists, will be effective on the condition of the development the ability to think critically, perceive, evaluate, understand, analyze media texts that influence on the formation of media literacy.

Key words: media education, media knowledge, mediapsychology, media psychological factors, professional training, students, values.

Постановка проблеми. Одними із потужних інструментів формування критичного мислення, в контексті взаємодії з медіа, у студентів психолого-педагогічних дисциплін вже нині можуть стати медіаосвіта і медіапсихологія. Вони сприяють запобіганню поширення шкідливих впливів у молодіжному середовищі, а також підвищують конкурентоспроможність сучасного випускника на ринку праці.

Аналіз досліджень. Вплив медіа на особистість досліджували в контексті візуального аспекту медіакультури (Н. Череповська), впливу медіа на соціальну ідентичність (А. Манаків, В. Собкін, К. Тарасов), медіаосвіти (Л. Баженова, О. Баранов, Д. Григорова, І. Субашкевич), ролі родини у формуванні медіакультури (О. Вознесенська), інтернет-середовища та його впливу на освіту (Л. М. Найдьонова), взаємодії з медіавіртуальністю (Л. А. Найдьонова).

Мета статті – експериментально дослідити ефективність застосування медіаосвіти у процесі фахової підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей, а саме в рамках навчальної дисципліни «Основи медіаграмотності».

Виклад основного матеріалу. Як частина навчально-виховного процесу медіаосвіта має величезний інформаційний, дидактичний та мотиваційний потенціал. У рекомендаціях ЮНЕСКО зазначається, що «медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на волю самовираження й одержання інформації, що сприяє підтримці демократії. З огляду на відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендовано, щоб вона була введена скрізь, де можливо в межах національних навчальних планів, так само як у рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини» (Іванов, 2012: 27). *Медіаграмот-*

ність – складова частина медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.

Задля визначення ефективності впровадження медіаосвіти, зокрема курсу «Основи медіаграмотності», проведено емпіричне дослідження серед студентів психолого-педагогічних спеціальностей факультету педагогічної освіти ЛНУ імені І. Франка на визначення медіапсихологічних чинників впливу медіа на особистість та формування внутрішнього ціннісного конфлікту (НВЦКО). Тому на основі кількісного аналізу емпіричних даних було уточнено взаємозв’язок показників шкал методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах (О. Фанталова) у модифікації І. Субашкевич (Субашкевич, 2015) та анкети-опитувальника «Медіапсихологічні чинники» (Субашкевич, 2019). Нижче наводимо статистично значущі дані лінійної кореляції за Пірсоном.

Таблиця 1

Кореляційні зв’язки в групі студентів до початку курсу «Основи медіаграмотності»

Ознака 1	Коефіцієнт кореляції	Ознака 2
емоціогенність медіаконтенту	$r = 0,55$	медіа-вподобання

Так, у групі студентів, як видно з таблиці 1, до початку курсу «Основи медіаграмотності» було

зафіксовано такі **прямі** кореляційні зв'язки між шкалами: «емоціогенність медіаконтенту» – «медіауподобання» ($r=0,55$). Цей результат є цілком очевидним, адже зростання *самостійності*, тобто незалежності думок і дій від впливу соціального середовища, бажання самостійно нести відповідальність за власний вибір, усвідомлювати можливість керування власним життям та власними рішеннями веде до збільшення успіхів людини, яка досягає нових цілей та дбає про власний розвиток. Такі люди готові багато працювати для того, щоб бути попереду інших, часто ціною власного благополуччя та здоров'я. І навпаки, відсутність самостійності веде до зменшення досягнень людини.

Низька вираженість чинників, таких як «емоціогенність медіаконтенту» і «медіауподобання», свідчать про несформованість індивідуальних уподобань студентів. Для них характерне «всеїдне» поглинання медіапродукції, часто вибір медіаконтенту залежить від думки інших, вони не переймаються побаченим на екрані, емоційність медіапродукту не впливає на емоційну сферу досліджуваного. Висока вираженість чинників вказує на те, що побачене на екрані справляє сильний емоційний вплив на осіб, їхній настрій і почуття, якщо в студентів чітко виражені уподобання, чітко усвідомлення вибору медіаконтенту за певними індивідуальними критеріями.

Після курсу «Основи медіаграмотності» в групі студентів зафіксовано значно більше **прямих** кореляційних зв'язків між шкалами (табл. 2).

Цікавим виявився факт кореляційного зв'язку між показниками «НВЦКО 1» та «НВЦКО 2» ($r=0,77$), який вказує, що наявність внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним», зумовленого цінностями на основі легкості їх досягнення в житті студентської молоді, прямо пропорційно пов'язана з наявністю внутрішньо ціннісного конфлікту між «бажаним» і «доступним», зумовленого цінностями на основі більшої важливості для професійної діяльності педагога, психолога.

У вибірці майбутніх педагогів та психологів зафіксовано такі кореляції: «сензитивність до медіатекстів» – «медіауподобання» ($r=0,5$), «особистісний досвід» ($r=0,5$), «якість медіапродукту» ($r=0,62$). Цей кореляційний зв'язок вказує на те, що чутливість до побаченого в медіа виражається вибором якісного медіаконтенту з урахуванням можливостей використання отриманої інформації у власному житті. Отже, за цими даними можна скласти характеристику медіаспоживача при низькій вираженості чинників. Така

людина не є чутливою до переживань медіаперсонажів, часто не розуміє сенс переживання емоцій та почуттів медіагероїв у цей момент, в неї не сформовані індивідуальні вподобання – обирає будь-яку телепродукцію, не переймаючись її якістю, часто вибір медіаконтенту залежить від думки інших, досвід, отриманий із медіа, може бути вкрай рідко корисним для вирішення життєвих проблем. У разі високої вираженості цих чинників психологічний портрет медіаспоживача виглядатиме так: підвищена чутливість до побаченого в медіа, усвідомлення переживань медіаперсонажів, чітка вираженість медіауподобань, усвідомлення вибору медіаконтенту за певними індивідуальними критеріями, перегляд якісного медіаконтенту, реалізація в реальному житті досвіду, отриманого з медіа.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки в групі студентів після курсу «Основи медіаграмотності»

Ознака 1	Коефіцієнт кореляції	Ознака 2
НВЦКО 1	$r=0,77$	НВЦКО 2
сензитивність до медіатекстів	$r=0,5$	медіауподобання
	$r=0,5$	особистісний досвід
	$r=0,62$	якість медіапродукту
критичне мислення	$r=0,53$	медіауподобання
	$r=0,67$	сензитивність до медіатекстів
емоціогенність медіаконтенту	$r=0,75$	сензитивність до медіатекстів
	$r=0,5$	особистісний досвід
	$r=0,5$	критичне мислення
якість медіапродукту	$r=0,57$	критичне мислення
	$r=0,52$	емоціогенність медіаконтенту
професійний інтерес до медіаконтенту	$r=0,61$	критичне мислення
	$r=0,54$	якість медіапродукту
співтворчість	$r=0,57$	медіауподобання
	$r=0,67$	сензитивність до медіатекстів
	$r=0,66$	критичне мислення
	$r=0,57$	емоціогенність медіаконтенту
	$r=0,69$	якість медіапродукту
ідентифікація з медіаперсонажем	$r=0,7$	професійний інтерес до медіаконтенту
	$r=-0,54$	якість медіапродукту

«Критичне мислення» – «медіауподобання» ($r=0,53$), «сензитивність до медіатекстів» ($r=0,67$). Наслідком формування критичного

мислення є чіткий розподіл медіаконтенту за принципом «подобається – не подобається» на основі чутливості до нього. Позитивне (високе) вираження вказує на те, що студент із недовірою ставиться до медіаконтенту, зіставляє почуте з конкретними фактами та подіями, в нього чітко виражені уподобання медіаконтенту та підвищена чутливість до побаченого в медіа. Негативне (низьке) вираження, своєю чергою, вказує на несформованість у студента критичного мислення.

«Емоціогенність медіаконтенту» – «сензитивність до медіатекстів» ($r=0,75$), «особистісний досвід» ($r=0,5$), «критичне мислення» ($r=0,5$). Цілком очевидним є результат кореляційного зв'язку, адже емоції з медіа передаються лишень чутливим людям, саме на основі цього і формується критичне мислення у студента, який аналізує інформацію з урахуванням можливості використання її в особистому та професійному житті.

«Якість медіапродукту» – «критичне мислення» ($r=0,57$). За цим кореляційним зв'язком можна сказати, що одним із критеріїв сформованості критичного мислення є вибір якісного медіапродукту.

Висока вираженість цих чинників вказує на те, що студент завжди звертає увагу на технічну якість медіапродукту, обирає продукцію високої технічної якості, критично оцінює інформацію. Молодь є перебірливою не лише щодо якості медіапродукції, але й щодо її змістового наповнення. Якщо низька вираженість чинника, то студент не переймається технічною якістю медіапродукту, обирає будь-яку продукцію і з високою довірою ставиться до отриманої з медіа інформації.

«Якість медіапродукту» – «емоціогенність медіаконтенту» ($r=0,52$). Цей кореляційний зв'язок вказує на те, що якісним вважається той медіапродукт, який здатен викликати певні емоції в студента. У цьому разі значення має професійність акторського складу.

Висока вираженість цих чинників свідчить про те, що молодь завжди звертає увагу на технічну якість медіапродукту, обирає продукцію високої технічної якості, а побачене в медіа справляє сильний емоційний вплив на її настрій і почуття. На нашу думку, такі особливості сприймання медіаконтенту притаманні візуалам, проте достовірно цього ми не можемо стверджувати, оскільки в досліджуванні не використовували інструментарію, що міг би підтвердити це припущення. Якщо низька вираженість чинників, то, навпаки, студент не переймається технічною якістю медіапродукту.

«Професійний інтерес до медіаконтенту» – «критичне мислення» ($r=0,61$), «якість медіапро-

дукту» ($r=0,54$). Професійний інтерес до медіаконтенту формується на основі наявності критичного мислення та перегляду якісної медіапродукції, щоб вибрати з медіаконтенту щось важливе для професійної діяльності, обов'язково варто аналізувати телепродукцію за достовірністю, об'єктивністю, якістю.

«Співтворчість» – «медіавподобання» ($r=0,57$), «сензитивність до медіатекстів» ($r=0,67$), «критичне мислення» ($r=0,66$), «емоціогенність медіаконтенту» ($r=0,57$), «якість медіапродукту» ($r=0,69$), «професійний інтерес до медіаконтенту» ($r=0,7$).

При високій вираженості цих чинників завдяки медіа студент відчуває свою значущість у тих чи інших процесах, які відбуваються в суспільстві, приналежність до певної групи людей, йому притаманне чітке усвідомлення вибору медіаконтенту за певними індивідуальними критеріями, в нього підвищена чутливість до побаченого в медіа, він усвідомлює переживання медіаперсонажів, співпереживає їм, критично оцінює інформацію з медіа, зіставляє почуте з конкретними фактами та подіями, побачене в медіа справляє сильний емоційний вплив на його настрій і почуття, завжди звертає увагу на технічну якість медіапродукту, задумується над тим, чи буде вона корисною для навчання, професійного розвитку, кар'єри. Така взаємодія з медіа притаманна самодостатній, свідомій особистості, яка знає, чого здатна досягти і чого саме вона хоче від життя. Саме така молодь прагне змін на краще, вболіває за долю своїх близьких та країни, готова докладати зусиль до творення нового кращого майбутнього та усвідомлює роль педагога в процесі формування особистості школяра. Низька вираженість чинників вказує на те, що студент не бачить можливості своєї участі в суспільних процесах через медіа, в нього не сформовані індивідуальні уподобання, характерне «всеїдне» поглинання медіапродукції, часто вибір медіаконтенту залежить від думки інших, він не є чутливим до переживань медіаперсонажів, часто не розуміє сенс переживання емоцій та почуттів медіагероїв, із високою довірою ставиться до отриманої з медіа інформації, не піддаючи її критичному аналізу, емоційність медіапродукту не впливає на його емоційну сферу, він обирає будь-яку медіапродукцію, ніколи не використовує отриману з медіа інформацію в навчальній чи професійній діяльності. Це свідчить про байдуже ставлення до всього, що відбувається довкола молодої людини. Такі студенти є інертними у процесі навчання, не виявляють ініціативу, не беруть участі в житті академгрупи і навчального закладу.

Також в експериментальній групі присутні **обернені** кореляційні зв'язки між шкалами (табл. 2). Цікавим є результат обернених зв'язків між шкалами «*ідентифікація з медіаперсонажем*» – «*якість медіапродукту*» ($r=-0,54$). Ця кореляція свідчить, що на бажання глядача копіювати манери та поведінку улюбленого медіаперсонажа якість продукції не впливає, важливими є лишень його особистісні характеристики.

У разі низької вираженості (високі бали за шкалою – низька вираженість чинника) «*ідентифікації з медіаперсонажем*» і високої вираженості (низькі бали за шкалою – висока вираженість чинника) «*якості медіапродукту*» можна спостерігати такий результат. За таких умов людина практично ніколи не копіює поведінки, звичок, манер улюблених медіаперсонажів, вважає це неприпустимим для себе, втратою власної ідентичності та завжди звертає увагу на технічну якість медіапродукту. За протилежної вираженості чинників спостерігається висока здатність медіаглядача копіювати поведінку медіаперсонажів, намагання у всьому бути схожим на улюбленого медіагероя, глядач довірливо сприймає інформацію, яку надає цей персонаж, не бере до уваги технічну якість медіапродукту, обирає будь-який.

Таким чином, кореляційний аналіз показників дав змогу підсумувати:

- збільшилась кількість кореляційних зв'язків у другому замірі;

- є зв'язок наявності *внутрішнього ціннісного конфлікту особистості між «бажаним» і «доступним»*, зумовленого цінностями на основі легкості їх досягнення в житті студентської молоді з наявністю внутрішньоособистісного конфлікту на основі більшої важливості для професійної діяльності педагога та психолога;

- медіапсихологічний чинник «*сензитивність до медіатекстів*» пов'язаний з іншими медіапсихологічними чинниками, тобто з «*медіавподобаннями*», «*особистісним досвідом*» і «*якістю медіа-*

продукту», це вказує, що чутливість до побаченого в медіа виражається вибором якісного медіаконтенту з врахуванням можливостей використання отриманої інформації у власному житті;

- медіапсихологічний чинник «*критичне мислення*» позитивно пов'язаний з іншими медіапсихологічними чинниками – «*медіавподобанням*», «*сензитивністю до медіатекстів*», адже наслідком формування критичного мислення є чіткий розподіл медіаконтенту за принципом «*подобається – не подобається*» на основі чутливості;

- медіапсихологічний чинник «*емоціогенність медіаконтенту*» пов'язаний із медіапсихологічними чинниками «*сензитивність до медіатекстів*», «*особистісний досвід*», «*критичне мислення*»;

- медіапсихологічний чинник «*професійний інтерес до медіаконтенту*» створює позитивний зв'язок із такими медіапсихологічними чинниками, як «*критичне мислення*» та «*якість медіапродукту*», адже емоції з медіа передаються лишень чутливим людям, саме на основі цього й формується критичне мислення;

- медіапсихологічний чинник «*співтворчість*» пов'язаний із такими медіапсихологічними чинниками, як «*медіауподобання*», «*сензитивність до медіатекстів*», «*критичне мислення*», «*емоціогенність медіаконтенту*», «*якість медіапродукту*», «*професійний інтерес до медіаконтенту*». Якщо співтворчість буде впливати на ці чинники, то завдяки медіа студент відчуває свою значущість у тих чи інших процесах, які відбуваються в суспільстві, приналежність до певної групи людей.

Висновки. Отже, кореляційний аналіз показує збільшення кореляційних зв'язків у другому замірі після проведення курсу «*Основи медіаграмотності*», тобто застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів буде ефективним за умови розвитку здібностей критичного мислення, сприймання, оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів, які впливають на формування медіаграмотності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник. Київ : Академія української преси : Ц-р вільної преси, 2012. С. 352.
2. Субашкевич І. Р. Формування медіаосвіченості студентської молоді : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2019. С. 249.
3. Субашкевич І. Р. Модифікація методики О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2015. № 4-5. С. 77–87.

REFERENCES

1. Ivanov V. F. (2012). Mediaosvita ta mediagramotnistj : pidruchn. [Media education and media literacy: a textbook]. Kyjiv : Akademiya ukrainsjkoji presy : C-r viljnoji presy. S. 352. [in Ukrainian].
2. Subashkevych I. R. (2019). Formuvannja mediaosvichenosti studentsjkoji molodi [Formation of student's media awareness] : monohrafija. Ljviv : LNU imeni Ivana Franka. S. 249. [in Ukrainian].
3. Subashkevych I. R. (2015). Modyfikacija metodyky O. Fantalovoji "Rivenj spivvidnoshennja "cinnosti" i "dostupnosti" v riznykh zhyttjevykh sferakh" [Modification of O. Fantalova's Methodology "Degree of Correlation between "Value" and "Accessibility" in Different Vital Spheres"]. *Pedagoghika i psykhologhija profesijnhoji osvity* – Pedagogy and psychology of vocational education. № 4-5. S. 77–87 [in Ukrainian].

Інна СЯСЬКА,

orcid.org/0000-0002-6096-1335

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторант кафедри теорії і методики виховання

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) *syaskainna@gmail.com*

СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено історичний аналіз виникнення специфічних принципів екологічної освіти і виховання в різноманітних закладах освіти. Зазначається, що для дидактичних принципів притаманною є як нормативна функція організації освіти, так і регулятивна, при цьому вони можуть змінюватись, удосконалюватись, відповідаючи на соціальні запити і суспільні потреби. Тоді як специфічні принципи організації навчально-виховного процесу спрямовані на досягнення конкретних освітніх цілей. Встановлено, що накопичення й загострення екологічних проблем у глобальному масштабі, яке припало на 70-ті роки минулого століття, зумовило розвиток і піднесення ролі екологічної освіти. Проаналізовано праці І. Д. Зверєва, А. Н. Захлебного, І. Т. Суравегіної, які, базуючись на певних вихідних дидактичних положеннях і підходах, уперше визначили основоположні принципи екологічної освіти і виховання школярів. Проаналізовано специфічні принципи організації екологічної освіти і виховання в різних типах навчальних закладів. Виокремлено, обґрунтовано і поглиблено ті принципи, які враховують специфіку закладу вищої педагогічної освіти та можуть застосовуватися з метою формування екологічної компетентності майбутніх учителів. До переліку специфічних принципів організації екологічної освіти і виховання в закладах вищої педагогічної освіти нами зараховано принципи: системності і неперервності; цілісності та інтегративності; взаємозв'язку локального, регіонального і глобального підходів у навчальному процесі; єдності змісту і завдань екологічної освіти і виховання; трансдисциплінарності екологічного знання; екологічної профілізації професійної підготовки учителя. Останні три принципи були запропоновані й обґрунтовані вперше та пройшли апробацію в освітньому процесі Рівненського державного гуманітарного університету під час складання освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки студентів спеціальності 014 «Середня освіта», а також враховувалися викладачами у змісті робочих програм навчальних дисциплін та навчальних і виробничих практик.

Ключові слова: специфічні принципи, екологічна освіта і виховання, екологічна компетентність, освітній процес, заклад вищої педагогічної освіти, учитель природничих дисциплін.

Inna SIASKA,

orcid.org/0000-0002-6096-1335

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Doctoral Student at the Department of Theory and Methods of Education

of Rivne State University of Humanities

(Rivne, Ukraine) *syaskainna@gmail.com*

SPECIFIC PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND UPBRINGING IN INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

The article provides a historical analysis of the emergence of specific principles of environmental education and upbringing in various types of educational institutions. It is noted that the normative function of organization of the education and the regulatory function are inherent in the didactic principles, and they can be modified, improved, responding to social requests and public needs. Whereas specific principles of organization of educational process are aimed at achievement of specific educational goals. It is established that the accumulation and exacerbation of environmental problems on a global scale, which occurred in the 70s of the last century, led to the development and promotion of the role of environmental education. The works of I. D. Zverev, A. N. Zakhlebnyy, I. T. Suravegina, based on certain initial didactic provisions and approaches, for the first time identified the basic principles of environmental education and upbringing of schoolchildren. The specific principles of organization of ecological education and upbringing in different types of educational institutions are analyzed. The principles, which take into account the specifics of the higher education institution and which can be applied in order to shape the ecological competency of future teachers, are separated, substantiated and deepened. The list of specific principles for the organization of environmental education and upbringing in higher education institutions include the following principles: systematicity and continuity; integrity and integrativeness; the interconnection of local, regional and global approaches in the learning process; unity of content and tasks of environmental education and upbringing; transdisciplinarity of environmental knowledge; environmental profiling of teacher training. The last three principles were proposed and substantiated for the first time and were tested in the educational process of Rivne State University of Humanities during the preparation of educational and vocational programs and training plans for students of specialty 014 "Secondary education".

Key words: specific principles, environmental education and upbringing, ecological competency, educational process, institution of higher pedagogical education, teacher of natural sciences.

Постановка проблеми. В екологічно напружених умовах розвитку українського суспільства надзвичайно важлива роль відведена професійній підготовці компетентного педагога, здатного формувати екоцентричну екологічну свідомість і культуру в підростаючого покоління. Зрозуміло, що це завдання, насамперед, лягає на плечі учителя природничих дисциплін, тому важливо визначити необхідні принципові положення організації екологічної освіти і виховання студентів природничих факультетів вищих педагогічних закладів освіти.

Аналіз досліджень. Для подальшого розгляду проблеми доцільно звернутися до етимології поняття «принцип», яке походить від латинського терміна «*principium*», що означає правило, основну вимогу до певної діяльності або відображає ті суттєві характеристики, що відповідають за правильне функціонування системи, де всі теоретичні положення логічно пов'язані між собою і впливають певним чином одне з одного (Шинкарук, 1986: 519).

У навчально-виховному процесі закладів вищої освіти дотримуються загальнопедагогічних (дидактичних) і специфічних принципів побудови змісту освіти. Низка українських науковців, засновників дидактики вищої школи (Ф. І. Науменко, І. І. Кобиляцький, І. О. Рейнгард, В. І. Ткачук й ін.) зазначали, що дидактичні принципи вищої школи взаємозумовлені і зорієнтовані на особливості організації освітнього процесу в ній. І якщо дидактичним принципам притаманна як нормативна функція організації освіти, так і регулятивна (при цьому вони можуть змінюватись, удосконалюватись, відповідаючи на соціальні запити і суспільні потреби), то специфічні принципи спрямовані на досягнення конкретних освітніх цілей.

Багатоваріативність змісту екологічної освіти і виховання в різних типах закладів вищої освіти й значне різноманіття форм і засобів його реалізації зумовили потребу здійснити історичний аналіз виникнення специфічних принципів, виокремити й удосконалити ті, які відповідають сучасним суспільним вимогам в якійсь професійній підготовці учителя зі сформованою екологічною компетентністю, що і стало **метою нашої статті**.

Виклад основного матеріалу. Накопичення й загострення екологічних проблем у глобальному масштабі, яке припало на 70-ті роки минулого століття, зумовили розвиток і піднесення ролі екологічної освіти. Так, у 1977 році Всесвітня Міжурядова конференція у Тбілісі з проблем довкілля уперше визначила провідне значення екологіч-

ної освіти у формуванні суспільної екологічної культури й свідомості та вирішенні екологічних проблем. Матеріали Тбіліської конференції, а пізніше «Бечської» декларації (1983) дали поштовх для становлення нового напрямку педагогіки з питань вивчення й охорони природи та розробки його дидактичних засад: змісту, принципів, форм, методів і засобів екологічної освіти. На педагогічному конгресі у Москві (1987) уперше були проголошені стрижневі завдання екологічної освіти та надано першочергового значення обґрунтуванню принципів освіти в галузі охорони природи: «Екологічна освіта має сприяти поширенню знань про оточуюче середовище та його стан, пропонувати критерії, стандарти рекомендації для вирішення екологічних проблем, надавати можливості для формування: екологічної свідомості, бережливого ставлення до природи, відповідних ціннісних орієнтацій... Екологічна освіта націлена як на когнітивну, так і на емоційну зміну поведінки. Екологічна освіта – це орієнтований на екологічну діяльність і оснований на особистій участі в природоохоронній роботі процес, який має здійснюватися на основі міждисциплінарного підходу» (Екологическое образование и воспитание в СССР, 1987: 11).

Обґрунтовуючи ці принципи, автори керувалися певними вихідними дидактичними положеннями і підходами. Зокрема, І. Д. Зверев, базуючись на ідеях гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського, визначив основну мету природоохоронної освіти, яка полягає у формуванні екологічної культури підростаючого покоління на основі розуміння необхідності відповідального, дбайливого ставлення до природи: «Людина, що володіє екологічною культурою, усвідомлює загальні закономірності розвитку природи і суспільства, розуміє, що історія суспільства є наслідком історії природи, що природа становить першооснову становлення та існування людини. Така людина ставиться до природи як до матері, вважає її своїм рідним домом, який треба берегти і про який треба піклуватися» (Зверев, 1980: 8).

Подібні підходи до обґрунтування практичної спрямованості екологічної освіти і виховання висловив А. Н. Захлебний, зауважуючи, що рушієм природоохоронної діяльності мають бути «не лише природничо-наукові знання і технічні проекти, а й моральна позиція особистості, взаємини людей, їхнє гуманне, дбайливе ставлення до природного середовища» (Захлебний, 1981: 156).

Поряд із цим важливим моментом у теоретичній розробці змісту екологічної освіти є врахування її міждисциплінарного характеру. Напри-

кінці 80-х років минулого століття у зв'язку з нагромадженням проблем нераціонального споживацького використання природних ресурсів та забруднення довкілля з'явилася нова галузь знань – глобальна соціоекологія, яка відобразила усю глибину взаємодій гуманітарних, природничих і технічних наук у формуванні системи екологічних знань. Так, І. Д. Зверев, І. Т. Суравегіна зазначили, що природоохоронна (екологічна) освіта ґрунтується не на засобах окремого предмета, а на системі знань, узагальненнях міждисциплінарного рівня. Виникнення екологічних проблем найчастіше лежить у глобальній площині, їх вирішення припускає синтез різних галузей знань, на основі якого вибудовується наукова картина світу (Зверев, Суравегіна, 1983: 76–77).

Досліджуючи проблеми формування бережливого ставлення до навколишнього середовища у підростаючого покоління, І. Д. Зверев, І. Т. Суравегіна, А. Н. Захлебний обґрунтували основні теоретичні положення, що стосувалися процесу екологічного виховання в загальноосвітній школі:

1) найважливішою метою екологічного виховання школярів є формування відповідального ставлення до природи як однієї зі складових частин всебічного розвитку особистості, що виявляється в системі ставлень її до суспільства, людей та довкілля;

2) передумовою відповідального ставлення учнів до природи вчені вважають формування екологічної культури і свідомості, що сприяє становленню екологічних переконань особистості;

3) реалізація завдань екологічного виховання досягається через спілкування учнів із живою природою, активну діяльність школярів, спрямовану на вивчення й охорону довкілля, та екологічне просвітництво на основі усвідомлення універсальної цінності природи та єдності з нею.

Таким чином, у 80-х роках минулого століття радянськими педагогами І. Д. Зверевим, А. Н. Захлебним (Зверев, Захлебний, 1983: 45), І. Т. Суравегіною (Суравегіна, 1988: 34) були визначені основоположні принципи екологічної освіти і виховання школярів, які й нині не втратили актуальності:

– системність і неперервність вивчення матеріалу екологічного змісту;

– міждисциплінарний підхід до формування міцних екологічних знань та екологічної культури школярів;

– взаємозв'язок краснавчочого, національного і глобального підходів у навчальному процесі під час розкриття екологічних проблем;

– принцип практичної спрямованості;

– принципи цілісності та інтегративності;

– єдності інтелектуального й емоційного сприймання навколишньої дійсності у практичній діяльності по її збереженню.

Вивчивши досвід організації екологічної освіти і виховання у школах країн Східної та Центральної Європи, В. В. Червонецький вважав за доцільне до зазначених вище специфічних принципів долучити ще три (Червонецький, 1998: 54):

– принцип єдності інтелектуального і вольового начал у діяльності учнів із вивчення і покращення оточуючого природного середовища – відображає відомий постулат «виховання в навчанні», де важлива роль відведена мотивації вивчення соціоприродних явищ і процесів із метою осмислення ціннісних орієнтацій та механізмів природозбережувальної діяльності;

– принцип прогностичності, що передбачає відповідальність за збереження природного середовища життя для майбутніх поколінь;

– принцип логічної єдності і послідовності відображає логіку побудови освітнього процесу з усією системою взаємозв'язків між формами і методами організації навчання і контролю його результатів, послідовності викладу навчального матеріалу та забезпеченню його міжпредметних зв'язків, що, зрештою, призводить до формування системи екологічних знань та способів їх відтворення.

Своєю чергою, Г. П. Пустовіт, визначаючи дидактичні засади організації екологічної освіти і виховання в позашкільних навчальних закладах, запропонував замість єдиного принципу взаємозв'язку інтелектуального та емоційно-вольових виявлень особистості, що є досить об'ємним і неконкретним за своїм змістом і місцем реалізації та діяльнісною складовою частиною, використовувати такі:

– принцип спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості;

– принцип спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості;

– принцип забезпечення ефективних умов реалізації особистісно-орієнтованих завдань екологічної освіти і виховання (Пустовіт, 2004: 233).

Реалізація цих принципів у навчально-виховному процесі дає змогу всесторонньо розвивати естетично-художнє та емоційне сприйняття світу природи та мотивацій до його пізнання і екологічно доцільної діяльності в природі, сприяти усвідомленню її універсальної цінності, себе як складової її частини засобами і гуманітарних, і природничо-математичних навчальних дисциплін, формувати суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії учнів із

довкіллям, реалізувати здобуті екологічні знання, вміння і навички на практиці з метою визначення оптимальних способів розв'язання екологічних проблем.

Здійснений ретроспективний аналіз специфічних принципів організації екологічної освіти і виховання в різних типах навчальних закладів, які були охарактеризовані І. Д. Зверевим, А. Н. Захлебним, І. Т. Суравегіною, В. В. Червонецьким, Г. П. Пустовітом, дав змогу виокремити, поглибити й обґрунтувати ті принципи, які б відповідно до змісту і завдань освітнього процесу враховували специфіку закладу вищої педагогічної освіти та застосовувались із метою формування екологічної компетентності майбутніх учителів. Таким чином, до специфічних принципів, які відповідають поставленій меті, ми зарахували такі:

– принцип системності і неперервності – спрямований на ефективне засвоєння екологічних знань і базується на структуруванні змісту навчального матеріалу таким чином, коли природне середовище й екологічні процеси в ньому подаються як цілісна багаторівнева система, структурні елементи якої пов'язані закономірними багатосторонніми зв'язками та відношеннями. Розкриття усієї складної ієрархії взаємозв'язків в екосистемах, розуміння принципів її саморегуляції та підтримання гомеостазу досягається через неперервність здійснення екологічної освіти і, як наслідок, поступового «нашарування» екологічних уявлень особистості про соціоприродне середовище, своє місце в ньому й формування екологічного світогляду;

– принцип цілісності та інтегративності є одним із визначальних принципів побудови змісту екологічної освіти і виховання, відображає єдині підходи до актуалізації екологічних знань у різних сферах суспільного життя, а також під час вивчення гуманітарних і природничих навчальних дисциплін, що дає змогу формувати цілісне розуміння про взаємозумовленість і взаємозалежність явищ і процесів у системі «природа – людина – суспільство», місце і роль у ній людини як біологічної одиниці, з однієї сторони, та потужної геоперетворювальної сили – з іншої. Зазначений принцип визначає потребу у впровадженні в освітній процес підготовки майбутніх учителів інтегрованих курсів, які б декларували єдність соціокультурного і соціоприродного середовища та пропагували ідеї сталого розвитку природи і суспільства;

– принцип взаємозв'язку локального, регіонального і глобального підходів у навчальному процесі передбачає застосування краєзнавчого підходу у вивченні екологічного матеріалу, що

дає змогу розглядати проблеми навколишнього середовища на конкретних прикладах в їх історичному розвитку та екстраполювати причини виникнення екологічних проблем та пошук оптимальних шляхів їх розв'язання в регіональному і глобальному масштабі. Варто зазначити, що опора на конкретні явища, факти впливу на навколишнє середовище в певній місцевості викликають емоційний відгук, тому краще осмислюються, що сприяє усвідомленню не лише місцевих, локальних, а й регіональних та глобальних проблем, наслідків своєї поведінки і діяльності в довкіллі, необхідності власної участі в їх вирішенні;

– принцип єдності змісту і завдань екологічної освіти і виховання відображає цілісність спільної мети екологічної освіти і виховання та форм, методів і засобів її реалізації в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти. Застосування цього принципу виявляється як результат комплексного педагогічного впливу на знаннєво-професійну, морально-етичну та мотиваційно-діяльнісну сфери особистості, які є визначальними у ставленні до природи, здійснення природоохоронної діяльності та збалансованого природокористування;

– принцип трансдисциплінарності екологічного знання актуалізує екологічну складову частину у змісті як природничих, так і соціогуманітарних дисциплін. Саме єдність наукового знання про соціоприродне середовище здійснює комплексний вплив на розвиток інтелектуальної, емоційно-ціннісної, вольової, діяльної та рефлексивної сфери особистості, забезпечуючи формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін;

– принцип екологічної профілізації професійної підготовки учителя забезпечує спрямованість освітнього процесу на формування екологічної компетентності майбутнього педагога, особливо учителя природничих дисциплін, оскільки саме на його плечі лягає завдання здійснення екологічної освіти і виховання підрастаючого покоління, в подальшому готового до забезпечення сталого розвитку суспільства і природи.

Висновки. Варто зауважити, що останні три принципи були запропоновані вперше. У своїй сукупності зазначені специфічні принципи організації екологічної освіти і виховання були обґрунтовані та пройшли апробацію в освітньому процесі Рівненського державного гуманітарного університету. Зокрема, вони застосовувались під час складання освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки студентів спеціальності 014 «Середня освіта»: предметних спеціалізацій 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я

людини), 014.07 Середня освіта (Географія), 014.08 Середня освіта (Фізика), 014.15 (Природничі науки), а також враховувалися викладачами в змісті робочих програм навчальних дисциплін та навчальних і виробничих практик.

Так, нами розкрито зміст і функціональне призначення специфічних принципів організації

екологічної освіти і виховання в закладах вищої педагогічної освіти. Зрозуміло, що вони перебувають у логічному взаємозв'язку з дидактичними принципами і в подальшому будуть реалізовуватися в обґрунтуванні змісту, форм, методів і засобів формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захлебный А. Н. Школа и проблема охраны природы. Содержание природоохранного образования. Москва : Педагогика, 1981. 184 с.
2. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования. Москва : Знание, 1980. 96 с.
3. Зверев И. Д., Суравенина Н. Т. Экологическое образование в средней школе. Москва : Педагогика, 1983. 160 с.
4. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Київ – Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.
5. Суравегина И. Т. Методическая система экологического образования. *Советская педагогика*. 1988. № 9. С. 31–35.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
7. Червонецкий В. В. Екологічна освіта учнів країн Східної та Центральної Європи. Донецьк : Юго-Восток, 1998. 284 с.
8. Экологическое образование и воспитание в СССР: Тезисы докладов на международном конгрессе по образованию и подготовке кадров в области окружающей среды. Москва : МГУ, 17–21 Августа 1987 г. 132 с.

REFERENCES

1. Zahlebnyiy A. N. Shkola i problema ohranyi prirodyi. Soderzhanie prirodoohrannogo obrazovaniya [School and the problem of nature conservation. The content of environmental education]. Moskva : Pedagogika, 1981. 184 s. [in Russian].
2. Zverev I. D. Ekologiya v shkolnom obuchenii. Novyyiy aspekt obrazovaniya [Ecology in schooling. A new aspect of education]. Moskva : Znanie, 1980. 96 s. [in Russian].
3. Zverev I. D., Suravenina N. T. Ekologicheskoe obrazovanie v sredney shkole [Environmental education in the secondary school]. Moskva : Pedagogika, 1983. 160 s. [in Russian].
4. Pustovit H. P. Teoretyko-metodychni osnovy ekolohichnoi osvity i vykhovannia uchniv 1–9 klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theoretical and methodological foundations of environmental education and upbringing of pupils of 1–9 classes in out-of-school educational establishments: monograph]. Kyiv – Luhansk : Alma-mater, 2004. 540 s. [in Ukrainian].
5. Suravegina I. T. Metodicheskaya sistema ekologicheskogo obrazovaniya [Methodological system of environmental education]. *Sovetskaya pedagogika*. 1988. № 9. S. 31–35. [in Russian].
6. Filosofskiy slovnyk [Philosophical Dictionary] / za red. V. I. Shynkaruka. Kyiv : Holov. red. URE, 1986. 800 s. [in Ukrainian].
7. Chervonetskyi V. V. Ekolohichna osvita uchniv krain Skhidnoi ta Tsentralnoi Yevropy [Ecological education of students from the countries of Eastern and Central Europ]. Donetsk : Yuho-Vostok, 1998. 284 s. [in Ukrainian].
8. Ekologicheskoe obrazovanie i vospitanie v SSSR: Tezisyi dokladov na mezhdunarodnom kongresse po obrazovaniyu i podgotovke kadrov v oblasti okruzhayushey sredy [Ecological education and upbringing in the USSR: Abstracts at the international congress on education and training in the field of the environment]. Moskva : MGU, 17–21 Avgusta 1987 g. 132 s. [in Russian].

УДК 376 – 056.29:612.858.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204023>**Vitaliia TARASOVA,***orcid.org/0000-0003-4801-0833**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології**КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради**(Харків, Україна) vitallly14@gmail.com*

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ПРИ ОРГАНІЧНИХ УРАЖЕННЯХ ГОЛОВНОГО МОЗКУ, ЯКІ СУПРОВОДЖУЮТЬСЯ РУХОВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів цілеспрямованого формування комунікативних умінь у системі комплексного навчання з урахуванням особливостей розвитку дітей, що мають органічні ураження головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями. Зазначається, що дезадаптація в суспільстві зумовлюється несформованістю нейрофізіологічних механізмів, що лежать в основі організації процесів поведінкової саморегуляції, пізнавальної діяльності, просторових уявлень, руху, мовлення. Наголошується, що уміння організувати та підтримувати спілкування включає в себе володіння вербальними та невербальними засобами комунікації, вміння розуміти, аналізувати та передавати інформацію, проявляти активність у діалозі, ініціювати та підтримувати процес спілкування, а також вміння емоційно реагувати, впливати на процес комунікації. Пропонується система корекційної роботи з комплексного навчання з урахуванням особливостей розвитку дітей, що мають органічні ураження головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями. Звертається увага на необхідність виділення в ній таких компонентів, як принципи, завдання, направлення, етапи методи, прийоми та форми організації роботи. Розкриваються принципи, на які спираються автори в корекційно-педагогічній діяльності, та зазначається, що принципи повинні мати розвиваючий характер, бути взаємопов'язаними, взаємозалежними, комплексними, ефективними. Означені основні напрями та взаємопов'язані компоненти, які реалізуються через певні форми організації коригуючого навчання. Визначено, що основною метою запропонованого коригуючого навчання є формування комунікативних умінь, тому в процесі виділення етапів корекційної роботи як провідні розглядають такі напрями, як формування вербальних і невербальних засобів комунікації і розвиток вміння застосовувати засоби комунікації в процесі спілкування. Наголошується, що корекційна робота з формування комунікативних умінь у дітей при органічних ураженнях головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями, будується на основі комплексного і системного підходу з урахуванням особливостей сенсомоторного, інтелектуального, мовного, психічного і фізичного розвитку дитини.

Ключові слова: комунікативні уміння, вербальні та невербальні засоби комунікації, комплексне навчання, коригуюче навчання.

Vitaliia TARASOVA,*orcid.org/0000-0003-4801-0833**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;**Associate Professor of the Department of Correctional Education and Special Psychology**of Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council**(Kharkiv, Ukraine) vitallly14@gmail.com*

SYSTEM OF CORRECTIVE WORK ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS FOR CHILDREN WITH ORGANIC BRAIN LESIONS, ACCOMPANIED BY MOVEMENT DISORDERS

The article is dedicated to the research for effective ways of purposeful formation of communicative skills in the system of complex education, taking into account the peculiarities of the development of children with organic brain lesions, which are accompanied by movement disorders.

It is noted that maladaptation in society is caused by the non-formation of neurophysiological mechanisms that underlie the organization of behavioral self-regulation, cognitive activity, spatial conceptions, movement, speech.

It is emphasized that the ability to organize and support communication include: possession of verbal and non-verbal means of communication; ability to understand a text, analyze and transmit information, engage in dialogue, initiate and support the communication process, and, ability to react emotionally, influence the communication process. The system of corrective work on complex training is offered taking into account the peculiarities of the development of children with organic brain lesions, which are accompanied by movement disorders. Attention is drawn to the need to distinguish in

it such components as principles, tasks, directions, stages, methods, techniques and forms of organization of work. The principles that the authors base in their correction and pedagogical activity are revealed and it is stated that the principles should be developmental, be interconnected, interdependent, complex, effective. The basic directions and interconnected components which are realized through certain forms of organization of corrective education are highlighted. It is determined that the main purpose of the proposed corrective education is the formation of communicative skills, therefore, when identifying the stages of correctional work as the leading are considered such areas as the formation of verbal and non-verbal means of communication and the development of the ability to use communication in the communication process. It is emphasized that corrective work on the formation of communicative skills in children with organic brain lesions, which are accompanied by movement disorders is built on the basis of a comprehensive and systematic approach, taking into account the characteristics of sensorimotor, intellectual, speech, mental and physical development of the child.

Key words: communication skills, verbal and non-verbal communication, complex training, corrective education.

Постановка проблеми. За останні десятиліття у зв'язку з демократичними тенденціями в розвитку суспільства інтерес до навчання та виховання дітей з органічними ураженнями головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями, значно виріс. Процес навчання і виховання дітей із порушеннями опорно-рухової системи потребує спеціального науково-методичного забезпечення, що націлене на соціальну реабілітацію та адаптацію цієї категорії дітей.

Можливості соціальної реабілітації й адаптації дітей визначаються ступенем сформованості вербальних та невербальних засобів комунікації та комунікативних умінь.

Аналіз досліджень. Дослідники Є. Архипова, І. Левченко, О. Приходько, І. Смірнова звертали увагу на несформованість передумов комунікативної діяльності і вказували на наявність стійких комунікативних порушень у дітей із порушеннями центральної нервової системи, зокрема опорно-рухового апарату.

Багато дослідників (М. Іпполітова, Є. Мاستюкова, І. Панченко, І. Бех, Е. Данілавічюте, Л. Дробот, М. Єфименко, О. Романенко, О. Приходько, А. Семенович, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Ярмаченко, Н. Скрипка, Т. Ілляшенко, Б. Калижнюк, А. Обухівська, А. Заплатинська, А. Мамаєва, Є. Постовойтова, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, М. Bornstein, J. Kirby та інші) зазначали варіативність проявів порушень моторного, когнітивного, мовного, емоційно-особистісного розвитку при органічних ураженнях головного мозку в дітей, що супроводжуються руховими порушеннями. Складна сутність неврологічних та психічних порушень здебільшого зумовлює несформованість первинних комунікативних умінь та навичок у дітей. Формування передумов комунікативної діяльності та первинних навичок спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вивчали такі діячі, як О. Кирилова, І. Ляміна, В. Рибкіна, К. Якуніна, О. Павлова, А. Мамаєва, Л. Соловйова. Комунікативну діяльність як провідну під час навчання роз-

глядали Л. Халілова, С. Чаплинська, А. Ястребова та інші. За даними науковців, діти, що мають органічні ураження головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями, до такої діяльності не підготовлені. Дослідники (О. Кіріллова, О. Павлова, А. Мамаєва, Л. Соловйова, Є. Федосєєва, О. Грібова, Л. Халілова, С. Чаплинська, А. Ястребова) зазначають, що поряд із питаннями вивчення розвитку та корекції когнітивної, емоційно-особистісної, вимовної та лексико-граматичної сторін мовлення в дітей, що мають порушення функцій опорно-рухового апарату, лише фрагментарні та несистематичні прояви комунікативної діяльності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідити особливості та можливості цілеспрямованого формування комунікативних умінь у системі комплексного навчання з урахуванням особливостей розвитку дітей, що мають органічні ураження головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Необхідність пристосування дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату до повсякденного життя суспільства не співвідноситься з їхніми потенційними можливостями. Саме дезадаптація а суспільстві зумовлюється несформованістю нейрофізіологічних механізмів, що лежать в основі організації процесів поведінкової саморегуляції, пізнавальної діяльності, просторових уявлень, руху, мовлення (О. Баделян, Б. Брезе, І. Єременко, Г. Дульнєв, Л. Занков, В. Козьякін, В. Компанець, Л. Липкіна, А. Лурія, О. Любчик, С. Мартиненко, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, В. Турбан, З. Фрейд, М. Шеремет, А. Шевцов, С. Яковлева, К. Bobath, V. Vojta, W. Phelps).

Якщо розглядати первинні комунікативні уміння (Мамаєва, 2008: 124; Чеботарьова, 2007: 79), мається на увазі бажання вступити в контакт, підтримувати спілкування, а також вміння організувати сам процес спілкування.

Уміння організувати та підтримувати спілкування включає в себе володіння вербальними невербальними засобами комунікації, вміння розуміти, аналізувати та передавати інформацію,

проявляти активність у діалозі, ініціювати та підтримувати процес спілкування, використовуючи різні симультанні об'єднання зі знаків різних категорій та з'єднувати кілька знаків у послідовні сукцесивні комплекси, а також вміння регулювати та впливати на ситуацію, емоційно реагувати, володіти різними формами спілкування (Приходько, 2001: 56; Чеботарьова, 2007: 77).

Розглядаючи систему корекційної роботи, необхідно виділити в ній такі компоненти, як принципи, завдання, направлення, етапи, методи, прийоми та форми організації роботи.

Принципи, на які спирається корекційно-педагогічна діяльність, повинні мати розвиваючий характер, бути взаємопов'язаними, взаємозалежними, комплексними, ефективними.

Принцип комунікативно-діяльнісного підходу. Сутність комунікативного підходу до навчання мови полягає в тому, що сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування. У цьому разі комунікативність розглядається не як методичний принцип, а як принцип методологічний, що підпорядковує собі всі сторони навчання: співвіднесення знань з уміннями і навичками, відбір прийомів навчання, зміст загальноосвітніх і виховних завдань.

Принцип комплексності (комплексного підходу) передбачає єдиний комплекс психолого-педагогічних впливів, адже ефективність психокорекції істотно залежить від врахування різних факторів у розвитку дитини. Психокорекційні заходи плануються таким чином, щоб забезпечити необхідну повноту і комплексність психологічного впливу. Реалізується цей принцип у створенні комплексу методів і прийомів, що дають змогу поряд із вузько спрямованим психолого-педагогічним впливом активізувати і розвивати психіку дитини загалом, здійснювати його особистісний ріст.

Принцип системності враховує системність будови психіки, свідомості і діяльності особистості, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх аспектів розвитку особистості (Леонтьев, 2005: 98). Реалізація цього принципу в психокорекційній роботі спрямована на створення сукупності психокорекційних заходів, що дають змогу здійснювати рішення таких завдань, як оптимізація, стимулювання, попередження і збагачення змісту розвитку, корекція та усунення труднощів розвитку.

Принцип особистісного підходу полягає в підході до дитини як цілісної особистості з урахуванням всієї складності розвитку і індивідуальних особливостей. У процесі психологічної корекції враховується не якась окрема функція або ізольоване психічне явище дитини, а особистість загалом. Беруться

до уваги особливості емоційно-особистісної сфери, темперамент, сформованість видів діяльності і їх перевага, наявність виражених здібностей і схильностей до тієї чи іншої діяльності. Це дає змогу індивідуалізувати програму корекції і розвитку.

Патогенетичний принцип забезпечує усунення причин, що лежать в основі труднощів розвитку дитини. Першопричиною емоційних і поведінкових порушень у дитини з обмеженими можливостями здоров'я можуть бути як соціальні чинники, так і біологічні, а нерідко поєднання обох факторів.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу спрямований на пошук можливостей найбільш повного поєднання та взаємного доповнення індивідуальних і групових форм навчання, тобто використання в групових формах роботи елементів самостійної пізнавальної діяльності учнів (індивідуальна траєкторія розвитку учня, вибір рівня і методів оволодіння змістом навчальних програм, адаптація учнів до особливостей та комп'ютерних технологій навчання).

Принцип мотивації заснований на розумінні мотиву якось спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб особистості, що досягається шляхом доцільної організації занять, в процесі якої максимально враховуються інтереси учнів, їхні вікові та психофізичні особливості, а також мотиви навчання (соціальні, пізнавальні).

Принцип поетапності у процесі навчання визначає динаміку зміни структури мовної діяльності при формуванні мовних навичок і умінь. Первинним етапом навчання вважається формування мовної бази і мовної компетенції, а його кінцевим результатом – розвиток на основі знань і мовних навичок і умінь комунікативної компетенції.

Принцип максимальної опори на полімодальні аферентації (опора на якомога більшу кількість функціональних систем, на різні аналізатори). В основі цього принципу лежить уявлення про мову, мовну діяльність як складну функціональну систему, а також вчення про складну структуру психічних функцій взагалі. Формування вищих психічних функцій в онтогенезі являє собою складний процес організації функціональних систем. На ранніх етапах онтогенезу функція здійснюється з урахуванням різних аналізаторів (зорового, кінестетичного, слухового).

Принцип обліку адаптаційних процесів базується на розумінні адаптації (фізіологічної, соціально-психологічної, академічної) як процесу пристосування людини до умов навколишнього середовища і життєдіяльності. Врахування принципу адаптаційних процесів передбачає створення сприятливого психологічного клімату в групі, підтримання моти-

вації навчання, використання спеціальних засобів і методів педагогічного впливу, організацію системи виховної та позакласної роботи, стимулюючої пошукову активність учнів у соціальній сфері.

У процесі розробки змісту експериментального навчання, крім спеціальних принципів, ми спираємось також на низку загальнодидактичних принципів, адаптуючи їх з урахуванням розвитку дітей, що досліджували (рухового, мовного, когнітивного), та особливостей їх комунікації:

- активності за рахунок емоційної насиченості занять, опори на життєвий досвід, використання ігрових завдань, наповнення ситуації, спілкування особистісним змістом, врахування значущою форми спілкування тощо;

- доступності, стимулювання формування функцій, що знаходяться в «зоні найближчого розвитку»;

- наочності, тобто використання наочності різного типу з переходом від натурально-предметної наочності до ілюстративно-символічної;

- міцності за рахунок багаторазового застосування засобів комунікації в різних ситуаціях.

Принципи – це основні правила, вимоги щодо організації навчально-виховного процесу, які впливають із закономірностей процесу навчання. Згідно з принципами визначаються мета, завдання зміст, засоби, форми, методи та прийоми навчання. Принципи навчання можуть змінюватися, доповнюватися, поновлюватися.

Розвиваюче навчання має враховувати як особливості віку, так і особливості порушення. Воно має бути спрямоване на, можливо, більш ранній початок корекційно-виховного процесу, прискорення темпу розвитку та подолання відхилень у розвитку. Навчання стає розвиваючим тільки тоді, коли воно враховує зону найближчого розвитку дитини, що є тим резервом потенційних можливостей дитини, який вона не може реалізувати самостійно, а тільки за допомогою дорослого.

Система має загальні напрямлення та етапи, але їх проходження має індивідуальний та диференційований характер. Акценти розставляються залежно від комунікативного порушення, особливостей когнітивного, емоційно-особистісного, моторного та мовного розвитку.

Система корекційної роботи відображає основні напрями формування комунікативних умінь учнів. У змісті ми виділяємо взаємопов'язані компоненти: напрями, завдання, етапи, методи, прийоми, які реалізуються через певні форми організації коригуючого навчання.

Позначимо напрями впливу:

- формування когнітивно-поведінкових передумов комунікативної діяльності;

- формування вербальних і невербальних засобів комунікації;

- розвиток моторних механізмів мови;

- розвиток вміння декодувати інформацію;

- розвиток вміння застосовувати засоби комунікації в процесі спілкування.

Основною метою коригуючого навчання є формування комунікативних умінь дітей, що мають органічні ураження головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями, тому в процесі виділення етапів корекційної роботи як провідні розглядаються такі напрями, як формування вербальних і невербальних засобів комунікації і розвиток вміння застосовувати засоби комунікації в процесі спілкування.

Метою 1 (підготовчого) етапу є створення умов для формування комунікативних умінь: формування когнітивно поведінкових передумов комунікативної діяльності, розвиток розуміння мови і моторних механізмів мови.

На 2 (початковому) етапі додаються такі значущі напрями, як формування вербальних і невербальних (міміки, жестів, піктограм або картинних зображень) засобів комунікації і розвиток вміння застосовувати наявні і знову сформовані можливості в процесі спілкування. Але основною метою на цьому етапі є накопичення й активізація засобів комунікації.

3 (навчальний) етап – формування вміння застосовувати засоби в різних комунікативних ситуаціях. У процесі багаторазового повторення дитина вправляється у вживанні засобів комунікації в різних моделях і формах, при цьому з конкретно заданою метою. Робота по раніше заданих напрямках триває з ускладненням матеріалу.

Мета 4 (заключного) етапу – закріплення вміння застосовувати засоби в складних комунікативних умовах. Ступінь і напрям ускладнення залежать від типу комунікативного порушення.

Реалізація означених завдань і напрямів роботи здійснюється за допомогою методів і прийомів. З огляду на прийняту в загальній дидактиці класифікацію методів за джерелом інформації та сприйняття, в процесі коригуючого навчання використовуються наочні (розглядання картин, показ зразка завдання і способу дії, піктограми, фотографії), практичні (ігри, вправи, моделювання) і словесні методи (бесіда, розповідь, спільне обговорення віршованих форм, казки), які використовуються в тандемі.

Під час проведення коригуючого навчання нами використовуються різні види вправ. Вправи наслідувального типу ми широко застосовуємо, формуючи жести і міміку (імітація, мімічні вправи, пантоміма), а також у процесі розвитку моторних механізмів мови (дихальні, голосові, артикуляційні вправи),

виконання конструктивних вправ (робота з пластичними матеріалами, споруди із конструктора, робота з мозаїкою, каліграфічні вправи тощо). Під час виконання завдань активізуємо застосування вербальних і невербальних засобів комунікації, користуючись ігровими прийомами і вправляючи дітей у вживанні сформованих умінь та навичок у різних комунікативних ситуаціях (варіативні вправи).

Форми організації процесу навчання можуть бути різні. Це можуть бути і урок, і індивідуальне заняття (особливо на початковому етапі навчання). Головне – тематика занять (уроків) має зумовлюватися щодня повторюваними комунікативними ситуаціями і формуватися в їх контексті елементарними комунікативними функціями: згода – відхилення,

вибір, вимога, коментування (на більш складних етапах).

Висновки. Таким чином, корекційна робота з формування комунікативних умінь у дітей при органічних ураженнях головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями, будується на основі комплексного і системного підходу з урахуванням особливостей сенсомоторного, інтелектуального, мовного, психічного і фізичного розвитку дитини. Зміст корекційної роботи має враховувати принципи, завдання, направлення, етапи, методи, прийоми та форми організації роботи, а також включати в себе різні корекційні заходи за кожним із напрямів спеціальної роботи з урахуванням індивідуальних можливостей і труднощів у кожного школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данилова Л. А., Стока К., Казицына Г. Н. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе: Методические рекомендации для учителей и родителей. Санкт-Петербург, 1997. 48 с.
2. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі: [науково-методичний посібник] / [Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка]. Київ, 2003, 156 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стереотип. Москва : Смысл, 2005. 352 с.
4. Мاستюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. Москва : Просвещение, 1985. 204 с.
5. Приходько О. Г. Воспитание и обучение детей раннего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Специальная дошкольная педагогика, Москва : Академия, 2001. С. 183–219.
6. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 191 с.
7. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 2008. 23 с.
8. Чеботарьова О. В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Київ : Літо. 2007, 197 с.
9. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. Київ : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.

REFERENCES

1. Danilova L. A., Stoka K., Kazitsyna G. N. Osobennosti logopedicheskoy raboty pri detskom tserebral'nom paraliche [Features of speech therapy work in cerebral palsy]. Guidelines for teachers and parents. SPb., 1997. 48 p. [in Russian]
2. Ilyashenko T. D., Obukhivs'ka A. G., Romanenko O. V., Skrypka N. S. Korektsiya psykhosotsial'noho rozvytku ditey z tserebral'nym paralichem u reabilitatsynomu tsentri [Correction of psychosocial development of children with cerebral palsy in the rehabilitation center]. Scientific and methodological manual. Kyiv, 2003, 156 p. [in Ukrainian]
3. Leont'yev A. N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity Consciousness. Personality]. 2nd ed., Stereotype. Moscow : Sense, 2005. 352 p. [in Russian]
4. Mast'yukova E. M., Ippolitova M. V. Narusheniye rechi u detey s tserebral'nym paralichom [Speech disturbance in children with cerebral palsy]. Prince. for a speech therapist. Moscow : Enlightenment, 1985. 204 p. [in Russian]
5. Prikhod'ko O. G. Vospitaniye i obucheniye detey rannego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Education and training of children of early preschool age with disorders of the musculoskeletal system]. Special Preschool Pedagogy, Moscow : Academy, 2001. P. 183–219 [in Russian]
6. Fedoseyeva E. G. Formirovaniye kommunikativnykh umeniy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi [The formation of communicative skills in children of preschool age with a general underdevelopment of speech]. Diss. ... Cand. pedagogical sciences. Moscow, 1999. 191 p. [in Russian]
7. Mamaeva A. V. Formirovaniye pervonachal'nykh kommunikativnykh umeniy u detey 7–9-letnego vozrasta s tserebral'nym paralichom v protsesse logopedicheskogo vozdeystviya [The formation of initial communicative skills in children of 7–9 years of age with cerebral palsy in the process of speech therapy effects]. Dis. ... Candidate degree ped Sciences : 13.00.03. Ekaterinburg, 2008. 23 p. [in Russian]
8. Chebotar'ova O. V. Indyvidual'ne navchannya ditey iz porushennyamy oporno-rukhevoho aparatu [Individual training of children with musculoskeletal disorders]. Monograph. Kiev : Summer. 2007, 197 p. [in Ukrainian]
9. Shevtsov A. H. Metodychni osnovy orhanizatsiyi sotsial'noyi reabilitatsiyi ditey z vadamy zdorovya [Methodological bases of organization of social rehabilitation of children with health problems]. Monograph. Kyiv : Institute of Social Policy, 2004. 240 p. [in Ukrainian]

УДК 376.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204024>

Оксана ТАШКІНОВА,

orcid.org/0000-0002-6649-845X

кандидат соціологічних наук,

завідувачка кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

(Маріуполь, Донецька область, Україна) tashkinovaks@gmail.com

Світлана МІЩЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0946-9940

заступник директора Маріупольського міського центру зайнятості,

асистент кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

(Маріуполь, Донецька область, Україна)

Олена АРЗУМАНОВА,

orcid.org/0000-0002-6932-4287

магістрантка кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

(Маріуполь, Донецька область, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БЕЗРОБІТНИХ В УМОВАХ ЦЕНТРІВ ЗАЙНЯТОСТІ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано особливості формування підприємницької компетентності безробітних осіб, зареєстрованих у службі зайнятості. Розглянуто сутність поняття «підприємницька компетентність». Визначено напрями формування підприємницької компетентності в людини в умовах сучасного українського суспільства. Зазначається, що самозайнятість та провадження підприємницької діяльності безробітними є важливою умовою вирішення питання зайнятості. Під підприємницькою компетентністю розуміється комплекс особистих та професійних якостей особистості, знань, вмінь та досвіду, що проявляється в ціннісному, усвідомленому та відповідальному ставленні до себе, свого майбутнього та до тієї справи, якою людина займається. Звертається увага на те, що основними суб'єктами формування підприємницької компетентності мають стати базові центри зайнятості. У процесі дослідження було розглянуто механізм формування підприємницької компетентності в безробітних, зареєстрованих у Державній службі зайнятості, та запропоновано рекомендації щодо підвищення його ефективності. На прикладі Маріупольського міського центру зайнятості показано напрями підвищення ефективності діяльності центрів зайнятості в напрямі сприяння самозайнятості безробітного населення. Звертається увага на те, що державна політика у сфері зайнятості населення передбачає, по-перше, професійне консультування щодо започаткування власної справи, по-друге, професійне навчання з метою формування підприємницької компетентності, в тому числі і під час участі в короткострокових тренінгах і семінарах, по-третє, виплату одноразової допомоги на відкриття власної справи, по-четверте, індивідуальний супровід розвитку бізнесу протягом одного року. Зазначається, що під час формування підприємницької компетентності в безробітного населення варто враховувати принципи системного та компетентнісного підходів до підготовки.

Ключові слова: безробіття, безробітне населення, підприємницька компетентність, професійна підготовка, центри зайнятості.

Oksana TASHKINOVA,

orcid.org/0000-0002-6649-845X

Candidate of Sociological Sciences,

Head of the Department of Sociology and Social Work

State Higher Educational Institution "Priazovskiy State Technical University"

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) tashkinovaks@gmail.com

Svetlana MISHCHENKO,

orcid.org/0000-0003-0946-9940

Deputy Director of the Mariupol City Employment Center;

Assistant of the Department of Sociology and Social Work

State Higher Educational Institution "Priazovskiy State Technical University"

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine)

*Elena ARZUMANOVA,**orcid.org/0000-0002-6932-4287**Master's Degree in Sociology and Social Work**State Higher Educational Institution "Priazovskyi State Technical University"**(Mariupol, Donetsk region, Ukraine)*

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF UNEMPLOYED IN THE CONDITIONS OF EMPLOYMENT CENTERS OF UKRAINE

The peculiarities of formation of entrepreneurial competence of the unemployed in the conditions of employment centers are analyzed in the article. The essence of the concept of "entrepreneurial competence" is considered. The directions of formation of entrepreneurial competence in a person in the conditions of modern Ukrainian society are determined. It is noted that self-employment and doing business for the unemployed is an important condition for the unemployed to solve their difficult life situation. Entrepreneurial competence means a complex of personal and professional qualities of a person, knowledge, skills and experience, which manifests itself in a valuable, conscious and responsible attitude towards himself, his future and to the business in which a person is engaged. Attention is drawn to the fact that basic employment centers should be the main subjects of entrepreneurial competence formation. As a result of the research, the mechanism of forming entrepreneurial competence in the unemployed in the conditions of employment centers was established and recommendations for improving its efficiency were proposed. The example of the Mariupol city Employment Center shows the directions of increasing the effectiveness of the basic employment centers in promoting self-employment of the unemployed. Attention is drawn to the fact that public employment policies include, first, professional counseling on the possibility of starting a job for the unemployed, secondly, vocational training aimed at forming entrepreneurial competences in the unemployed, including during participation in short-term trainings and seminars, and third, the payment of one-off assistance in opening their own business to the unemployed. It is noted that the principles of systematic and competent approaches to retraining of the unemployed should be taken into account in the formation of entrepreneurial competence in the unemployed.

Key words: *unemployment, unemployed population, entrepreneurial competence, vocational training, employment centers.*

Постановка проблеми. Проблема безробіття є актуальною для України, оскільки пов'язана з економічною нестабільністю, дисбалансом на ринку праці, тіньовою зайнятістю, мотивацією та очікуваннями населення щодо робочого місця тощо. Безробіття треба розглядати як комплексну соціально-економічну проблему, вирішення якої потребує узгодженості заходів на усіх рівнях державного регулювання. Водночас держава гарантує безробітному населенню соціальний захист та надання безоплатних соціальних послуг. Однією з цих послуг є підтримка самозайнятості та реалізація підприємницької ініціативи, яка дає змогу не лише вирішити проблему безробіття, а і розвивати особистісні здібності безробітного населення, що прагне працювати. Крім того, оскільки, основним напрямом державної політики у сфері зайнятості населення є активізація підприємницької ініціативи, Державна служба зайнятості як провайдер соціальних послуг сприяє забезпеченню якості цієї послуги. Посилення ролі підтримки малого та середнього бізнесу у м. Маріуполь ставить проблему навчання безробітного населення основ підприємництва з метою формування підприємницької компетентності з урахуванням принципів системного підходу.

Аналіз досліджень. Нині дослідженню безробіття велику увагу приділяють багато вітчизня-

них науковців (Д. Богині, І. Бондар, С. Калініна, Е. Либанова, Ю. Маршавін, В. Петюх та ін.). Специфіка системи соціальних послуг, зокрема у сфері зайнятості та на ринку праці, в межах якої здійснюється соціальне обслуговування громадян, проаналізована в роботах С. Вакуленко, І. Євдокимової, І. Косулі, С. Медянцевої, В. Ніколаєвського, Т. Семигіної та ін. Механізми формування та реалізації сервісно орієнтованої державної політики у сфері зайнятості населення в Україні розглянуто Н. Савченко. Питання професійної підготовки та перепідготовки безробітних як аспект неперервної професійної освіти розглянуто в роботах С. Батишева, В. Беспалько, А. Біляєва, С. Гончаренко, Р. Гуревича, А. Лігоцького, В. Лозовецької та ін. Особливостям формування підприємницької компетентності в особистості присвячено роботи таких науковців: Ю. Білова, Г. Матукова, Н. Морзе, Н. Балик та ін.

Проте, незважаючи на велику кількість наукових досліджень, вагомого значення набуває питання сутності та визначення ефективності формування в безробітного населення підприємницької компетентності за допомогою служби зайнятості.

Метою статті є аналіз особливостей формування підприємницької компетентності безробітного населення, зареєстрованого в центрі зайня-

тості (на прикладі Маріупольського міського центру зайнятості).

Виклад основного матеріалу. В економічній літературі під підприємництвом (підприємницькою діяльністю) розуміється вид самостійної господарської діяльності, яка здійснюється фізичними та юридичними особами (підприємцями), спрямована на досягнення певного результату (одержання прибутку або підприємницького доходу) шляхом найкращого використання ресурсів у межах чинного законодавств (Осовська, Осовський, 2008).

Під підприємницькою компетентністю особистості розуміється спроможність володіти засобами, що дають особі змогу ефективно організувати особисту та колективну підприємницьку діяльність (Білова, 2013). Отже, підприємницька компетентність передбачає здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів та забезпечення стійкого розвитку.

Варто зазначити, що підприємницька компетентність – це, передусім, інтегрована якість особистості, яка включає в себе креативність, творчість, здатність до ризику, спроможність планувати та організувати підприємницьку діяльність, мотивацію до успіху, бажання постійно покращувати себе та нарощувати ресурси, вміння ефективно використовувати наявні ресурси тощо (Морзе, Балик, 2015).

Виділяють такі компоненти підприємницької компетентності особистості (Овчарук, 2004):

- вміння співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства;

- вміння застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку;

- вміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; вміння аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх із потребами ринку праці;

- вміння складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі;

- вміння презентувати та поширювати інформацію про результати/продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу.

З огляду на вищезазначене, наявність підприємницької компетентності в особистості є запорукою успіху будь-якої справи, що пов'язана не лише з бізнесом або підприємницькою діяльністю.

Отже, дуже мало ймовірно, що особа, яка має підприємницьку компетентність, перебуватиме на обліку в центрі зайнятості та потребуватиме допомоги держави щодо сприяння в працевлаштуванні. Проте в сучасних умовах виникають суперечності: з одного боку, особа потребує сприяння у працевлаштуванні, з іншого – не має підприємницької компетентності. Тому безробітне населення потребує допомоги щодо формування підприємницької компетентності шляхом навчання й супроводу у відкритті власної справи.

При цьому критеріями сформованості підприємницької компетентності безробітних можуть стати: ціннісне ставлення до підприємницької діяльності; усвідомлення необхідності ефективного ведення підприємницької діяльності; самооцінка; уміння генерувати та оцінювати ідеї; організаційна творчість, ініціативність у вирішенні проблем; прагнення особистісного зростання; самостійність; відповідальність (Морзе, Балик, 2015).

Таким чином, формування підприємницької компетентності – це комплексний, системний процес, спрямований на розвиток особистісних якостей, а також необхідних знань та вмінь, набуття досвіду для відкриття власної справи та успішного розвитку бізнесу.

Відомо, що сприяння зайнятості безробітного населення шляхом активізації підприємницької ініціативи є одним із напрямів діяльності Державної служби зайнятості. З метою підвищення ефективності цього процесу здійснюється комплекс заходів, спрямованих на формування в безробітного населення підприємницької компетентності шляхом застосування різноманітних інструментів навчання основам підприємництва.

Згідно із Законом України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття», одним із видів забезпечення безробітного населення є допомога по безробіттю, в тому числі одноразова її виплата для організації підприємницької діяльності (Закон України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття»). Це право, гарантоване державою, для безробітного населення стає можливістю відкриття власної справи, отримання доходу.

За даними державної служби зайнятості, у 2019 році 2400 осіб із числа безробітних було працевлаштовано шляхом виплати одноразової допомоги по безробіттю (у 2018 році – 1800 осіб,

тобто на 600 осіб менше). З них 55% – чоловіки та 45% – жінки (Державна служба зайнятості, 2020).

Сутність діяльності Державної служби зайнятості щодо сприяння безробітному населенню у відкритті власної справи передбачає певну послідовність надання соціальних послуг безробітним. Так, відповідно до Порядку реєстрації, перереєстрації, ведення обліку осіб, які шукають роботу, № 792 від 19 вересня 2018 р., особа, що звернулася за допомогою в пошуку роботи до центру зайнятості, отримує консультацію кар'єрного радника щодо можливості професійної підготовки, перепідготовки, формування та розвитку професійних навичок і компетентностей, які користуються попитом на ринку праці, у тому числі щодо вибору/зміни професії (виду професійної діяльності) та/або можливостей започаткування та провадження підприємницької діяльності. За результатами первинного профілювання кар'єрний радник разом із клієнтом центру зайнятості спільно складає індивідуальний план надання послуг, в якому зазначається комплекс заходів із визначенням строків та періодичності їх надання (Порядок реєстрації, перереєстрації, ведення обліку осіб, які шукають роботу, 2020).

Отже, процедура підготовки безробітного населення до самозайнятості передбачає консультування, поглиблене профдіагностичне тестування щодо інтересів та нахилів до підприємницької діяльності, інформування щодо професійного навчання.

Форми навчання підприємництва можуть бути різноманітними: семінари, тренінги, майстер-класи з основ підприємницької діяльності, які проводяться фахівцями центрів зайнятості, із залученням фахівців фінансових та підприємницьких структур. Державна служба зайнятості пропонує програму навчання для майбутніх підприємців,

яка складається з чотирьох взаємопов'язаних тренінгів:

- «Генеруй бізнес-ідею» – допомога безробітному населенню обрати бізнес-ідею, яка буде користуватися попитом на ринку праці;
- «Розпочни свій бізнес» – формування навичок щодо розробки бізнес-плану та оцінки його соціальної та економічної ефективності;
- «Вдосконалюй свій бізнес» та «Розвивай свій бізнес» – допомога у розвитку бізнесу, досягненні більшого успіху в реалізації власних ідей.

Тренінги проводять професійні тренери – викладачі навчальних закладів державної служби зайнятості та підготовлені майстер-тренерами Міжнародної організації праці (Державна служба зайнятості, 2020).

Спрямованість заходів Державної служби зайнятості на засвоєння системи знань основ підприємництва розвиває компетентності безробітного населення, здатного до самостійного ведення бізнесу та отримання доходу.

Розглянемо більш докладно особливості формування підприємницької компетентності безробітного населення на прикладі діяльності Маріупольського міського центру зайнятості.

За статистичними даними, за останні 5 років (2015–2019 рр.), чимало осіб скористались послугою служби зайнятості щодо відкриття власної справи. Так, за сприянням Маріупольського міського центру зайнятості 215 осіб відкрили власну справу, з них 57% – чоловіки та 43% – жінки (табл. 1.)

За даними табл. 1, найвища кількість безробітних осіб, які отримали виплату допомоги по безробіттю одноразово для відкриття власної справи, була зафіксована у 2015 році – 90 осіб, найменша у 2017 році – 20 осіб. Варто зазначити, що у 2015 році відбувались міграційні рухи населення, спричинені подіями на сході України, тому зросла

Таблиця 1

Чисельність безробітного населення, які пройшли навчання та відкрили власну справу за сприянням служби зайнятості у м. Маріуполь, 2015–2019, осіб

Рік	Загальна кількість зареєстрованих безробітних, осіб	Загальна кількість безробітних, які відкрили власну справу, осіб		
		Загалом	Чоловіків	Жінок
2015	10866	90	47	43
2016	9094	21	14	7
2017	8289	20	18	2
2018	7204	37	20	17
2019	6191	47	23	24

Джерело: за адміністративними даними Маріупольського міського центру зайнятості

кількість внутрішньо переміщених осіб, які звернулись за послугами щодо сприяння в працевлаштуванні до Маріупольського міського центру зайнятості та скористалися змогою започаткувати власну справу.

Водночас варто звернути увагу, що у середньому лише 1–2% осіб, які мають статус безробітного населення, отримали роботу шляхом одноразової виплати допомоги по безробіттю. Це стає свідченням побоювання населення щодо власних підприємницьких здібностей, що переважно спричинено несталістю української економіки.

Проте нині самозайнятість стає поширеною формою зайнятості на ринку праці м. Маріуполя. Враховуючи це, Маріупольській міській центр зайнятості надає багато додаткової інформації щодо ведення бізнесу. Зазначимо, що нині суспільство має проблеми з культурою підприємництва через нестачу загальних знань за цим напрямом.

З метою формування культури підприємництва та розвитку компетенцій на базі Маріупольського міського центру зайнятості створено **консалтинговий центр**, який діє в партнерстві з підприємцями, бізнес-тренерами та іншими соціальними партнерами, які здатні допомагати безробітному населенню у веденні власної справи.

Виходячи з вищезазначеного, можна сказати, що ефективність процесу формування підприємницької компетентності в безробітного населення передбачає комплексну освітню модель навчання підприємництва, яка включатиме: особистісний

компонент (заходи, спрямовані на розвиток особистісних якостей, мотивації та формування ціннісних орієнтацій, необхідних для відкриття власної справи); змістовний компонент (заходи, спрямовані на формування та розвиток специфічних знань, пов'язаних із підприємницькою діяльністю, починаючи від проектування та моделювання майбутньої справи і закінчуючи питаннями розвитку та вдосконаленню бізнесу); діяльнісний компонент (заходи, спрямовані на формування необхідних навичок ведення бізнесу).

Висновки. Таким чином, формування підприємницької компетентності безробітного населення є актуальним напрямом реалізації державної політики у сфері зайнятості населення. Державна політика в сфері зайнятості населення передбачає, по-перше, професійне консультування щодо можливості започаткування безробітними власної справи, по-друге, професійне навчання з метою формування в безробітних підприємницької компетентності, у тому числі і під час участі у короткострокових тренінгах і семінарах, по-третє, виплату одноразової допомоги на відкриття власної справи безробітним, по-четверте, індивідуальний супровід розвитку бізнесу протягом одного року.

Підтримка підприємницьких ініціатив серед безробітного населення не лише сприяє підвищенню рівня зайнятості, а і надає змогу спробувати себе в новому напрямі діяльності, розвиватися як особистість та як підприємець.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Осовська Г. В., Осовський О. А. Основи менеджменту : підручник. Видання 3-є, перероблене і доповнене. Київ : «Кондор», 2008. 664 с.
2. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2013. Вип. 7 (50). С. 15–17
3. Морзе Н., Балик Н. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*: електрон. версія журн. 2015. № 1. С. 8–17. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13188/1/N_Morze_N_Balyk_IITNZ_1%2855%29.pdf (дата звернення: 10.02.2020)
4. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft): електрон. версія. 2001. URL: <http://www.deseco.admin.ch/>
5. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. Київ, 2004. С. 15–24.
6. Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття : Закон України від 02.03.2000 р. № 1533-III / База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1533-14> (дата звернення: 31.01.2020)
7. Про зайнятість населення : Закон України від 05.07.2012 р. № 5067-VI / База даних «Законодавство України». ВР України. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17> (дата звернення: 31.01.2020)
8. Про затвердження Порядку реєстрації, перереєстрації, ведення обліку осіб, які шукають роботу : Постанова КМУ від 19.09.2018 р. № 792 / База даних «Законодавство України». ВР України. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792-2018-%D0%BF> (дата звернення: 31.01.2020)
9. Державна служба зайнятості. Офіційний сайт. URL: <https://www.dcz.gov.ua> (дата звернення: 05.02.2020)

REFERENCES

1. Osovka H. V., Osovskiy O. A. *Osnovy menedzhmentu [Fundamentals of Management]*. Kyiv : «Kondor», 2008. 664 s. [in Ukrainian].
2. Bilova Yu. A. Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [The concept and structure of entrepreneurial competence of future specialists of economic profile]* : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. 2013. Vyp. 7 (50). S. 15–17 [in Ukrainian].
3. Morze N., Balyk N. Shliakhy formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh informatyktiv [Ways of formation of entrepreneurial competence of future computer scientists]. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh*: elektron. versiiia zhurn. 2015. № 1. S. 8–17. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13188/1/N_Morze_N_Balyk_IITNZ_1%2855%29.pdf (data zvernennia: 10.02.2020) [in Ukrainian].
4. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) : elektron. versiiia. 2001 . URL <http://www.deseco.admin.ch/>
5. Ovcharuk O. V. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]*. Biblioteka z osvithoi polityky. Kyiv, 2004. S. 15–24. [in Ukrainian].
6. Pro zahalnooboviazkove derzhavne sotsialne strakhuvannia na vypadok bezrobittia [About compulsory state social insurance against unemployment]. Zakon vid 02.03.2000 № 1533-III / Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. VR Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1533-14> (data zvernennia: 31.01.2020) [in Ukrainian].
7. Pro zainiatist naselennia [About employment of the population]. Zakon vid 05.07.2012 № 5067-VI / Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. VR Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17> (data zvernennia: 31.01.2020) [in Ukrainian].
8. Pro zatverdzhennia Poriadku reiestratsii, perereiestratsii, vedennia obliku osib, yaki shukaiut robotu [On approval of the Procedure for registration, re-registration, keeping records of job seekers]. Postanova KМУ vid 19.09.2018 roku № 792 / Baza danykh “Zakonodavstvo Ukrainy”. VR Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792-2018-%D0%BF> (data zvernennia: 31.01.2020) [in Ukrainian].
9. Derzhavna sluzhba zainiatosti [State Employment Service]. Ofitsiinyi sait. URL: <https://www.dcz.gov.ua> (data zvernennia: 05.02.2020) [in Ukrainian].

УДК 378.011.3 – 051:373.3]: 37.091.313 (477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204025>

Тетяна ТЕСЛЕНКО,
orcid.org/0000-0003-2072-1828
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) tatiana_teslenko12@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається актуальність інтегрованого навчання на сучасному етапі розвитку початкової освіти, визначаються основні державні документи, в яких розкриваються напрями підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах реформування вищої освіти та початкової загальної освіти. У статті висвітлюються прізвища науковців, які досліджують проблему педагогічної інтеграції і беруть участь у розробці інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти, а також розкривається актуальність дослідження в сучасній психолого-педагогічній літературі з проблем інтеграції навчання; розглядаються питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах реформування Нової української школи, а саме формування їх готовності до проведення інтегрованих уроків. У статті визначено загальнонауковий аспект «інтеграції» як ключового поняття нашого дослідження, розкрито види та шляхи інтеграції в різних навчальних предметах, рівні (ступені) інтеграції на основі аналізу структури інтеграції за психолого-педагогічною літературою, об'єктивні причини й передумови для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі, описано типологію інтегрованих уроків у методичному аспекті, різновид інтегрованих форм організації навчання в початковій школі (інтегровані уроки, інтегровані дні, проектні роботи як засіб інтеграції) і доведено доцільність їх застосування в початковій школі, визначено структурні складники (компоненти) готовності майбутніх учителів початкової школи до інтегрованого навчання (мотиваційно-ціннісна, науково-теоретична, практична готовність), педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків та зовнішні і внутрішні чинники, яким підпорядковані ці умови. Стаття закінчується загальними висновками з визначеної проблеми.

Ключові слова: інтеграція, види та рівні інтеграції, інтеграція змісту, типологія, інтегровані уроки, професійна готовність, формування готовності до проведення інтегрованих уроків, педагогічні умови.

Tetiana TESLENKO,
orcid.org/0000-0003-2072-1828
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Pedagogics and Methodology of Primary Education Department
of the National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) tatiana_teslenko12@ukr.net

TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR INTEGRATED LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPT

The article deals with the relevance of integrated learning at the current stage of primary education development, points the main state documents in which the directions of training of future elementary school teachers in the context of reforming the higher education and primary general education are defined. The article highlights the surname of scientists who investigate the problem of pedagogical integration and participate in development of integrated content of professional pedagogical education, and also reveals the relevance of the study in the modern psychological and pedagogical literature on the problems of learning integration; the issues of improving the training of future elementary school teachers in the context of reforming the New Ukrainian School, namely the formation of their readiness for integrated lessons are considered. The article defines the general scientific aspect of "integration" as a key concept of our research, reveals the types and ways of integration in various educational subjects, levels (grades) of integration on the basis of the analysis of integration structure under the psychological and pedagogical literature, the objective reasons and preconditions for integration of separate training courses in primary school, describes the typology of integrated lessons in methodical aspect, a variety of integrated forms of organization of education in primary school (integrated lessons, integrated days, project works as a means of integration) and the feasibility of their use in primary school are proved, the structural components (elements) of the readiness of future elementary school teachers for integrated learning (motivational value-based, scientific, theoretical and practical readiness), the pedagogical conditions for the training of future elementary school teachers for integrated lessons and external and internal factors that subordinate these conditions are defined. The article ends the general conclusions from the identified problem.

Key words: integration, types and levels of integration, content integration, typology, integrated lessons, professional readiness, formation of readiness for integrated lessons, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх кваліфікованих учителів початкової школи, які здатні забезпечувати високий та гармонійний розвиток дитини, формувати основні і предметні компетенції молодших школярів, вкладаючи міцний фундамент для навчання, розвитку й виховання. Ідеї інтегрованого навчання нині особливо актуальні, оскільки сприяють успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами: в Законі України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016 р.).

Специфіка змістового аспекту професійної діяльності учителя початкової школи потребує залучення якісно нових ресурсів у процесі його фахової підготовки. Одним із таких є ресурсів є використання інтегрованих уроків. Державним стандартом початкової загальної освіти передбачається одне з найголовніших завдань – всебічний розвиток та виховання особистості через формування бажання і вміння вчитися, формування повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Майбутньому вчителю – початківцю варто так створити свою наставницьку роботу, щоб максимально розширити уявлення маленького учня про світ, орієнтуючись на індивідуальні особливості кожної дитини, та розвивати його здібності.

У сучасній психолого-педагогічній науці активно здійснюються дослідження з проблем інтеграції навчання. Гуманізація освіти неможлива без інтеграції її змісту, формування цілісного мислення. Загальновідомо, що зі зростанням об'єму інформації, якою має оволодіти учень протягом навчання у школі, а потім у закладах вищої освіти і поза ними, для адаптації в сучасному суспільстві потрібно розвивати систему освіти, придумати та розробити нові підходи для оволодіння великим потоком інформації. При цьому інтеграція змісту освіти зумовлює природовідповідність навчання, забезпечує психічне здоров'я дітей, цілісність свідомості, тому що інтегровані знання – цілісні. Інтегровані уроки в початковій школі дають змогу підводити учнів до усвідомленої й емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати думки на запропоновану тему. Діти мають змогу застосовувати арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожному, умовиводи і пошу-

кові відкриття. Інтегровані уроки більш різноманітні, пов'язані з чисельними асоціаціями, наповнені різними емоціями, що надзвичайно важливо в роботі зі школярами (Прокоф'єва, 2005).

Актуальність теми інтегрованого навчання в тому, що вона є цікавою для сучасного розвитку. Перед закладами вищої освіти постала проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів із високим рівнем професіоналізму, які відповідально і творчо ставилися б до результатів свого навчання і до майбутньої професійної діяльності. На цьому етапі є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного для її засвоєння.

Аналіз досліджень. Аналізуючи досліджувану проблему у фаховій літературі, ми звертаємо увагу, що питанню професійної підготовки майбутніх учителів приділяється належна увага (В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, В. Семиченко, А. Троцко), зокрема вчителів початкових класів (Н. Бібік, О. Бабакіна, О. Глузман, П. Гусак, О. Остряньська, О. Савченко, Л. Хомич). Висвітленням проблеми основ педагогічної інтеграції займалися В. Безрукова, М. Берулава, Т. Дмитренко, В. Доманський, І. Климова, І. Колеснікова, М. Прокоф'єва, І. Ревенко.

Проблемою підготовки майбутнього вчителя до розробки інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння цікавилися О. Абдуліна, О. Гилязова, С. Гончаренко, В. Горшкова, Ю. Колесніченко, О. Мариновська, Ю. Сьомін, Ю. Тюнников, а проблему застосування інтегрованих форм організації навчання впочатковій школі – О. Алексенко, Т. Башиста, Н. Бібік, Н. Груздева, О. Іонова, В. Ільченко, О. Савченко, Н. Світловська, С. Шпілева, С. Якименко.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності і загальна педагогічна підготовка представляють собою складну, цілісну багатосторонню систему, яка функціонує відповідно до цілей, задач, принципів підготовки спеціалістів. Дедалі більшої ваги набуває підхід до формування майбутнього вчителя через розвиток спеціальних здібностей, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей.

У загальнонауковому аспекті *інтеграція* (від лат. *Integer* – цілий) – це «процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності» (Линенко, 1996). Інтеграція потрактована як «механізм самоорганізації хаосу знань» (Маслов, 2002), що передбачає «встановлення і поси-

лення взаємозв'язків між науками». Згідно з цими твердженнями, інтеграція може бути розглянута як мета і шлях створення цілісності. При цьому системні цілісні знання варто розглядати як стан, результат, до якого можна прийти, здійснюючи інтеграцію.

У Концепції Нової української школи інтегрованому підходу приділено особливу увагу. Навчання розглядається крізь призму цілісної картини світу, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі руйнуються, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язки між дисциплінами і спиратися на знання і навички з кількох предметних областей.

Науковці виділяють такі *види інтеграції*: за методами, прийомами, способом, рівнями, напрямками. Шляхи інтеграції можуть бути *горизонтальні* – об'єднання схожого матеріалу в різних навчальних предметах і *вертикальні* – об'єднання одним учителем у своєму предметі матеріалу, який тематично повторюється в різні роки навчання на різних рівнях складності.

Аналіз структури інтеграції за психолого-педагогічною літературою дає змогу виділити такі *рівні (ступені) інтеграції*:

1) *тематична інтеграція* (з двох-трьох навчальних предметів розкривають одну тему). Цей рівень можна назвати ілюстративно-описовим;

2) *проблемна інтеграція* (одну проблему вирішують учні можливостями різних предметів);

3) *концептуальна інтеграція* (концепція розглядається різними навчальними предметами в сукупності всіх їхніх засобів і методів);

4) *теоретична інтеграція* (філософське взаємопроникнення різних теорій).

Одним із напрямів методичного збагачення уроків у початкових класах, як зазначає О. Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту. Доцільність інтегрованих уроків впливає із завдань інтеграції знань, умінь та навичок учнів з основ наук. Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду стосовно навколишнього світу, активізація їхньої пізнавальної діяльності, підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу, створення творчої атмосфери в колективі учнів, виявлення здібностей учнів та їхніх особливостей (Савченко, 1999).

Впровадження інтеграції в навчально-виховний процес сприяє розв'язанню низки важливих дидактичних проблем: усунення інформаційної перевантаженості процесу навчання, ущільнення, згортання і концентрація знань, націлення на формування самостійності і творчості в учнів, орієн-

тацію їх у складних умовах сучасного життя та раціонального використання засвоєних знань.

Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі є об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є необхідність усунути перевантаження дітей і скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів навчально-виховного циклу. Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має втілитися в навчальні предмети у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим. Єдність тем вважається передумовою для глибокого оволодіння школярами навчальним матеріалом, тому головна мета інтеграції – навчати школярів розглядати одні й ті самі явища, проблеми в різних ситуаціях і системах. Тут усе зводиться лише до того, що кожен предмет таким чином набуває більшої широти, смислової та інформаційної насиченості. Внаслідок цього учні досягають глибшого і ширшого рівня розуміння навчальної теми. Інтеграція предметів найповніше проявляється тоді, коли між їх спільними програмами встановлено смислову відповідність, коли існує центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядаються в рамках предметів. Загалом пропонується шлях конструювання інтегрованих предметів має на меті формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, поглиблення їхніх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, оволодіння навчальними прийомами, забезпечення цілком нового психологічного клімату для учнів і вчителя в процесі навчання (Прокоф'єва, 2005).

У методичному аспекті, з'ясовуючи типологію інтегрованих уроків, важливо передбачити сукупність параметрів. Нами запропонована типологія за сукупністю таких основ:

– *цільова* (з якою метою і на якому етапі оволодіння мовними знаннями доцільною є інтеграція навчання);

– *мовна* (залежно від змісту виучуваного, його лінгвістичної природи вивчаємо частини мови, будову слова чи члени речення, зв'язок між словами);

– *тематична* (урок на морально-етичну тему, про природу чи такий, який розкриває дітям світ культури, що є наріжним каменем нашої духовності);

– *предметна* (з яких навчальних предметів доцільно інтегрувати блоки знань навколо однієї теми);

– *діяльнісна* (який вид емоційно-образної діяльності є домінуючим, слугуючи засобом активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності);

– **організаційна** (тривалість інтегрованого уроку у 1–4 класах, варіативність організаційних форм (колективної, групової, індивідуальної діяльності); доповнення уроку як основної організаційної форми такими заняттями, як екскурсія, урок мислення серед природи, урок-свято тощо) (Мельник, Корожнева, 2003).

До інтегрованих форм організації навчання в початковій школі належать: **інтегрований урок** (виклад навчальних тем, близьких за змістом, логічно взаємопов'язаних, об'єднаних провідною ідеєю, реалізація якої забезпечує цілісність заняття, підвищення його пізнавальної цінності); **інтегровані дні** (проведення протягом навчального дня або тижнів серії уроків, що підпорядковуються спільним навчально-пізнавальним цілям і завданням); **проектна робота** (групове й індивідуальне розв'язання учнями комплексних педагогічних завдань, що передбачає застосування сукупних знань і вмінь із різних шкільних дисциплін).

Отже, навчально-виховна система початкової освіти поєднує процеси навчального пізнання й діяльності учня, а інтегрований підхід до навчання дає змогу враховувати цю особливість початкового етапу навчання за допомогою вибору відповідної тематики, добору змісту нового матеріалу, способів і засобів оволодіння ним.

Професійна готовність – не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Цим підкреслюється діалектичний характер готовності як якості та стану, а також динамічного процесу. Важлива роль у готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу зумовлена низкою чинників.

По-перше, їх застосування активізує навчальну діяльність, стимулює інформаційне та емоційне сприймання школярами навчального матеріалу, уможливорює всебічний розгляд явищ і понять, а отже, адекватно відповідає потребі й здатності учнів цього віку до цілісного пізнання дійсності.

По-друге, використання інтегрованих форм організації навчання дає змогу ущільнювати освітній процес, підвищувати узагальненість засвоєних дітьми знань і вмінь, що сприяє розвитку логічності й гнучкості мислення особистості, формуванню її системного світогляду.

По-третє, розробка зазначеної проблеми певним чином заповнює дидактико-методичні «прогалини» щодо сформованості в майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу.

Готовність визначається як інтегрована характеристика результату підготовки майбутніх вчителів і передбачає сформованість таких структурних складників (компонентів):

– **мотиваційно-ціннісна готовність** – відбиває ціннісні орієнтації, потреби, інтереси, мотиви, цілі, переконання, що забезпечують усвідомлення й позитивне ставлення майбутнього вчителя;

– **науково-теоретична готовність** – передбачає опанування студентами системи психолого-педагогічних, предметно-методичних знань та уявлень про сучасні інтеграційні тенденції й процеси в початковій освіті, про загальнонауковий аспект понять «інтеграція», «педагогічна інтеграція»;

– **практична готовність** – полягає в оволодінні сукупністю вмінь, спрямованих на успішне використання інтегрованих форм організації навчання, а саме: гностично-діагностичних, змістово-конструювальних, оцінно-прогностичних (Сінопальнікова, 2008).

Отже, для забезпечення формування у студентів науково-теоретичного компонента готовності до застосування інтегрованого навчання в початковій школі необхідно відібрати та структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб він містив необхідну інформацію, яка б дала змогу студентам на основі якісно засвоєних знань та сформованих уявлень розвинути в себе навички інтегрованого викладання навчальних предметів початкової школи.

Умови формування готовності майбутніх вчителів до запровадження інтегрованого навчання мають бути закладені у фундамент навчального процесу. Під педагогічними умовами ми розуміємо як таку обстановку, в якій організовується та проводиться робота в напрямі формування в майбутніх вчителів готовності до запровадження інтегрованого навчання, так і чинники, які на неї впливають. Педагогічні умови завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: до зовнішніх можна зарахувати, наприклад, особливості організації навчально-виховного процесу, зміст навчального матеріалу, побудову міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо, до внутрішніх – рівень професійної мотивації студентів; їхню потребу в самовдосконаленні, їхні нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо (Стерхова, 2012).

Спробуємо визначити педагогічні умови, реалізація яких може позитивно вплинути на досліджувану нами характеристику – підготовку студентів до проведення інтегрованих уроків в початковій школі.

Першою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів до формування до проведення інтегрованих уроків є створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного

середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх вчителів, зокрема їхнього оволодіння інтегрованою технологією навчання.

Другою педагогічною умовою є переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін на підготовку майбутніх учителів до застосування інтегрованого навчання.

Третньою педагогічною умовою є формування умінь в майбутніх учителів застосовувати у своїй професійній діяльності інтегровані форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, послідовно і ефективно запроваджувати всі елементи навчання, зокрема проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні.

Четвертою педагогічною умовою формування готовності майбутніх учителів до проведення інтегрованих уроків є створення у закладах вищої освіти атмосфери співробітництва.

У процесі відбору змісту було проведено аналіз навчального плану та навчальних дисциплін психолого-педагогічного та предметно-методичного блоків підготовки. Розробляючи зміст лекцій, ми

приділяли увагу його спрямованості на формування знань і умінь майбутніх вчителів початкової школи стосовно застосування інтегрованих форм організації навчального процесу. У процесі обговорення були зроблені спільні висновки про необхідність сформованості уявлень студентів про розмаїття навчальних програм у початковій школі, різні способи інтеграції змісту в початковій школі.

Висновки. Зафіксована успішність формування всіх компонентів готовності майбутніх учителів до використання інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі свідчить про педагогічну доцільність обґрунтованого процесу й ефективність запропонованих педагогічних умов. Це забезпечило засвоєння студентами знань і умінь організації інтегрованого навчання, усвідомлення доцільності професійних дій, спрямованих на застосування інтегрованих форм організації навчання, здатність студентів творчо застосовувати отримані знання й умінь, потребу набуття професійно значущих організаційних, комунікативних, рефлексивних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01; 13.00.04. Київ, 1996. 403 с.
2. Маслов В. М. Удосконалення навчально-виховного процесу у вищих професійних закладах освіти України. *Вища освіта України*. 2002. № 6. С. 48–56.
3. Мельник Е. Л., Корожнева Л. А. Інтегроване навчання в початковій школі: Теорія і практика. Санкт-Петербург : КАРО, 2003. 192 с.
4. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція як принцип конструювання сучасного змісту професійно-педагогічної освіти. *Вестник Херсонського національного технічного університету*. 2005. № 23. С. 244–249.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Генеза, 1999. 368 с.
6. Сінопальнікова Н. М. Сутність і структура підготовки вчителя початкових класів. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірник наук. пр. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2008. Вип. 22. С. 159–164.
7. Стерхова Н. І. Аналіз поняття «педагогічні умови»: сутність класифікація. *Generaland Professional Education*. 2012. № 1. Рр. 8–14.

REFERENCES

1. Linenko A. F. Teoriya i praktyka formuvannya hotovnosti studentiv pedahohichnykh vuziv do profesiynoyi diyal'nost [Theory and practice of forming the readiness of students of pedagogical universities for professional work] : dys. d-ra ped. Nauk : 13.00.01; 13.00.04. K., 1996. 403 s.
2. Maslov V. M. Udoskonalennia navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchychkh profesiinykh zakladakh osvity Ukrainy [Improvement of educational process in higher professional educational institutions of Ukraine]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2002. № 6. S. 48–56
3. Melnyk E. L. Korozhneva L.A. Intehrovane navchannia v pochatkovii shkoli: Teoriia i praktyka [Integrated primary school education: Theory and Practice]. SPb. : KARO, 2003. 192 s.
4. Prokofieva M. Iu. Intehratsiia yak pryntsyp konstruiuvannia suchasnoho zmistu profesiino-pedahohichnoi osvity [Integration as a principle of constructing the modern content of professional teachers' education]. *Vestnyk Khersonskoho natsyonalnoho tekhnicheskoho unyversytetu*. 2005. № 23. S. 244–249.
5. Savchenko O. Ia. Dydaktyka pochatkovoi shkoly [Primary school didactics] : Pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv. K.: Heneza, 1999. 368 s.
6. Sinopalnikova N. M. Sutnist i struktura pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [The essence and structure of training of primary school teacher]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia* : zb. nauk. pr. Kharkiv : Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, 2008. Vyp. 22. S. 159–164.
7. Sterkhova N. I. Analiz poniattia «pedahohichni umovy»: sutnist klasyfikatsiia [Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: the essence of classification]. *Generaland Professional Education*. 2012. № 1. Pp. 8–14.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

- Наталія КУХАРСВА.** Музейні предмети інвентарної групи «мистецтво» фондової колекції національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав» із зображеннями Т. Шевченка.....4

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

- Оксана СЛПЧЕНКО.** Соната для флейти і басо континуо BWV 1033 – проблеми стилістики та авторства.....10
- Наталія СТИХУН.** Формування професійної майстерності актора засобами театрального мистецтва в умовах творчої діяльності.....15

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

- Галина НАКОНЕЧНА, Ірина МЕНТИНСЬКА.** Категорія милозвучності як культуромовний конструкт.....20
- Оксана НЕГЕР.** Становлення мовних поглядів Гавриїла Костельника.....26
- Іван ПОЛЮЖИН.** Деякі дискусійні погляди на предмет та обсяг фразеології як галузі наукового знання.....33
- Олеся ПОЛЯНИЧКО.** Зміст лексичної компетентності майбутніх учителів історії.....37
- Тетяна РЕДЧИЦЬ.** Відень у романах Г. фон Додерера «Штрудльгофські сходи» та І. Бахман «Маліна».....42
- Катерина РЕЗНІКОВА, Вікторія РЯЗАНОВА, Тетяна ШКРІБА.** Етнопсихологічна семантика фольклорно-етнографічних образів злої матері, відьми та русалки в баладній творчості Тараса Григоровича Шевченка.....48
- Марина РУДЕНКО.** Різновиди аргю у процесі еволюційного розвитку.....53
- Анна СЕРЕДНИЦЬКА.** Внутрішня форма слова як частина мовної картини світу.....60
- Анастасія СИЗОНЕНКО, Еліна КУЦ.** Інноваційні словотворчі елементи англословних еконеологізмів.....66
- Оксана СЛПУШКО, Анастасія КАТЮЖИНСЬКА.** Інтерпретаційна художня модель ідеї державної єдності в суспільно-політичній концепції Хоми Євлевича (на матеріалі поеми «Лабіринт»).....71
- Валерія СМАГЛІЙ.** Дальня периферія концепту *WORD*.....78
- Світлана СОБІНА.** Трансонімізація як різновид лексико-семантичного словотвору найменувань творчих колективів.....86
- Тетяна СТАРОСТЕНКО.** Образи Шанхая і Гонконгу у тревелозі Вільяма Сомерсета Моєма «На китайській ширмі».....91

ПЕДАГОГІКА

- Володимир КЕМІНЬ, Марія СУДЛОВСЬКА.** Культурно-освітня діяльність емігрантів із Галичини в Чехословаччині міжвоєнної доби.....97
- Тетяна МОСКОВА.** Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ЗВО.....104
- Наталія МУКАН, Мирослав КРИШТАНОВИЧ, Мар'яна ГАВРАН, Олена МУКАН.** Англословна комунікативна компетентність майбутніх фахівців автотранспортного профілю: використання засобів дистанційного навчання.....110
- Ярослав НАГРИБЕЛЬНИЙ.** Етнопедagogіка як змістовий складник навчальної дисципліни «Історія педагогіки» у закладі вищої освіти.....118
- Наталія НЕСТОРУК, Анна ЛАНЦІК.** Педагогічна технологія послаблення та подолання феномена прокрастинації в закладах вищої освіти.....124
- Андрій НИКИФОРОВ.** Декоративне мистецтво в історії розвитку художньої освіти підросійської України ХІХ – початку ХХ століття у сучасних дослідженнях: історіографічний аспект...130
- Оксана НОЗДРОВА.** Педагогические инновации в инклюзивном образовании ромских детей.....135

Olha OSOVA, Violetta PANCHENKO. Testing as a type of communicative interaction in the process of training future foreign language teachers	144
Мирослав ПАГУТА. Цінності виховання у професійному шкільництві Східної Галичини міжвоєнного періоду.....	150
Вікторія ПАРТОЛА, Тетяна СОБЧЕНКО, Наталя СМОЛЯНЮК. Підготовка майбутніх педагогів до застосування творчих технік у роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного навчання.....	154
Дмитро ПРИХОДЬКО, Ольга МЕДКОВА. Соціальні мережі та перспективи їх використання в освітньому процесі.....	160
Оксана ПРИХОДЬКО. Метод проєктів як технологія інноваційного викладання української мови у вищій школі.....	165
Марія ПРОКОПЧУК. Підсистема вправ для навчання техніки читання в посібнику для учнів початкової школи “Read with Buddy”.....	169
Оксана ПРОТАС. Методологічні підходи до підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми.....	175
Ірина РАДЧЕНЯ. Формування життєвотворчого потенціалу молодшого школяра через навчально-творчу діяльність.....	181
Марина РИЖЕНКО, Костянтин МПЦЕНКО. Розвиток лідерського потенціалу студентів у колективній діяльності.....	186
Галина РУДА. Лінгвометодичні основи фоностилістичного аналізу тексту.....	192
Юлія САБАДОШ. Ігрови форми розвитку самоосвітньої компетентності студентів технічних ЗВО.....	198
Інна САХНЕВИЧ. Використання графічних органайзерів як медіаінформаційних засобів на практичних заняттях з англійської мови в закладах вищої технічної освіти.....	205
Ірина СЕРЕДА. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів.....	212
Ірина СИДОРУК. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	218
Надія СКРИПНИК. Формування наукової мовленнєвої компетентності під час підготовки майбутніх учителів-філологів.....	224
Олеся СЛИЖУК. Особливості сприйняття підлітками української наукової фантастики: методичний аспект.....	229
Ірина СТЕПАНЕНКО, Яна РОМАНЦОВА. Творче використання педагогічно цінних ідей Великої Британії щодо організації правового виховання старшокласників в умовах середньої освіти України.....	234
Олена СТЕПАНЕНКО. Оптимізація навчального процесу та адаптація особистості в інформаційному просторі засобами медіаосвіти на уроках зарубіжної літератури.....	239
Наталя СТОВПНИК, Тетяна ФІЛАТОВА, Оксана АНДРІЯШИК. Модель навчального заняття з елементами інтерактивних технологій.....	244
Людмила СТРЕБУЛЬ, Элина ШАФРАН. Использование современных образовательных теорий при формировании межкультурной компетенции в иноязычной аудитории.....	249
Ірина СУБАШКЕВИЧ, Анастасія МЕДВЕЦЬКА. Ефективність застосування медіаосвіти у процесі фахової підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей.....	254
Інна СЯСЬКА. Специфічні принципи організації екологічної освіти та виховання в закладах вищої педагогічної освіти.....	259
Віталія ТАРАСОВА. Система корекційної роботи з формування комунікативних умінь у дітей при органічних ураженнях головного мозку, які супроводжуються руховими порушеннями.....	264
Оксана ТАШКІНОВА, Світлана МПЦЕНКО, Олена АРЗУМАНОВА. Формування підприємницької компетентності безробітних в умовах центрів зайнятості України.....	269
Тетяна ТЕСЛЕНКО. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків в умовах нової української школи.....	275

CONTENTS

HISTORY

- Natalia KUKHAREVA.** Museum articles of the inventory group “Art” of the fund collection of National historical and ethnographic reserve “Pereiaslav” with images of Taras Shevchenko..... 4

ART STUDIES

- Oksana SLIPCHENKO.** Sonata for flute and basso continuo BWV 1033 – the problems of stylistic and authorship.....10
- Nataliia STYKHUN.** Formation of the actor’s professional skill by means of theater art in the conditions of creative activity..... 15

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

- Halyna NAKONECHNA, Iryna MENTYNSKA.** Category of sonority as a cultural and linguistic construct.....20
- Oksana NEHER.** Formation of linguistic views of Havryil Kostelnyk..... 26
- Ivan POLUZHYN.** Some debatable views on the subject matter and scope of phraseology as a branch of scholarship..... 33
- Olesya POLIANYCHKO.** Contents of lexical competence of future history teachers.....37
- Tetiana REDCHYTS.** Vienna in the novels by Heimito von doderer “The Strudlhof stairs” and I. Bachmann “Malina”..... 42
- Kateryna REZNIKOVA, Viktoria RIAZANOVA, Tetiana SHKRIBA.** Ethnopsychological semantics of the folklore-ethnographic image of the evil mother, witch and mermaid in ballad works of Taras Shevchenko....48
- Maryna RUDENKO.** Varieties of argot in the process of evolutionary development.....53
- Anna SEREDNYTSKA.** The inner form of the word as a part of language conceptualization..... 60
- Anstasiia SIZONENKO, Elina KUSHCH.** Innovative word-forming elements of English-language eoneologisms.....66
- Oksana SLIPUSHKO, Anastasiya KATYUZHYNska.** The interpretive artistic model of the idea of state unity in the social and political conception of Homa Yevlevych (based on the poem «Labyrinth»).....71
- Valeriia SMAGLII.** Distant periphery of the *WORD* concept.....78
- Svitlana SOBINA.** Transnimization as a variety of lexico-semantic vocabulary of people groups’ names.....86
- Tetiana STAROSTENKO.** The images of Shanghai and Hong Kong in the travel book “On a Chinese Screen” by William Somerset Maugham.....91

PEDAGOGY

- Volodymyr KEMIN, Mariia SUDILOVSKA.** Cultural and educational activities of immigrants from Halychyna to Czechoslovakia during the interwar period.....97
- Tatiana MOSCOVA.** The formation of health care competence of a future primary school teacher in conditions of institution of higher education.....104
- Nataliya MUKAN, Myroslav KRYSHYANOVYCH, Maryana HAVRAN, Olena MUKAN.** English-speaking communicative competence of future specialists of automobile transport profile: the use of distance learning toolkit.....110
- Yaroslav NAHRYBELNIY.** Ethnopedagogy as content component of the subject “History of pedagogy” at higher educational establishment.....118
- Natalia NESTORUK, Anna LANDIK.** Pedagogical techniques of weakening and overcoming the procrastination phenomenon at higher educational institutions.....124
- Andrii NYKYFOROV.** Decorative art in the history of art education development in Ukraine as part of the Russian empire of the XIX – early XX century in contemporary research: historiographical aspect.....130
- Oksana NOZDROVA.** Pedagogical innovations in the inclusive education of Roma children..... 135

Olha OSOVA, Violetta Panchenko. Testing as a type of communicative interaction in the process of training future foreign language teachers	144
Myroslav PAHUTA. Values of education in Eastern Galicia's professional schools of the interwar period.....	150
Victoria PARTOLA, Tetyana SOBCHENKO, Natalya SMOLYANYUK. Preparing future teachers for the use of creative techniques in work with children with speech impairment in inclusive learning.....	154
Dmytro PRYKHODKO, Olga MEDKOVA. Prospects of using social media in education.....	160
Oksana PRYKHODKO. Method of projects as a technology of innovative teaching of the Ukrainian language at the universities.....	165
Maria PROKOPCHUK. Subsystem of exercises for reading competence developing of elementary school learners in manual "Read with Buddy".....	169
Oksana PROTAS. Methodological basis training future social pedagogues for work with gifted children.....	175
Iryna RADCHENIA. Formation the life creating potential of a younger school through educational and creative activities.....	181
Marina RYZHENKO, Kostyantyn MISCHENKO. The development of leadership potential of students in collective work.....	186
Halyna RUDA. The lingo-methodical fundamentals of phonostylistic text analysis.....	192
Julia SABADOSH. Game forms of development of self-educational competence of students of technical courses.....	198
Inna SAKHNEVYCH. Use of graphical organizers as media informational means during practical classes in English at high technical schools.....	205
Iryna SEREDA. Use of technologies of corrective and educational work in the practical activities of special educators.....	212
Iryna SYDORUK. The environmental approach to the formation of social competence of future social workers.....	218
Nadiia SKRYPNYK. Formation of scientific speech competence during the preparation of future teachers philologists.....	224
Olesia SLYZHUK. Features of teenagers perception of Ukrainian scientific fiction: methodical aspect.....	229
Iryna STEPANENKO, Yana ROMANTSOVA. Creative use United Kingdom's pedagogically valuable ideas regarding the organization of legal education of high school students in the secondary education of Ukraine.....	234
Olena STEPANENKO. Optimization of the educational process and adaptation of the person in the information space by media education at the foreign literature lessons.....	239
Natalia STOVPNIK, Tatiana FILATOVA, Oksana ANDRIYASHIK. Model of educational training with elements of interactive technologies.....	244
Liudmyla STREBUL, Elina SHAFRAN. The usage of modern theories in the formation in the formation of intercultural competence in a foreign language audience.....	249
Iryna SUBASHKEVYCH, Anastasiia MEDVETSKA. Efficiency of usage of the media education in the process of professional training of students of psychological and pedagogical specialties.....	254
Inna SIASKA. Specific principles of organization of environmental education and upbringing in institutions of higher pedagogical education.....	259
Vitaliia TARASOVA. System of corrective work on the formation of communicative skills for children with organic brain lesions, accompanied by movement disorders.....	264
Oksana TASHKINOVA, Svetlana MISHCHENKO, Elena ARZUMANOVA. Formation of entrepreneurial competence of unemployed in the conditions of employment centers of Ukraine.....	269
Tetiana TESLENKO. Training of future primary school teachers for integrated lessons in the context of the New Ukrainian school concept.....	275

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 4
ISSUE 27. VOLUME 4**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душиний
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. 33,02. 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.